

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
**«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

---

## **ЯЗЫК И МИРОВАЯ КУЛЬТУРА: ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

Сборник материалов  
XV Всероссийской научно-практической конференции  
«Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей»

**24-27 апреля 2015 г.**

**ЧАСТЬ II**

Томск 2016

УДК 316.74:81  
ББК Ш100.3л0  
К41

**Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей:**  
К41 сборник материалов XV Всероссийской научно-практической конференции: в 3-х ч. / под ред. Н.А. Качалова (Часть II); Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2016. – 126 с.

**ISBN**

В сборнике представлены материалы выступлений участников XV Всероссийской научно-практической конференции «Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей», проведённой 24-27 апреля 2015 года кафедрой иностранных языков Энергетического института Национального исследовательского Томского политехнического университета. Настоящий сборник объединяет исследовательские проекты аспирантов и преподавателей языковых кафедр и содержит материалы, представляющие широкий круг научно-учебных интересов в парадигме современных гуманитарных знаний, и включает, в основном, вопросы теории и практики преподавания иностранных языков.

Сборник адресован аспирантам и преподавателям, а также всем, кого интересует теория и методика профессионального образования, методика обучения иностранным языкам, изучение языков в их взаимосвязи с философией, литературой, историей и культурой.

**УДК 316.74:81  
ББК Ш100.3л0**

*Редакционная коллегия*

Ю.В. Кобенко, доктор филологических наук, профессор ТПУ;  
А.Л. Буран, кандидат педагогических наук, доцент ТПУ;  
Н.А. Качалов, кандидат педагогических наук, доцент ТПУ;  
Д.М. Токмашев, кандидат филологических наук, доцент ТПУ.

**ISBN**

© ФГАОУ ВО НИ ТПУ, 2016  
© Обложка. Издательство Томского политехнического университета, 2016

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Айметдинова Г.Ф., Мугтасимова Г.Р.</b> Проблема передачи цветообозначений в переводах на татарский язык (на материале рассказов К.Г. Паустовского).....	5
<b>Бабаева Ф.Г., Бессонов Н.А., Кобенко Ю.В.</b> Фразеология русского языка как отражение языковой картины мира.....	9
<b>Бабарицкий С.Д., Петрунина Н.В.</b> Русскоязычные переводы романа Дж. Роулинг <i>Harry Potter and the Philosopher's Stone</i> : компаративный аспект.....	16
<b>Большакова Т.И.</b> Функции иноязычных вкраплений в романе В.П. Аксенова «Вольтерьянцы и вольтерьянки».....	20
<b>Бречалова Е.С., Петрунина Н.В.</b> Дикинсоновская и уитменовская парадигмы в американской поэзии: особенности речевой художественной формы.....	26
<b>Великородная Е.А.</b> Синтаксические особенности инфинитивных сочетаний в современном английском языке.....	33
<b>Воронецкая О.С.</b> Риторика – учение о речевом воспитании личности.....	40
<b>Галушкина А.Ю., Кузнецов Д.В.</b> Перевод средств реализации коммуникативной стратегии манипуляции (на примере романов-антиутопий '1984' и 'Animal Farm' by George Orwell).....	43
<b>Гирфанова К.А.</b> Нравственно-философская проблематика в публицистике позднего периода творчества Н.С. Лескова (1880-е – начало 1890-х гг.).....	49
<b>Дакукина Т.А.</b> Методика проведения подготовительного этапа экспериментального обучения чтению оригинальных текстов с элементами письменной интерпретации.....	54
<b>Жалнина А.С.</b> Молодой специалист. Проблемы и их разрешение.....	60
<b>Изотова А.С., Ударцева Т.С.</b> Формирование поликультурной личности в процессе изучения иностранных языков в вузе.....	65
<b>Иценко И.А.</b> Роль аудио-визуальной методики при интенсификации процесса обучения иностранному языку.....	73
<b>Ларина О.В.</b> Интертекстуальность как культурно-семиотический феномен.....	77
<b>Масицева Л.Н.</b> Языковая парасреда как средство обучения иностранным языкам.....	81

<b><i>Михайлова В.В., Колмакова М.В.</i></b>	
Языковое образование курсантов в современных условиях.....	86
<b><i>Мырча Н.П., Масицева Л.Н.</i></b>	
Формирование гражданской позиции средствами иностранного языка в военном вузе.....	92
<b><i>Никитина Л.А.</i></b>	
Реализация деятельностного подхода при подготовке к уроку изучения грамматического знания.....	97
<b><i>Нурмагамбетова А.Ж., Ляпкина Э.М.</i></b>	
Понятие подтекста в лингвистике.....	103
<b><i>Овдиенко А.А.</i></b>	
Системные отношения между фразеологическими антропонимами.....	106
<b><i>Осокина О.С.</i></b>	
Использование педагогической технологии «скаффолдинг» на современном уроке иностранного языка.....	112
<b><i>Рябова Е.С., Еремина К.В.</i></b>	
Явление ономастопеи в английской, русской и немецкой детской песне.....	115
<b><i>Сидоренко А.С.</i></b>	
Символика слова в тематическом развертывании текста.....	121

# ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ В ПЕРЕВОДАХ НА ТАТАРСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ К.Г.ПАУСТОВСКОГО)

Г. Ф. Айметдинова, Г. Р. Мугтасимова  
*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

Интерес к изучению цветообозначений на сегодняшний момент не только не угасает, но и, по словам многих исследователей, заметно активизируется. Цветообозначения являются неотъемлемой частью общечеловеческой когнитивной картины мира. Через теорию цветообозначений можно не только найти подход к изучению индивидуального авторского стиля, но и понять значение многих абстрактных категорий в творчестве конкретного писателя. Действительно, проблема цветообозначений анализируется в различных лингвистических направлениях, однако данная тема в переводческом ракурсе, на наш взгляд, еще изучена недостаточно. Сопоставительный анализ цветообозначений в переводческом аспекте на материале художественных текстов на разных языках позволяет расширить наши знания о данной лексико-семантической группе и выявить особенности лингвистического и национального характера. Нам представляется интересным исследовать проблему цветообозначений на материале переводов произведений К. Паустовского на татарский язык.

Исходя из того, что К. Паустовский был мастером своего слова, немало его произведений были переведены на другие языки. К примеру, рассказ «Телеграмма» был переведен и на английский, и на немецкий языки. И еще одним из таких является сборник произведений «Дождливый рассвет» – «Яңгырлы иртә» переведенный на татарский язык Ф.Г. Зыятдиновой [1].

В данной статье мы рассмотрим цветообозначения, извлеченные методом сплошной выборки из произведений К.Паустовского и их переводов на татарский язык. Аспект перевода цветообозначений, бесспорно, представляет большой интерес, поскольку цвет является «достоянием» каждого народа и, следовательно, каждого языка, и он обладает эмоциональным воздействием на читателя.

Основные цвета в русском и татарском языках совпадают. Несмотря на это обстоятельство, имеются отличия в восприятии цветового пространства у носителей этих языков. К тому же при переводе цветоименований следует учитывать то обстоятельство, что «значения некоторых слов расплывчаты; цветообозначения соответствуют не какой-то одной точке цветового пространства, но целой его области» [4].

В переводе художественного произведения, как бы идеален и близок оригиналу он ни был, неизбежны отличия от исходного текста, вызванные такими факторами, как «личность переводчика и своеобразие его восприятия

подлинника, разносистемность языков, различия социокультурной среды». Вопрос о межъязыковых лексических соответствиях занимает важное место в переводе. Теоретической базой исследования послужили труды ученых, занимавшихся проблемами русско-татарских переводов: Г.Р. Мугтасимовой [2], А.Ш. Юсуповой [3] и др. Одной из недавно появившихся классификаций является классификация переводацветообозначений, предложенная З.О. Давидян, которая включает в себя переводческие совпадения и переводческие трансформации. Они, в свою очередь, подразделяются на подгруппы. Переводческие совпадения могут быть полными, частичными, вариантными.

Полные совпадения можно охарактеризовать как тождество смысла, где совпадают лексико-семантические и структурные элементы. И если тождество оригинальных и переводных текстов основывается на универсальности свойств разноструктурных языков, то адекватность оригинального и переводного цветообозначений обеспечивается общими понятийным ядром, совпадающими по эмоционально-экспрессивной окраске. Наличие в языковых системах одинаковых по количественному и качественному признаку центральных цветообозначений обеспечивает смысловое и стилистическое тождество текстов. Идентичными могут быть тексты, в которых используются сложные и двусоставные цветообозначения.

Частичные совпадения осуществляются на грамматическом уровне в том случае, когда слову соответствует словосочетание и наоборот. Различия в переводных текстах связаны с особенностями национальных систем цветообозначений, то есть с разным составом цветообозначений, с отличием в системных связях (состав синонимов, сочетательные свойства, способность к развитию новых, в том числе оценочных значений), с конструктивными свойствами, с особенностями метафорического использования цветообозначения, с особенностями контекстуального употребления цветообозначений, спецификой их ассоциативных и коннотативных значений.

Вышеуказанные теории позволили нам предложить следующую классификацию способов перевода цветообозначений применительно к нашему материалу: переводческие совпадения (полные; частичные; вариантные); переводческие трансформации (опущение); переводческие несоответствия.

Приведем несколько примеров, иллюстрирующих выделенные способы перевода. Неужели вы не видите, — быстро сказал незнакомец, не переставая играть, — что ночь из чёрной сделалась синей, а потом **голубой**, и тёплый свет уже падает откуда-то сверху, и на старых ветках ваших деревьев распускаются белые цветы. («Старый повар») – Шулай ук сез, – дип сорады чит кеше, уйнавыннан туктамыйча, – кара төннең зәңгәргә, аннары **күкселгә** әйләнүен, каяндыр өстән жылы яктылык агылуын, карт агачларның ап-ак

чәчәкләргә күмелеп утыруын күрмисезмени? («Карт пешекче») В данном примере мы видим, что слово голубой переводчик дает словом күксел, а не просто күк, поэтому это мы можем отнести к частичному совпадению. К этой же категории относятся следующие примеры: Оно лежало косо, как бы подымалось к горизонту, а за ним просвечивали сквозь тонкую мглу заросли **золотых** берез. («Акварельные краски») – Ул офыкка таба күтәрелгән шикелле, ничектер кыеграк ята, э аның артында сыек караңгылык аша **алтынсу** каеннар күренә («Акварель буяулар»); Гром расколоч небо, вздрогнула **черная** вода, но в лесах еще бродили последние отблески солнца. («Акварельные краски») Һаваны ярып күк күкрәде, **каралжым** су өсте сискәнәп киткәндәй булды, әмма урманда әле кояшның соңгы нурлары айкала иде. («Акварель буяулар»)

Вариантные совпадения устанавливаются между словами в том случае, когда в языке перевода существует несколько слов для передачи одного и того же значения исходного слова. К примеру: Он вспоминался как пыль, сладкая вонь помоек, сухие тополя, **грязные** облака над окраинами, где в казармах муштровали солдат – защитников отечества. («Акварельные краски») – Ул шәһәр тузан оясы, шакшы су түгә торган урыннарның сасы исе, корыган тупыллар, шәһәр читендәге йортлар өстендә эленеп торган **соры** болытлар, казармада солдатларның ватан сакчыларын муштралый торган бер урын булып кына хәтердә калган. («Акварель буяулар»); Кузьмин **покраснел**. («Дождливый рассвет») – Кузьмин **кызарыпкитте**. («Янгырлы иртә»); Чему завидую? – переспросил Башилов и положил свою **красную** руку на руку Кузьмина. («Дождливый рассвет») – Нидән көнләшәмме? – дип кабатлап сорады Башилов һәм **кызарып торган** кулын Кузьминның кулына куйды. («Янгырлы иртә»). Так, русское прилагательное грязные в татарском языке имеет соответствия соры, пычрак, а слово покраснел кызарып китте, кызарып торган.

Переводческие несоответствия имеют место при буквальном переводе, который проявляется в виде кальки, так как переводчик, введенный в заблуждение общими свойствами и признаками контактирующих языков, в особенности типологически близких, отождествляет все остальные свойства. К примеру: Берг собирал ягоды шиповника и пахучий можжевельник, длинную хвою, листья осин, где по **лимонному** полю были разбросаны черные и синие пятна, хрупкие лишай и вянущую гвоздику. («Акварельные краски») – Берг гөләп жимешләрен, хуш исле артыш, озын-озын ылыс энәләрен, **лимон төстәге** жирлеккә зәңгәр, кара таплар төшкән усак яфрактарын, тиз уалучан мүк һәм шиңеп бара торган канәферне жыйды. («Акварель буяулар»).

Так же Ф. Зыятдинова использует способ конверсии – переход из одной части речи в другую. Например, А небо делается всё выше, всё **синее**, всё великолепнее, и стаи птиц уже летят на север над нашей старой Веной.

(«Старый повар») – Ә күк йөзе һаман биегәя, һаман **зәңгәрләнә**, һаман мәһабәтләнә бара, кошлар көтүе инде безнең карт Венабыз өстеннән төньякка таба оча. («Карт пешекче»); Над заречной стороной **синело** водянистое небо. («Дожливый рассвет») – Елга арасындагы **зәңгәр** күк беленеп тора иде. («Яңгырлы иртә»). В первом случае прилагательное автор перевел в форме глагола, а во втором наоборот. В русском языке они даны в форме глагола, а на татарский язык переводит в форме прилагательного.

Но больше всего переводчик использует полные или эквивалентные совпадения. Все базовые цвета: желтый, розовый, синий и другие имеют свой эквивалент в татарском языке. Например, **Желтый** лист изредка падал на дорогу. («Акварельные краски») – Юлга **сары** яфраklar килеп төшә («Акварель буяулар»); **Розовые** облака стояли высоко в небе над вершинами мачтовых сосен. («Акварельные краски») – Бик биек, төп-төз нарат башларында **алсу** болытлар эленеп тора. («Акварель буяулар»); Задумчиво свистели в **синем** воздухе последние птицы, и облака растворялись в небе, подымаясь к зениту. («Акварельные краски») – **Зәңгәр** һавада соңгы кошлар уйчан гына сызнырыша, һаман өскә күтәрелеп, болытлар күктә эри бара иде. («Акварель буяулар») Полные или эквиваленты совпадения характеризуются тождеством смысла, а также совпадением структурных и лексико-семантических элементов двух языков. Понятно, что полные совпадения не составляют особой трудности для переводчика, их передача, за редким исключением, не зависит от контекста, и от переводчика требуется лишь твердое знание соответствующего эквивалента.

Материал нашего исследования показал, что в большинстве случаев цветообозначения имеют полные или эквивалентные совпадения в русском и татарском языках. Вариантные и частичные совпадения имеют почти одинаковую частотность употребления.

В заключение можно отметить, что перевод цветообозначений с русского языка на татарский является достаточно сложной задачей и осуществляется с помощью различного рода переводческих приемов. В большинстве случаев цветообозначения русского языка имеют либо полные, либо вариантные совпадения с татарскими цветообозначениями. Результаты проведенных исследований позволяют сделать следующий вывод: цветообозначающая лексика является источником создания наиболее ярких и живописных образов, и использование цветообозначений характерно как для русской, так и для татарской художественной литературы. Но в связи с существованием различий в восприятии цветового пространства у носителей этих языков возникают трудности перевода данной лексики. Ф.Зыятдинова блестяще смогла передать перевод каждого слова-цветообозначения, не теряя стиль и его значения.

Таким образом, при переводе цветообозначений в произведениях К.Г. Паустовского переводчик, в основном, пользовалась такими способами перевода как эквивалентный и трансформационный перевод.

В данной статье намечены лишь некоторые пути возможного анализа перевода цветообозначений с русского языка на татарский. Более того, в ходе изучения обозначились новые перспективы исследования цветообозначений. Так, например, представляется возможным исследовать цветовую лексику в рамках стиля одного автора или в рамках сопоставления двух и более авторов. Кроме того, динамика изменения использования цветообозначающей лексики в текстах различных временных периодов и их переводы на татарский язык также могут высветить существенные тенденции в развитии языка.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Зиятдинова Фирая Галиевна. – Режим доступа: [http://www.millattashlar.ru/index.php/Зиятдинова\\_Фирая\\_Галиевна](http://www.millattashlar.ru/index.php/Зиятдинова_Фирая_Галиевна). (дата обращения: 02.04.2015).
2. Мугтасимова Г.Р., Юсупова А.Ш. Проблемы переводческой эквивалентности на материале русских народных сказок // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 1275.
3. Юсупова А.Ш., Мукатдесова Ч.Р. Особенности перевода сказок братьев Гримм на татарский язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 8-1 (26). – С. 216-219
4. Василевич А. П. Цветообозначения как проблема терминологии и перевода // Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте (на материале цветообозначения в языках разных систем). – М.: Наука, 1987.

#### **ФРАЗЕОЛОГИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА**

**Ф. Г. Бабаева, Н. А. Бессонов, Ю. В. Кобенко**  
*Томский политехнический университет*

Фразеология – золотая сокровищница русской культуры. Изучение фразеологии имеет давние традиции. Родоначальником теории фразеологии является швейцарский лингвист Шарль Балли. С того времени исследование фразеологии шагнуло далеко вперед.

Фразеологические обороты, согласно характеристики Ш. Балли, – это «устойчивые сочетания с различной степенью спаянности компонентов» [2]. Он подробно описал внешние и внутренние признаки фразеологических оборотов. Под внешними он понимал их структурные особенности, а под внутренними – семантические. Шарль Балли выделял две группы фразеологизмов – «фразеологические серии и фразеологические единства» [2]. Фразеологической серией он называл «словосочетание, компоненты которого сохраняют независимость и распадаются сразу же после своего возникновения в речи» [2]. Согласно Ш. Балли, «в качестве фразеологического единства выступает оборот, состоящий из слов, которые имеют смысл лишь в данном сочетании, в силу чего они утратили свою независимость» [2].

В русской науке развитие фразеологии наблюдается в 40-е годы XX столетия и неразрывно связано с именем В. В. Виноградова. Именно он обозначил и дал ответы на многие вопросы, на которых в дальнейшем была основана база для изучения устойчивых сочетаний слов в современном русском литературном языке. Фразеологические обороты русского языка В. В. Виноградов классифицировал с точки зрения их семантической слитности. Им были намечены дальнейшие пути и аспекты изучения фразеологизмов в будущем [1].

Понятие «фразеология» имеет множество значений, так как каждый автор рассматривает данный термин со своей точки зрения, а именно акцентирует внимание на том или ином аспекте исследования. Согласно таким исследователям как А. Г. Назарян, В. Г. Гак, «фразеология – это раздел языкознания, изучающий фразеологический состав языка в его современном состоянии и историческом развитии» [4]. Н. М. Шанский рассматривает термин «фразеология» как «совокупность устойчивых оборотов речи и выражений, свойственных данному языку» [13].

В последнее десятилетие возрос интерес к изучению фразеологического состава языка через призму лингвокультурологии. Лингвокультурология – новая наука о языке, которая характеризуется «как отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии, исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [7]. Это современное направление лингвистики возникло в конце XX века как результат смены научной парадигмы.

Картина мира (КМ) – это целостное образование, которое непрерывно развивается и функционирует. Носителем определенной системы знаний и представлений об объективной действительности как субъект познания является человек. Картина мира является своеобразной призмой, сквозь которую преломляется мир. Благодаря социализации КМ, осуществляемой средствами языка, люди имеют возможность понимать друг друга, не смотря на индивидуализацию ее содержания.

Лингвистика является связующим звеном между КМ и языком. К тому же она анализирует способы фиксации мыслительного содержания, используя средства языка. Многие современные лингвисты характеризуют картину мира «как исходный глобальный образ мира, положенный в основу мировидения человека» [8]. Они считают, что язык репрезентирует сущностные свойства мира в понимании носителей и является результатом всей духовной активности человека. Однако язык – не только часть картины мира, на его базе создается языковая картина мира (ЯКМ). ЯКМ – это этнический компонент картины мира, совокупность традиций, обычаев, верований, суеверий. Это все то, что «предопределяет этнический стереотип поведения представителей того или иного этноса» [8]. ЯКМ – ключевое понятие, положенное в основе лингвокультурологии. Оно понимается учеными-лингвистами как отражение национального миропонимания и мировидения.

Языковая картина мира – это один из способов структуризации знаний об объективной действительности. Данным термином ученые обозначают соци-ально значимую, системно упорядоченную модель знаков. Эта модель содержит информацию об окружающем мире, средствами выражения которой являются различные языковые средства. Развитие человека и изменение его представлений о мире меняет языковую картину мира, которая самым тесным образом связана с проблемой языка и мышления. «Языковая картина мира – это вербально выраженный результат духовной активности человека как общественного существа» [8].

В связи с этим фразеология, с позиции элемента ЯКМ, отображает особенности материальной и духовной культуры народа. Исследователи ЯКМ неоднократно отмечали национальную уникальность фразеологизмов, а также отображение в них элементов национального характера какого-либо народа. Дифференциация фразеологических единиц у разных народов определяется большим числом составляющих. Среди них религия, история, обычаи и традиции, природные условия и ценностные системы определенной нации, а также образ жизни и психологии народа. К примеру, для русского человека обязательным продуктом является хлеб, и поэтому в России существует огромное количество разнообразных хлебобулочных изделий. Это национальное своеобразие в еде не осталось без внимания и во фразеологии: «Хлеб всему голова; не лошадь ведет, а хлеб; хлеб да живот – и без денег живет». Также в речи активно используются выражения «хлебом не корми», «на своих хлебах», «хлеб насущный», «перебиваться с хлеба на воду», «хлеб да соль». Или, к примеру, «Елки зеленые!» – восклицание, которое передает удивление либо досаду. Данное выражение появилось благодаря дореволюционным кабацким вывескам, на которых были изображены еловые ветки. «Венчали вокруг ели» – народное шутовое выражение с оттенком иронии. «О невенчанной чете» – отражает осмеяние христианами языческого

обряда венчания. «Быть на осине кому» – выражение происходит из древнего представления об осине как проклятом дереве, на котором повесился Иуда. «Нередко можно встретить выражения, заимствованные из народных сказок и басен. Например, фразеологизм «по щучьему веленью» - что-то происходящее как по волшебству, само собой» [7].

Предмет фразеологии – фразеологические единицы, т.е. «устойчивые, воспроизводимые в готовом виде сочетания слов, существующие в языке в виде целостных по своему значению и устойчивых в своем составе и структуре образований» [14]; «образные выражения, устойчиво воспроизводимые в речи, вы-полняющие, как и слова, номинативную функцию в языке» [12].

Фразеологические единицы содержат в себе информацию о системе обычаев, традиций, законов и обыденных представлений о мире, выработанных обществом и передаваемых из поколения в поколение. Все эти факты позволяют ученым характеризовать фразеологические единицы как средства вербализации тех или иных концептов. Концепт – это ментальные образования, обобщенно-целостные мыслительные единицы, содержащие в себе в различных вариантах код с культурно значимыми смыслами [1].

Такие концепты как: «душа», «лень», «труд», «жизнь» – являются наиболее разработанными в русском языке и русской культуре. Русский концепт «душа» занимает доминирующее место по количеству выявленных единиц. Статистические отношения, составляющие концепт выражены синонимическими парами: душа-эмоция (душа болит), душа-характер (душевный человек), душа-жизнь (класть душу). Такие метафоры, как: душа болит, камнем лежать на душе, излить душу, до глубины души отражают различные представления о душе. С этой точки зрения, образная составляющая концепта «душа» не является одномерной: душа связана с представлением о некоем абстрактном понятии, о некоей живой субстанции, которая находится внутри человека и обеспечивает ему жизнь. Душа (как и человек) смертна: отдать Богу душу, она может уставать – усталость души, болеть – душа болит и т.д.

С точки зрения этики, душа является носителем некоего этического идеала: запачкать душу; хоть мошна пуста, да душа чиста. Душа локализована, отсюда фразеологизм душа не на месте; душа – твердый предмет — царапает душу; поверхность похожая на землю – камень лег на душу, след в душе; душа как книга – читать в душе; душа как хлеб, поэтому она черствеет — чёрств душой; душа как цветок – цвести душой; душа — музыкальный инструмент – струны души. На основе мифа о том, что душа при расставании с телом издает крик, образовался фразеологизм крик души. Отношения «объект – внутренний атрибут» выражены такими эпитетами, как: робкий (робкая душа), чернильный (чернильная душа), чистый (чистая душа), большой (человек

большой души). Данные фразеологизмы задают систему эталонов оценки человека в русской языковой картине мира.

Динамические отношения концепта «душа» выражены такими предикатами, как: уходить (уходить в пятки), отводить (отвести душу), кривить (кривить душой), вкладывать (вкладывать душу) и т.д. Локусом души, выступающей в качестве внутреннего мира человека, его чувств, эмоций является грудь (душа нараспашку). Душа в свою очередь выступает локусом чувств: в душе шевельнулась жалость, на душе, в глубине души [7].

Концепт «жизнь» является культурнозначимым, для русской языковой картины мира. Разноязычные отношения выражены синонимическими парами: жизнь-смерть (конец жизни), жизнь-судьба (удар судьбы, бороться с судьбой, спорить с судьбой); символами (головами, живот, хлеб, метафорами, отражающими представление о связи жизни с судьбой (жизнь связана с судьбой таинственной нитью, которую может обрезать богиня судьбы и жизнь прекратится).

Эти метафоры фиксируют представление о жизни как о чём-то хрупком, что может оборваться в любой момент (жизнь оборвалась, жизнь тянется и т.д.). В метафорах отражены негативные стороны жизни в понятии с отрицательным значением «существование». В отличие от жизни, которая может быть как весёлой, так и трудной, существование обычно жалкое (влачить жалкое существование), убогое (сарайная жизнь), невыносимое (жить как кошка с собакой). Равнозначные отношения также выражены оппозициями-антонимами: жизнь-смерть (не на жизнь, а на смерть) [11].

Концепт «лень» является, с нашей точки зрения, культурно значимым для русской языковой картины мира. Статистические отношения выражены синонимической парой: лень — пустая трата времени (переливать из пустого в порожнее), символами (Ванька Шаталов, Шалтай-болтай), метафорами (носить воду решетом, бить баклуши и т.д.), оппозициями-антонимами (деловой бездельник).

Динамические отношения выражены предикатами движения (лодырем ходить, собак гонять, носить воду решетом, переливать из пустого в порожнее и т.д.). Импликативные отношения выражены фразеологизмом — лежать на печи. Русский концепт, с нашей точки зрения, выражает стереотипы, характерные для русского языкового сознания (лежать на печи, бить баклуши и т.д.). Данные стереотипы фиксируют как культурные феномены, отраженные в сознании носителя языка.

Так, фразеологизм бить баклуши сформировался на основе кустарного производства баклуш — деревянных заготовок для ложек. В народе считалось, что изготовление баклуш — дело легкое, не требующее усилий. Это представление вошло в сознание русского человека и закрепилось в качестве стереотипа. Вера в чудо, в исполнение желания без особых усилий и, как результат, пассивность характера отражают основные черты русского

менталитета и составляют, с нашей точки зрения, следующие оценочные суждения: лень — это не плохо, не хорошо, поскольку всегда найдется кто-то, кто сделает это за тебя.

Фразеологизмы достаточно часто мелькают в нашей обыденной речи. Чаще всего мы не замечаем их употребления в речи. У фразеологизмов есть уникальная способность — они способны производить отдельные самостоятельные высказывания, подменяя собой при этом целое предложение. Под кратким выражением «держи марку!» имеется ввиду, что человек должен соблюдать не-обходимые нормы поведения для поддержания достоинства и репутации. Однако существует и обратная картина, когда более длинное выражения типа «ста-новиться на задние лапки» можно заменить одним словом «прислуживаться» и при этом не потерять главного — смысл высказывания. Тем не менее, фразеологизм более эмоциональное явление, которое обладает большей содержательностью. Помимо информативности фразеологизмы обладают еще одним важным качеством — возможность передачи своего отношения к описываемому явлению. Это качество считается одной из главных особенностей фразеологических единиц.

Функции фразеологических оборотов не ограничиваются названием какого-либо явления объективной действительности. Они могут указывать на определенное отношение говорящего к описываемому явлению. Выразить свое отношение можно как ситуации в целом, так и к отдельному фрагменту высказывания.

«Фразеологизмы ... рождаются в языке не для того, чтобы называть какие-либо появившиеся предметы и явления, а для того, чтобы через образное представление характеризовать уже названное словом понятие, характеризовать его, выражая отношение к нему, оценку его с точки зрения той социальной среды, в речи которой употребляется данная фразеология. То есть фразеологизмы удовлетворяют потребность носителей языка в выразительности» [10]. Все эти факты свидетельствуют об эмотивности фразеологизмов и фразеологических единиц.

В центр категории эмотивности входят элементы различных уровней, в смысловом значении которых преобладает эмотивно-оценочный компонент. «Менее значимыми являются единицы, обладающие потенциальной эмотивностью и те эмотивы, чьи компоненты и коннотации могут нейтрализоваться в контексте» [6]. Под эмотивом понимается «языковая единица ... превалирующей функцией, которой является выражение эмоций говорящего» [16]. «Отражение эмоций в языке может осуществляться не только благодаря использованию эмотивной лексики, но и имплицитно, при помощи экспрессивных конструкций, которые по-особому организуют лексику и которые уже несут эмоциональную нагрузку в самой структуре. Данные эмотивные конструкции — это синтаксические эмотивные средства, эмотивные синтаксемы» [1].

«В русском языке большинство фразеологизмов функционирует в качестве образных синонимов слов, обладающих какой-либо экспрессивно-стилистической окраской. Они способны передавать оценочную характеристику какого-либо явления или человека. Это может быть как положительная оценка – симпатия, одобрение, ирония («не житье, а просто рай» – жить в полном достатке), так и негативная – пренебрежение, нетерпение и даже неприязнь («остаться на бобах» – остаться ни с чем, при пиковом интересе)» [3].

С точки зрения семантики, фразеологизмы причислены к наиболее сложной группе языковых единиц. Невозможно понять их общий смысл, исходя из простой суммы значений, которые составляют их компоненты. К примеру, выражение «собака на сене» подразумевает позицию человека «ни себе, ни людям», а не буквальное описание животного, которое лежит или сидит на скошенной и высушенной траве. Это явление является одной из характерных особенностей фразеологизмов русского языка.

Зачастую фразеологизмы оказываются непонятными другим людям и, как следствие, воспринимаются буквально, что зачастую связано с нехваткой у говорящего/слушающего фоновых, контекстуальных знаний. Подобные знания накапливаются в результате существования в определенной среде, принадлежности к ней. Это социокультурные сведения, характерные лишь для определенной нации или национальности, которые освоены массой их представителей и отражены в языке данной национальной общности.

Этим объясняется сложность перевода фразеологизмов на другие языки. Даже если фразеологизмы в различных языках оказываются сходными в смысловом плане, зачастую они обладают разной экспрессивно-стилистической окраской, разной образной основой и при этом выполняют разную оценочную функцию.

«По причине возросшей в современной речи за последние десять лет значимости фразеологизмов, фразеологические единицы, отражая стереотипы культурно-национального мировидения, становятся неотъемлемой частью того культурного минимума, который необходим для полноценного общения на русском языке. Употребление фразеологизмов оживляет общение, делает речь более яркой, эмоциональной, разнообразной и выразительной, при этом наделяет ее убедительностью, красочностью, метафоричностью и образностью» [3].

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология в системе современного русского языка. – Волгоград, 1993.
2. Балли Ш. Французская стилистика. – М., 1961. – 345 с.
3. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание / Режим доступа: [http://philologos.narod.ru/ling/wierz\\_rl.htm](http://philologos.narod.ru/ling/wierz_rl.htm) (дата обращения 03.04.2015)

4. Гак, В. Г. Беседы о французском слове // Международные отношения. – 2010. – 336 с.
5. Жуков В.П., Жуков А.В. Русская фразеология. – М.: Высшая школа, 2006.
6. Коростова С.В. Эмотивность как эмоционально-семантическая категория: к вопросу о терминологии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – СПб., 2009. – № 103. – С. 85-93.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд. – М.: Издат. центр «Академия», 2004.
8. Рылов А. Воспоминания. – М.: Художественная литература, 1981.
9. Соколова М.Г. О существе фразеологической картины мира в отличие от других картин мира. – М., 2010.
10. Федоров А.И. Развитие русской фразеологии в конце XVIII – начале XIX вв. – Новосибирск, 1973.
11. Фелицына В.П., Мокиенко В.М. Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь. – М., 1990.
12. Фразеологизмы в русской речи: словарь-справочник / Сост. Н.В. Баско. 2-е изд. – М.: Флинта; Наука, 2007.
13. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. 7-е изд., испр. – М.: АСТ; Астрель, 2006.
14. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – СПб.: Спец. литература, 1996.
15. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж: Изд-во Воронежского унта, 1987. – 192 с.
16. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 208 с.

## **РУССКОЯЗЫЧНЫЕ ПЕРЕВОДЫ РОМАНА ДЖ. РОУЛИНГ HARRY POTTER AND THE PHILOSOPHER'S STONE: КОМПАРАТИВНЫЙ АСПЕКТ**

**С. Д. Бабарицкий, Н. В. Петрунина**  
*Новокузнецкий филиал (институт)  
Кемеровского государственного университета*

Настоящая статья обобщает результаты сопоставительного исследования русскоязычных переводов романа Дж. Роулинг *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. В ходе данного исследования были поэтапно выполнены следующие задачи:

1) определить специфические черты художественного текста и жанровые характеристики английской авторской сказки;

2) выявить основные проблемы перевода художественного текста; определить основные задачи переводчика художественного текста;

3) на основе установленных особенностей реалий английской художественной сказки проанализировать русскоязычные переводы романа «Гарри Поттер и философский камень», выполненные М. Спивак и И. Оранским;

4) выявить основные различия двух переводов с точки зрения используемых языковых средств, а также проанализировать ключевые переводческие стратегии и тактики.

Авторская сказка – это художественное произведение, для которого характерна повышенная степень психологизма, превращение персонажей из «знаков» в полноценные «образы» и зачастую подчеркнутая игра со сказочными клише (последнее особенно важно для литературы XX века) [1]. Авторскую сказку отличает «двойное бытование» [2, с. 76]. За редким исключением авторская сказка имеет несколько уровней прочтения, а потому может по-разному восприниматься взрослыми и детьми. При этом даже не важно, какому читателю сказка адресована, о чём свидетельствуют два равноценных процесса: превращение «взрослых» книг в «детские» (Ш. Перро, Дж. Р. Р. Толкиен) и обратное превращение – от «детской» книги к «взрослой» (Л. Кэрролл). Для романов о Гарри Поттере это превращение происходит в процессе развития сюжета (от первого тома к последнему), по мере взросления персонажей. Но и аналитическое прочтение первого романа из серии дает читателю ощущение его «двойного бытования». «Попытка метафорической передачи острых политических (дискриминация, шовинизм, расизм – магглы и волшебники), религиозных (вера в волшебные способности, отрицание божественного начала, физическое воплощение души) и социальных (взаимоотношения старших и младших поколений) проблем общества – всё это относит работы Дж. Роулинг к жанру авторской сказки» [1].

Надо отметить, что «граница между сказкой литературной и сказкой авторской очень подвижна. Часто обработка народных сказок превращает их в полной мере в сказки авторские. Также следует помнить, что принцип обработки зависит не только от авторского намерения, но и от того, какой аудитории предназначается текст» [1].

Произведения Дж. К. Роулинг в силу особенностей жанра содержат сконструированный параллельный сказочный мир, из-за чего изобилуют волшебными реалиями – наряду с реалиями современного мира и научно-технического прогресса – и представляют собой новое течение в детской литературе.

К основным поэтико-стилистическим особенностям романов о Гарри Поттере мы можем отнести следующие черты.

I. Комбинирование жанров сказки, детектива, фэнтези и элементов фольклора. Известно, что Дж. Роулинг использовала персонажей, а также события, описывающиеся в письменных памятниках английской и шотландской мифологии, в качестве прототипов героев серии о волшебном мире.

II. Обилие авторских неологизмов, окказионализмов и ономастических реалий. Так, например, антропонимы произведения могут быть классифицированы по следующим ономастическим разрядам: личные имена, фамилии, прозвища. Наиболее многочисленными являются личные имена. В основу таких номинаций положены следующие основные признаки:

а) характер занятий героя, профессия – *Argus Filch* / Аргус Филч (Аргус, «всеглаз» – в греческой мифологии стоглазое чудовище, которому ревнивая Гера, жена Зевса, поручила следить за Ио, новой фавориткой мужа);

б) внешняя характеристика героя – *Albus Dumbledore* / Альбус Дамблдор (имя Дамблдора – Альбус – переводится с латинского, как «белый». Фамилия Дамблдор образована от староанглийского слова «шмель»);

в) особенности характера героя, отражение его внутреннего мира: *Draco* в переводе с латинского значит «дракон», *Malfoy* происходит от старофранцузского *mal foi* или *mal foy* (*mal* – «плохой, вредный»; *foi* – «вера, преданность»), что переводится как «недобросовестность» или «вероломство».

III. Многособытийность и многоуровневость повествования. В тексте «Гарри Поттера» наблюдается смешение двух модусов повествования: фантастического (допускается нарушение законов природы) и реалистического, с преобладанием то одного, то другого.

IV. Использование иноязычных вкраплений, языковой игры в виде лексических (каламбур, окказиональность, анаграммы, прием единоначатия, авторские метафоры, стихи, загадки, песенки) и графических (капитализация, курсив, дефис, многоточие, аббревиатуры) приемов и средств художественной выразительности.

V. Символизм. В детском фэнтези «Гарри Поттер» символ имеет особенно большое значение. Символом в произведении служат не только животные, явления, предметы, вторичный мир, но и игра Quidditch. Название игры состоит из некоторых букв четырех мячей: *(Qu)affle* + *Blu(d)ger* + *Blu(d)ger* + *Sn(itch)*. Возможно, наличествует некоторая связь с словом *quiddity* = 'the essence or real nature of a thing' (англ. «суть», «сущность»). Не случайно, что именно профессор Минерва Мак Гонагалл (римск. мифол. Минерва или греч. Афина – богиня мудрости и войны) привела Гарри в игру «квиддич», таким образом помогая ему отправиться в символический квест. Предпринимая квест, герой неизбежно вступает в справедливую борьбу, войну, противодействие.

Таким образом, как мы видим из примеров огромного количества использованных Роулинг стилистических приемов, переводы на русский язык данного произведения требовали от специалистов знания не только основных переводческих трансформаций, но и немалой работы при осуществлении предпереводческого анализа, чтобы передать хотя бы часть тех авторских выразительных средств, которые воплощают содержательно-смысловую концепцию романа.

Компаративный анализ переводов авторской сказки Дж. Роулинг позволил выделить следующие стратегии и тактики перевода неологизмов, окказионализмов и авторских ономастических реалий:

1. Названия вымышленных денежных единиц, имена главных героев произведения переводились при помощи транслитерации или транскрипции. Что касается имён второстепенных персонажей, оба переводчика пользовались созданием окказиональных слов на основе словообразовательных слов, однако в обоих случаях перевода наблюдаются значительные расхождения и потеря исходного значения компонентов слова что, соответственно, ведёт к потере его символического значения в контексте романа.

2. Реальные топонимы и объекты материальной действительности переводились посредством калькирования, транслитерации или транскрипции.

3. Названия вымышленных топонимов, домов, праздников волшебного мира переводились посредством создания окказиональных слов на основе словообразовательных элементов языка перевода.

4. Названия вымышленных и реальных английских продуктов питания переводились в обоих случаях с обязательной сноской, пояснением или комментарием с помощью функционального аналога, кальки, транслитерации или транскрипции.

Итак, используя методы компонентного, контекстуального и сравнительно-сопоставительного анализа, мы проанализировали переводы М. Спивак и И. Оранского на русский язык. Как показал анализ, переводы в той или иной степени отличаются друг от друга. Главное их различие заключается в выборе переводчиками тех или иных языковых средств, в строгой или вольной передаче текста оригинала, что производит на читателя различный эффект.

Основными переводческими стратегиями при переводе неологизмов, окказионализмов и авторских реалий в романе «Гарри Поттер и философский камень» можно назвать транскрипцию, транслитерацию, калькирование и создание окказиональных слов с опорой на правила словообразования в русском языке и подбор способов аффиксации, имеющих тот же содержательный компонент, что в английском языке.

Учитывая очевидный символизм и подтекст ономастических реалий в оригинале представленной авторской сказки, мы едва ли можем говорить об успешности большинства переводов данных лексических единиц на русский язык.

Подводя итоги компаративного анализа, можно заключить, что разработка оптимальной переводческой стратегии не представляется возможной, однако максимально подробное описание и анализ путей представления неологизмов, окказионализмов и авторских реалий в переводе стимулирует поиск оптимального решения в каждом частном случае.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Веснина Б. Сказка // *Кругосвет: универсальная научно-популярная энциклопедия.* – Режим доступа: [http://www.krugosvet.ru/enc/kultura\\_i\\_obrazovanie](http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie) (дата обращения 14.04.2015)
2. Лупанова И.П. Литературная сказка и её критики // *Проблемы детской литературы: сб. науч. тр.* – Петрозаводск, 1981. – С. 76-90.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. *Общая теория перевода и устный перевод.* – М., 1980. – 237 с.
4. Торопцев И.С. *Словопроизводственная модель.* – Воронеж, 1980. – 148 с.

#### ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ ИСТОЧНИКИ

1. Роулинг Дж.К. *Гарри Поттер и философский камень* (пер. М. Спивак). – М., 2014. – 432 с.
2. Роулинг Дж.К. *Гарри Поттер и философский камень* (пер. И. Оранского). – М., 2008. – 382с.
3. Rowling J. K. *Harry Potter and the Philosopher's Stone.* London, 2005. 223 p.

### **ФУНКЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫХ ВКРАПЛЕНИЙ В РОМАНЕ В.П. АКСЕНОВА «ВОЛЬТЕРЬЯНЦЫ И ВОЛЬТЕРЬЯНКИ»**

**Т. И. Большакова**

*ВУНЦ ВВС «ВВА им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»*

«Вольтерьянцы и Вольтерьянки» – роман широко известного русского писателя В. П. Аксенова, удостоившийся премии «Букер – открытая Россия» в 2004 году. Критика отметила яркое, оригинальное произведение В. П. Аксенова позитивными отзывами. Исследователь Д. Корсаков называет стиль В. П. Аксенова в романе остроумным, пленительным, изошренным [4, с. 19].

Сюжет строится на выдуманной В. Аксеновым истории 1764 года, имевшей место в Европе во времена Екатерины и Вольтера. Великие

исторические персонажи, ведущие ранее тесную переписку, при встрече обмениваются мнениями по некоторым философским и историческим вопросам. Например, они рассуждают об отмене крепостного права, о насильственном заточении Ивана Шестого, о религии и о том, может ли женщина стоять во главе государства.

Полноправным действующим лицом романа является и его язык. Язык романа несет печать языковой личности В. П. Аксенова, узнается характерная смесь стилей, эклектика, воссоединение невоссоединимого, «лингвистические остроты и эквилибры автора» [5], историзмы, архаизмы, авторские неологизмы, имена собственные с иноязычными соответствиями и переводами фамилий. Иноязычные вкрапления также участвуют в формировании портрета языковой личности В.П. Аксенова. Следует отметить, что для анализа иноязычных вкраплений в романе мы использовали классификацию Ю.Т. Листровой-Правды, где целые предложения и тексты на иностранном языке считаются полными вкраплениями, отдельные лексемы в графике языка-источника и в русской графике с признаками ассимиляции – частичными вкраплениями, «ломаная» русско-иноязычная речь – контаминированными иноязычными вкраплениями [6, с. 24-26].

В романе «Вольтерьянцы и вольтерьянки» отмечено около 200 примеров иноязычных вкраплений, из них 20 полные: 12 на французском языке, несколько на латинском, английском, испанском языках; 160 частичных иноязычных вкраплений на французском, немецком, английском и латинском языках. Помимо полных и частичных иноязычных вкраплений встретились контаминированные, или русско-иноязычные вкрапления (явление «ломаной» речи) и нулевые.

Иноязычные вкрапления в романе выполняют разнообразные стилистические функции. Например, частичные вкрапления из английского языка в русской графике встретились при характеристике персонажа, графа Афсиомского, ученого и писателя, которые с иронией подчеркивают, что граф – невероятно высокого мнения о себе: «...сия упрощенная натура того **непроизнесенного третмана** не постигнет» (от англ. treatment – отношение) [1, с. 87]; «Он был отчасти рад такому **экскьюзу**» (от англ. excuse – оправдание) [1, с. 118].

Отметим пример, иллюстрирующий юмор автора, который смог придать комичность заурядной ситуации: «...на кружащего над треуголкой Фон-Фигина ногастого **инсекта** с очевидно нацеленным на младую щеку, не сильно балованную бритвой, своим ненасытным клювом» (от англ. insect – насекомое) [1, с. 138]. Приведенное частичное вкрапление в русской графике приобрело ещё и русское падежное окончание. Ещё пример: «Только вот недавно, в прошлый четверг или, вернее, в среду, подобная тройка узрела вдруг подлетающего к Данцигу **ди гроссе фогель**» (от нем. die grosse Vogel – большая птица) [1, с. 326]. Кроме функции создания национально-

культурного колорита немецкое вкрапление расширяет возможности синонимии. Автор в приведенном отрывке имитирует стиль разговорной речи, непринужденную дружескую болтовню, где вкрапление выступает как окказиональный синоним, расцвечивающий речь рассказчика.

В следующих примерах, отражающих национально-культурное своеобразие сообщения, писатель приводит французские имена собственные в графике языка-источника, соблюдая традиции литературы XIX века: «хозяин подвала **Lion D'Or Шпрехт Пташек-Злотковский**» (фр. Золотой лев) [1, с. 18].

Другие вкрапления передают специфическую национально-культурную, «под старину» атмосферу повествования: «...они никакие не французские эстафеты (*les estafetes*), а просто-напросто русские офицеры» (фр. estafette – нарочный, курьер от ит. staffa – стремя) (стр. 25). Слово «эстафеты» употреблено в устаревшем значении: 1. Почта, доставляющая отправления с помощью нарочных, обычно верховых (истор). 2. Сообщение, известие, доставленное такой почтой (истор.) [1, с. 1197]. За русским эквивалентом следует французское слово, послужившее источником заимствования. По традиции XIX века после перевода иностранного слова в скобках указывался оригинал в подтверждение правильности перевода, здесь же Аксенов, думается, пародирует такую традицию или, по крайней мере, переделывает её на свой лад.

Авторская речь высоко экспрессивна. Вкрапления на разных языках в неожиданном контексте позволяют писателю изобразить людей, предметы или исторические события в непривычном ироничном ракурсе. Благодаря необычной форме слов, а иногда и их неясному содержанию, В. П. Аксенову удается вызвать у читателя «эстетическое чувство самой формой речи» [2, с. 38].

Обратившись к примерам из речи персонажей романа, мы увидим, что в философских беседах граф Вольтер, центральный персонаж, нередко прибегает в романе к выражениям, которые автор стилизовал с помощью языковой игры «под крылатые», как, например, следующее: «*Кто поверит этим мегерам, тот забудет поговорку FEMINA FEMINAE FELIS!*» (лат. Женщина женщине хищник [1, с. 246]. Приведенный пример вкрапления характеризует графа как остроумного и язвительного персонажа. Полные вкрапления часто встречаются в его речи и подчеркивают его образованность и философскую глубину познаний: «*ELARGISSEZ DIEU! Наука возвеличит Бога Вселенной*» (лат.) [1, с. 365] т.д.

Следующая шутка Вольтера над фамилией великого русского ученого М. Ломоносова создана с помощью акцентирования внимания на морфологической структуре фамилии: «...правда ли, что славное имя переводится на язык Корнеля: «*comme casse le nez?*» [1, с. 72] (фр. ломать нос). Вкрапление характеризует Вольтера как хулигана и язвительного

насмешника. Писатель А. Королев восторгается образом аксеновского Вольтера: «это комическая империя, а не образ» [3, с. 149].

Интересны примеры частичных вкраплений в русской графике в речи Вольтера на английском языке: «*Май дия коммодор, ю кейм он э райт тайм энд райт плейс, – приветствовал его Вольтер по-английски*» (англ. you came on a right time and right place – вы пришли в нужное время в нужное место) [1, с. 319]. По всей видимости, русская графика вкрапления свидетельствует об акценте говорящего. Еще пример вкрапления на английском языке, но в графике языка-источника, поскольку Вольтер цитирует английского философа: «*изречение Александра Поупа: WHATEVER IS, IS RIGHT*» (англ. Что бы ни было, все правильно) [1, с. 383].

Письмо Вольтера графу Рязанскому передано с помощью контаминированных вкраплений, показывающих иностранный акцент: «*Мо дорого Ксено! Невзирая на южжны й ветер, каковой, прилетая в Париж, усиливает старческую Мэгрень, я жду тебя завтра на ужин в доме моей племяннице мадам Дени на улице Травестьер. Претвкуш (чернильное пятно) шаю вечер приятных воспоминаний. Мой дорогой метведь, поосторожней с объятьями: мои кости хрустят уж при виде тебя. И все-таки они ма ю! (...) твой В*» [1, с. 82]. Русская графика отрывка передает не только ломаную речь, но и своеобразие почерка Вольтера и создает комический эффект.

Вкрапления в речи второстепенных персонажей, эпизодически появляющихся в романе, выполняют различные функции. Фельдмаршал Фон Курасс, воплощение нечистой силы, перед совершением злодеяния цинично напоминает королю Фридриху эпизод его молодости: «*ты ведь прекрасно помнишь, как это бывает, не правда ли? Одному, более гордому, удаляют коф, а второй падает на колени*» (нем. der Kopf – голова) [1, с. 293]. Немецкое вкрапление подчеркивает жестокость фельдмаршала, а в сочетании с глаголом «удалять», имеющим медицинское значение «делать операцию», усиливает ужас сцены. Например, иноязычные вкрапления выполняют национально-культурную функцию в речи автора при описании Пруссии, например: «*Строй грянул «зиг хайль!»*» (нем.) [1, с. 272]. Приведенное выражение известно как нацистское приветствие, что наводит на мысль о том, что нечистая сила в романе имеет черты сходства с нацистской Германией.

Контаминированные вкрапления в следующем примере используются автором для изображения неблагозвучной речи разбойников и царя самозванца: «*О дьё э ле Сан-Пер! – тяжело вздохнула маска – каким же фасоном хотите вы себе презентоватьсь ком императур дё русси? Публикум руска знайт свой Пьер Труа ком европейски жантийом, неспа?» Оба были изрядно «на косаре», как в те времена чернь выражалась. «Майне руссише шпрахе все во дворце ферштейн, даже гвардейцы, которые по-*

*французски. Только такие холопы, как вы, не понимает ни шиша. Вы не понимаете ма шагрэн, рьен! Никто не понимает мон шагрэн, ни Майстаат, ни сей тойфель фон Курасс, который вдруг диспарю сан лессе де трас, исчезает, фью, без следа, цузаммен сон шлосс проклятый, проклятый Шюрстин, се кошмар!» [1, с. 339-340]. (Мою немецкую речь все во дворце понимают. Вы не понимаете моего огорчения, никто не понимает, ни король, ни этот черт фон Курасс, который исчез без следа, вместе с замком). Макароническая речь, содержащая лексемы из немецкого и французского языков, искаженные лексические единицы русского языка, производит впечатление крайне неблагозвучной смеси элементов. Она дополняет характеристику необразованности и низменных помыслов царя-самозванца.*

Речь русских персонажей, Николая и Михаила, содержит вкрапления в русской графике, согласно традиции русской литературы: *«Перметте – муа ву деманде, месье, си ву не па мор анкор, нес-па? – первый спросил на бегу. Мерси, месье, ответствовал второй. Иль ме самбль, же суи вивиан. Э ву? И оба почти казненных, едва ли не истребленных, закувыркались в поле с присущей юности дурью»* (фр. Позвольте вас спросить, месье, вы снова не умерли, не правда ли? Благодарю, месье, мне кажется, что я жив, а вы? [1, с. 294]. Кавалерам едва удалось избежать гибели, и вежливая, возвышенная речь свидетельствует об их благородстве и умении владеть собой в опасности. К тому же вкрапление передает их презрение к смерти и страху. Следующий пример из речи персонажей говорит о том, что они молодые и веселые повесы, а такая черта свойственна многим положительным аксеновским героям: *«Вообрази, иду от Гран-Пера через парк и вдруг прямо за «Обителью фавна» – ей-ей – удивительнейшая суркумстансия! – наталкиваюсь на двух прелестниц обольстительнейшего, а проше говоря, вполне мамзельского толка»* (от англ. circumstances – обстоятельства) [1].

Анализ иноязычных вкраплений, использованных в романе, позволил нам сделать ряд выводов об их стилиобразующих функциях. Иноязычные вкрапления в романе отражают национально-культурное и историческое своеобразие содержания романа; используются как штрихи к портрету персонажей и с целью создания комического эффекта, шутливости повествования; иногда имитируют непринужденный стиль разговорной речи. Фантастичность событий романа автору удается подчеркнуть с помощью свободного обращения с формой вкраплений. Автор заставляет читателя угадывать в тексте намеки на исторические события, произведения искусства, явления современности. Иноязычные вкрапления выполняют также эвфемистическую и пародийную функции; изящных комментариев этимологии некоторых русских лексем. Вкрапления, как отмечали и другие авторы, в «игровом» тексте служат средством создания языковой игры.

Иноязычные вкрапления введены на разных европейских языках: больше всего на французском, немецком, латинском (отражение моды пародируемой эпохи), а также некоторые на английском языке, указующие на связь романа с XX и XXI веками. За языком вкраплений условно закрепились определенная тематика: французский – язык любви и философии, немецкий – гротескно воп-лощает зло. Английский, немецкий и французские языки служат основой для создания авторских, стилистически выразительных контаминированных вкраплений и речевых окказионализмов. Некоторые вкрапления принадлежат между-народному фразеологическому фонду и отмечены не раз во многих произве-дениях В.П. Аксенова, где выполняют разнообразные функции.

Полные вкрапления и частичные вкрапления характеризуют речь иностран-ных персонажей, говорящих на родном языке.

Русскоязычная графика частичных вкраплений подчеркивает, что персонажи не очень хорошо владеют иностранным языком. В этой подгруппе вкраплений заметно стилистическое расслоение, есть словосочетания и фразы, придающие сообщению как возвышенный оттенок, так и приземленное звучание.

Помимо полных и частичных иноязычных вкраплений нами отмечены контаминированные, или русско-иноязычные, вкрапления (явление «ломаной» речи). Они характеризует речь иностранцев, говорящих на неродном языке, и персонажей, не знающих хорошо ни одного языка, для которых смешение языков – норма, и является их яркой экспрессивной характеристикой.

Вкрапления всех типов существенно обогащают выразительные способности авторского языка. Они приобретают особое звучание и выразительность, соседствуя с архаизмами и историзмами. Иноязычные вкрапления в произведениях В.П. Аксенова – важнейшая стилистическая категория, раскрывающая особенности и возможности самовыражения полилингвальной языковой личности писателя.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенов В. Вольтерьянцы и вольтерьянки. – М.: Изографус, Эксмо, 2004. – 560 с.
2. Залесова О.В. Языковая игра в творчестве В. Аксенова: Автореф. ... канд. филол. наук. – Ростов-н/Д., 2002.
3. Королев А. Редкая земля // Октябрь. – 2007. – № 7. – С. 146-149.
4. Корсаков Д. Пил ли Вольтер шампанское с Екатериной? // Комсомольская правда. – 2004. – 18 февраля.
5. Кучерская М.А. Отвези меня, возница, на Луару поскорей. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2004/12/04/aksenov.html> (дата обращения 06.02.2015).

6. Листрова-Правда Ю.Т. Отбор и употребление иноязычных вкраплений в русской литературной речи XIX века. – Воронеж: ВГУ, 1986. – 143 с.
7. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков / Под ред. Н. Ф. Татьянченко. – М.: Альта-Пресс, 2005. – 1216 с.

## **ДИКИНСОНОВСКАЯ И УИТМЕНОВСКАЯ ПАРАДИГМЫ В АМЕРИКАНСКОЙ ПОЭЗИИ: ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОРМЫ**

**Е. С. Бречалова, Н. В. Петрунина**  
*Новокузнецкий филиал (институт)*  
*Кемеровского государственного университета*

Настоящая статья содержит результаты осмысления и практического применения «внимательного чтения» (close reading) – продуктивной методологии анализа художественного текста, широко используемой западными филологами.

В качестве материала анализа авторами были выбраны два стихотворения: *After Great Pain, a Formal Feeling Comes* Эмили Дикинсон и *A Glimpse*, принадлежащее перу Уолта Уитмена. Выбор продиктован тем фактом, что названные авторы являются основоположниками двух фундаментальных парадигм поэтического процесса современной Америки – дикинсоновской ('Dickinsonian') и уитменовской ('Whitmanian') соответственно [4]. История американской поэзии, в силу относительной молодости последней (два века с небольшим), имеет свой путь. Именно Эмили Дикинсон и Уолт Уитмен, по мнению ряда американских критиков (в частности, М. Перлофф [5, с. 94] и Э. Филрайса [4]), стали создателями-«первопроходцами» самостоятельной поэзии, свободной от влияний британской литературы. Как считает Э. Филрайс, всё, что появилось после них, так или иначе следовало поэтико-эстетическим «заветам» Дикинсон и / или Уитмена [там же].

Назовём отличительные черты «дикинсоновской» парадигмы:

- а) лаконизм;
- б) возвышенность, обращение к романтическим темам одиночества и уединения, недостижимости удовольствий, неизбежности аскезы;
- в) загадочность / полисемичность каждой строки (как утверждает Дикинсон в одном из программных стихотворений, 'tell all the Truth but tell it slant' – «скажи всю Правду, но сделай это уклончиво»);
- г) эксперименты с орфографией (неузуальное использование заглавных букв) и пунктуацией («пунктирное тире»);
- д) «закрытость», интроверсия, погружённость в свой внутренний мир.

Что касается Уитмена, то его поэтическая парадигма, напротив, отличается:

а) многословностью, стремлением каталогизировать действительность, написать обо всём, используя юкстапозицию – соположение пространственно-временных пластов;

б) приземлённостью, нацеленностью на изображение обыденного;

в) экспериментами с метрикой. Уолт Уитмен – создатель «американского верлибра», который лишён не только метра, но подчас и ритма, что сближает его с прозой;

г) экстраверсией, открытостью миру, активным использованием так называемого «подслушанного языка» ('found language') – речи, услышанной поэтом на улицах Нью-Йорка и в разговорах рядовых жителей Америки.

Возвращаясь к вопросу о методологии интерпретации выбранных нами стихотворений, считаем необходимым дать краткую характеристику методу «внимательного чтения».

Метод был впервые разработан Айвором Армстронгом Ричардсом – профессором Кембриджского университета, известным в основном своим сотрудничеством с Чарльзом Огденом, совместно с которым им разрабатывались теория символического значения, феномен влияния языка на мышление, а также basic English – упрощённый вариант английского языка, предназначенный для универсального международного общения.

В настоящее время метод 'close reading' активно используется профессором Элом Филрайсом, работающим в Пенсильванском университете. Им систематизировано большое число различных версий того, как же всё-таки следует интерпретировать текст в соответствии с данным методом. Профессор Филрайс выделяет следующие уровни 'close reading':

1) языковой, включающий анализ «поверхностных элементов» – лексики, морфологических категорий (например, глагольного времени) и синтаксиса; также на данном уровне рассматриваются тропы, фигуры и прочие составляющие идиостиля художника слова;

2) семантический, в рамках которого уделяется более пристальное внимание лексике, а именно семантической структуре той или иной единицы, функционирующей в тексте. Рассмотрение всех лексико-семантических вариантов слова создаёт «вихрь» возможных смыслов, окружающих фрагмент текста рамкой множественных интерпретаций;

3) структурный, подразумевающий анализ синтагматики слова – как реальной, (присутствующей в тексте), так и потенциальной (присутствующей в словарях сочетаемости и индивидуальных ассоциациях интерпретатора);

4) культурный – анализ отношений между элементами отдельно взятого текста и внеконтекстной реальностью, компонентами которой становятся 1) другие произведения того же автора; 2) произведения авторов той же эпохи / литературного течения / жанра; 3) фрагменты социальной и культурной

эволюции конкретной страны / цивилизации / человечества в целом и т.д.

Ознакомившись с тем, как реализуется анализируемая методика на семинарах профессора Филрайса, мы выделили виды интерпретаций поэтических текстов и их фрагментов, которые часто используются участниками, следовательно, являются наиболее продуктивными. Перечислим их:

1) лексикографические, предполагающие интерпретацию смыслов целостной стихотворной строки / отдельных словосочетания или слова, присутствующих в данной строке, с опорой на совокупность всех словарных значений *каждой словоформы*. При поиске лексикографированных словоформ предпочтение отдается толковому словарю той эпохи, в которую творил художник слова;

2) интертекстуальные, которые основаны на анализе словарных значений слова и, выходя за рамки анализа языковых явлений, переходят на культурный уровень анализа, в рамках которого рассматриваются значения и смыслы заданной единицы в других контекстах, принадлежащих тому же автору / другим авторам;

3) ассоциативные. Данный вид предполагает анализ того или иного текстового фрагмента с опорой на индивидуальный опыт интерпретатора.

Прежде чем приступить к анализу указанных стихотворений, считаем необходимым привести определение речевой художественной формы – понятия, значимого для понимания используемой нами методологии. Данный термин предложен Г.И. Климовской [2] и представляет собой языковой материал произведения, выполняющий не только вербализующую (означивающую), но и собственно художественную (эстетическую) функцию. Единицами речевой художественной формы, по мнению Г.И. Климовской, являются артемы – метафоры и другие тропы, стилевые мены, стилистически значащие повторы, объединяющиеся в ансамбли и выражающие тот или иной смысл [2, с. 8]. Этот смысл становится добавочным по отношению к исходному значению единицы языка, которая в контексте произведения функционирует как артема. Вербализующую и эстетическую функции можно сопоставить с мелодией и аккомпанементом, темой и нетематическим материалом в структуре музыкального произведения; передним планом и фоном в живописи. Деление вербальной структуры литературного произведения на экспрессивные слова и фоновый материал является, бесспорно, эвристичной дихотомией, позволяющей лингвисту анализировать законы, по которым те или иные смыслы произведения находят своё словесное выражение. Вместе с тем говорить об аморфных, нефункциональных элементах произведения искусства, представляющего целостный фрагмент культуры и подчиняющего все свои элементы определённой задаче (возможно, бессознательно и без ведома художника!), следует с известной долей осторожности.

Опираясь на вышеприведённую теоретическую базу, авторы разработали следующий алгоритм анализа поэтических текстов Э. Дикинсон и У. Уитмена:

1) прибегая к лексикографической интерпретации, делаем выборку прямых номинативных значений каждого существительного, задействованного поэтом в тексте стихотворения. Сосредоточенность на существительных продиктована вовлечённостью данного морфологического класса слов в процесс конструирования художественного образа [3, с. 201]; именно существительное является доминантным средством вербализации и воплощения образа – авторской модели действительности, а значит, и ключом к пониманию темы и идеи стихотворения. Прямые номинативные значения позволяют увидеть «каркас» – смысловую основу стихотворения, на которой в дальнейшем надстраиваются артемы – добавочные смыслы;

2) актуализируя семантический уровень «внимательного чтения», проводим выборку производных значений тех же существительных. Если первый этап имеет целью выявить вербализующую функцию словоформ-носителей образов, то данный уровень интерпретации позволяет сосредоточиться непосредственно на речевой художественной форме – «вихрям» добавочных сем, создающих игру смыслов и, как следствие, придающих стихотворению неожиданный интерпретационный ракурс;

3) выходя на культурный уровень анализа, рассматриваем символические значения рассматриваемых существительных, обращаясь к словарям символов, где зафиксирован широкий контекст – тот или иной фрагмент культуры, в рамках которого слово трансформируется в символ – знак «с поверхностной формой и глубинным содержанием» [1, с. 247]. Это позволяет обнаружить дополнительные смысловые оттенки, очертить пласт межкультурных / интертекстуальных связей стихотворения;

4) наконец, мы прибегаем к активации субъективных ассоциативных интерпретаций, полагаясь на собственный личный опыт.

Следуя приведённому алгоритму анализа, мы получили следующие результаты. Образным «каркасом» стихотворений *After Great Pain, a Formal Feeling Comes* являются следующие существительные: *pain* («боль»), *feeling* («чувство»), *nerves* («нервы»), *tomb* («могила»), *heart* («сердце»), *century* («столетие»), *feet* («стопы»), *way* («путь»), *ground* («земля», «поверхность»), *air* («воздух»), *ought* («долженствование»), *stone* («камень»), *hour* («час»), *person* («человек», «индивидуум»), *snow* («снег»), *chill* («мороз», «прохлада»), *stupor* («оцепенение»).

Приведённые номинативные лексемы в их прямом значении можно разделить по нескольким тематическим группам:

- 1) переживания (*pain, feeling, stupor, ought*);
- 2) человек (*person, heart, nerves*);
- 3) время (*century, hour*);

4) натурфакты (*snow, chill, air*).

Названные группы содержат две явственные оппозиции: индивидуальное / человеческое / сиюминутное vs. универсальное / природное / вечное. Воспеваемые Дикинсон образы, таким образом, моделируют типично романтическую коллизию одиночества, противостояния личности перед лицом индифферентной вечности.

Рассмотрение отдельных производных значений названных существительных позволяет судить о некоем подобии приёма остранения, используемом поэтом. Так, одно из производных значений лексемы *person* содержит семы 'yourbody' ('тело'), 'clothes' ('одежда'), что создаёт своеобразное наложение смыслов: лексема *person* – если рассматривать её в прямом номинативном значении – может расцениваться как воплощение лирического «я» ('a human being' – 'человек'); если же принять во внимание факт наличия в семантической структуре слова производного метонимического значения («часть вместо целого», *person* = 'body' / 'clothes'), то налицо присутствие противоположного приёма – деперсонализации говорящего, его отстранённости и отчуждённости (ср. с тютчевским *Так души смотрят с высоты на ими брошенное тело...*), внутреннего распада, усиливаемого синтагматикой лексемы, взаимодействующей с прилагательным *freezing* (*freezing persons*).

Обращение к символическим значениям анализируемых носителей образов демонстрирует значимость для поэта античности как культурного фрагмента: в частности, *ground* («земля»), *stone* («камень»), *person* («человек») являются фундаментальными элементами пифагорейской системы символов, где земля соответствует первопричине бытия, камень – постоянству и силе, а человеческое тело – некоему сакральному месту, храму. Возвращаясь к отмечаемым Э. Филрайсом отличительным признакам поэтики Э. Дикинсон, отметим, что обращённость к античности с её строгими формами / канонами удачно вписывается в поэтико-стилистические рамки дикинсоновской парадигмы, где доминируют лаконизм и избирательность в выборе средств выразительности.

Наконец, подводя итог сказанному о стихотворении *After Great Pain...*, приведём собственные субъективные ассоциации: стихотворение имеет тональность отрешённости, безразличия, оглушённости, усталости и прерывистости – стремления «взять паузу». Последнее, в частности, передаётся при помощи высокой степени «пунктуационной плотности» – обилия запятых и тире. Центральный образ стихотворения, на наш взгляд, – это боль, которая захлёстывает человека и доминирует над радостью. С другой стороны, боль потери или нехватки чего-либо делает победу, успех более ценными; таким образом, описываемая Дикинсон эмоциональная коллизия имеет, с нашей точки зрения, дидактическую, «поучающую» ноту.

Перечислим существительные-носители образов в стихотворении *A Glimpse* У. Уитмена: *glimpse* («мгновение»), *interstice* («щель»), *crowd* («толпа»), *workman* («рабочий»), *driver* («водитель»), *bar-room* («бар», «таверна»), *stove* («кухонная плита»), *night* («ночь»), *corner* («угол»), *youth* («молодость»), *hand* («рука»), *noise* («шум»), *oath* («клятва»), *jest* («шутка»), *word* («слово»).

Деление существительных на тематические группы делает очевидным резкий контраст с образной вселенной Эмили Дикинсон:

1) человек деятельный (*crowd, workman, driver, stove, hand* – забегая вперёд, отметим, что рука в своём символическом значении есть инструмент определённого деяния, движения вперёд, отсутствия стагнации);

2) общение (*noise, oath, jest, word*);

3) удовольствия (*bar-room, stove*);

4) пространственно-временные маркеры (*glimpse, interstice, corner, youth, night*).

Названные группы означивают референтные области, сопряжённые с деятельностью, движением, трудом. Здесь нет места дикинсоновским абстрактности, возвышенности и интроверсии; они сменяются повседневностью, предметностью и громким разговором.

Обращение к производным значениям названных существительных выявляет их незначительное количество – в сопоставлении с образами Э. Дикинсон. Безусловной, разветвлённой полисемией отличаются существительные *night, hand, corner, word*. Рассмотрение немногочисленных производных значений позволяет выявить такие дополнительные семы, как ‘failure’ (‘неудача’), ‘help’ (‘помощь’), ‘hardship’ (‘трудность’), ‘speaking’ (‘речь’). Как и у Дикинсон, образы имеют пессимистическую «подкладку» из трудностей и неудач, однако дикинсоновское оцепенение замещается взаимодействием – помощью, разговором, актом высказывания / выражения чего бы то ни было.

Символические значения выявляют ещё одну значимую особенность уитменовской поэтики – невозможность вычленивть доминантный культурный фрагмент. Символы, используемые Уитменом («печь», «ночь», «рука»), универсальны и отсылают нас – одновременно – к античности, эпохе Возрождения, христианской иконографии, индуистской и буддийской философии. Общеизвестен факт проповедования Уитменом учения об универсализме – единстве и неразрывности бытия, что и отражается в использовании им универсальных архетипических символов. Как отмечает Э. Филрайс, Уитмен претендовал на роль «вездесущего собеседника», пытаясь придать своим стихотворениям тональность всеобщности, неиндивидуальности, стремясь заставить каждого своего читателя поверить в то, что эти строки написаны именно о нём [4]. В одном из программных стихотворений *Song of Myself* поэт утверждает:

*What I assume you shall assume* – приблизит. ‘Вы утвердитесь в утверждаемом мной’.

Наше субъективное ассоциативное видение уитменовского стихотворения таково: оно по-деловому конкретно / предметно; воспевает солидарность и помощь; погружает читателя в мир человеческих отношений и взаимодействий – мир шумный, насыщенный словами и событиями.

В заключение отметим, что деление на дикинсоновскую и уитменовскую парадигмы не является абсолютной величиной. Неабсолютной величиной является и сама методология ‘close reading’, содержащая безусловно неverified компоненты. Последнее, вместе с тем, не отменяет её ценности – поскольку «внимательное чтение» соотносится с неизменно злободневным стремлением одного человека понять другого.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Воображение знака // Р. Барт. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1994. – С. 246–253.
2. Климовская Г.И. Тонкий мир смыслов художественного (прозаического) текста: методологический и теоретический очерк лингвопоэтики. – Томск: Изд-во «НТЛ», 2009. – 168 с.
3. Eco U. *The Limits of Interpretation*. – Bloomington: Indiana University Press. – 304 p.
4. Filreis A. *Modern and Contemporary American Poetry: Online Course*. – 2014. – Режимдоступа: <https://www.coursera.org/course/modernpoetry> (датаобращения 01.10.2015)
5. Perloff M. *Differentials: Poetry, Poetics, Pedagogy*. – Tuscaloosa, AL: The University of Alabama Press, 2004. – 307 p.

#### ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ СЛОВАРИ И ИСТОЧНИКИ

1. Грeфенштейн А. PeterGreif’sSymbolarium: энциклопедия символов. – Режим доступа: [www.symbolarium.ru](http://www.symbolarium.ru) (дата обращения 10.01.2015 г.).
2. Concise Oxford Dictionary of Current English, The / H.W. Fowler, F.G. Fowler. – Oxford: The Clarendon Press, 1919. – 1084 p. – Режимдоступа: <http://archive.org/details/con00ciseoxforddicfowrich> (датаобращения 01.10.2015).
3. Dickinson Emily, Whitman Walt. *Selected Poems*. – Режимдоступа: [www.poemhunter.com](http://www.poemhunter.com) (датаобращения 01.10.2015).
4. Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow: Longman, 2001. – 1738 p.

# СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНФИНИТИВНЫХ СОЧЕТАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Е. А. Великородная**

*Томский политехнический университет*

Инфинитив – наиболее отвлеченная форма глагола, не обозначающая реального действия, а только называющая его. По выражению А. М. Пешковского, «язык сделал колоссальное завоевание в области мысли, создав представление о процессе самом по себе, вне связи его с производителем процесса и вне опредмечивания процесса» [9, с. 130-131]. Подобно двум другим неличным формам – герундию и причастию, инфинитив сочетает в себе одновременно глагольные и именные черты. Двойственная природа инфинитива нашла свое отражение в работе А. М. Пешковского, который определяет его как «существительное, не дошедшее один шаг до глагола» [там же]. Именно в такой двойственной природе заключена, по мнению В. В. Богданова, причина жизнеспособности инфинитива. Кроме того, инфинитив в обстоятельственной и атрибутивной функциях показывает смысл целого предложения, что никак не влияет на адекватную передачу этого смысла [3, с. 164].

По определению Ш. Балли, инфинитив является транспозицией глагола, что дает ему способность «играть роль» существительного [2, с. 326]. Под транспозицией понимается «неизменность исходной семантики транспонируемого компонента» [2, с. 130]. В результате транспозиции грамматическая форма при сохранении своего исходного значения приобретает дополнительное значение, которое обычно выражается другими грамматическими формами. В отношении инфинитива речь идет о способе имплицитной транспозиции, которую Ш. Балли назвал «гипостазом», где «категория заимствования при отсутствии всякого транспонирующего выражается лишь синтагматическим окружением». По мысли автора, неоспоримым достоинством гипостаза является его способность допускать межкатегориальный обмен «с минимумом комбинаторных усилий» [2, с. 181].

С понятием гипостаза перекликается идея о состоянии синтаксического покоя грамматической формы В. Г. Адмони. Автор употребляет термин «состояние синтаксического покоя» по отношению к грамматическим формам, которые своей семантикой менее всего ориентированы на различные ситуативно обусловленные явления, приводя в качестве примера форму именительного падежа существительного [1, с. 39].

Очевидно, инфинитив как неличная форма глагола также находится в состоянии синтаксического покоя по сравнению с личными формами глагола. Инфинитив лишь номинирует какое-либо действие, эксплицитно не реализуя ряд показателей (время, лицо, число, соотнесенность с субъектом действия).

Следует принять во внимание, что у инфинитива может быть выражено (при вхождении в предикат) относительное временное значение предшествования. Все эти значения, так или иначе, заложены в инфинитиве как форме, которая, несмотря на свою парадигматическую ущербность, остается в поле глагольности. Именно эта заложенность разнообразных грамматических значений в инфинитиве позволяет так широко использовать данную неличную форму глагола в функциях обстоятельств цели, причины, следствия и других вместо соответствующих придаточных предложений. В языке работает принцип коммуникативной достаточности: если для достижения целей коммуникации достаточно употребления примыкающего к личному глаголу – предикату посредством подчинительной (субординативной) связи инфинитива в обстоятельственной функции, то употребление придаточного предложения оказывается излишним.

Как известно, в языке действуют две противоположные тенденции: тенденция к эксплицитному выражению в целях более адекватной передачи смысла (что часто приводит к избыточности, ср. «грамматический плеоназм» Ш. Балли) и тенденция к компрессии вербального выражения [8, с. 96]. Явление гипостаза, то есть компрессированного выражения смысла, находит свое выражение в функционировании инфинитива. Следствием компрессии выступает существование в языке прямой и косвенной номинации.

По мысли А. А. Уфимцевой, «системно-языковая опричиненность феномена косвенной номинации заложена не только в асимметрии словесных знаков – она соотносится и с тенденцией языковой экономии, избегающей при образовании новых наименований увеличения единиц плана содержания» [11, с. 79]. Употребление инфинитивных конструкций обусловливается существующей в языке закономерностью, суть которой сводится к принципу языковой экономии, с одной стороны, и к принципу коммуникативной достаточности, с другой.

Рассматривая один из частных вопросов проблемы словосочетания в современном английском языке – личного глагола с одной из его неличных форм – инфинитивом, следует то, что инфинитив в подобных сочетаниях принято называть зависимым. Действительно, он входит в предложение благодаря непосредственной синтаксической связи с финитным глаголом. Можно сказать, что в данных сочетаниях личный глагол и инфинитив составляют конструкцию с дистрибутивной формулой V to V.

Необходимость исследования глагольно-инфинитивных конструкций объективно диктуется своеобразием их грамматического значения и употребления. Кроме того, рассматриваемые сочетания отличаются широтой употребления в речи и многообразием глаголов, с которыми сочетается инфинитив.

Среди исследователей нет единства взглядов относительно принципов классификации инфинитивных словосочетаний, не выработаны объективные критерии их разграничения.

Словосочетание определяется как группа синтаксически связанных слов в составе предложения, которая сама не является предложением. Минимальное словосочетание двухкомпонентно, максимальное словосочетание теоретически может быть сколько угодно велико, хотя специальных исследований по этому вопросу нет.

Традиционной точкой зрения, возникшей в отечественной лингвистике с середины XX века под влиянием трудов В. В. Виноградова, стала трактовка словосочетания только как подчинительной структуры. Однако значительное количество отечественных лингвистов и подавляющее большинство зарубежных считают словосочетанием любую синтаксически организованную группу слов, независимо от типа отношений, на которых она базируется.

Так, Ф. Ф. Фортунатов определяет словосочетание следующим образом: «Словосочетанием в речи я называю то целое по значению, которое образуется сочетанием одного полного слова (не частицы) с другим полным словом, будет ли это выражение целого психологического суждения, или выражение его части» [12, с. 451].

Значит, предложение причисляется к одному из разрядов словосочетаний.

А. М. Пешковский еще шире понимает словосочетание: «Словосочетание есть два слова или ряд слов, объединенных в речи и в мысли» [9, С. 35].

При таком подходе считается возможным рассматривать как одно словосочетание объединение двух или нескольких предложений. Как «соединение слов, равное простому предложению», рассматривает словосочетание М. Н. Петерсон, исключив, таким образом, из синтаксиса учение о предложении [5, с. 45].

Сложившаяся грамматическая традиция нашла отражение и во взглядах В. П. Сухотина на проблему словосочетания, под которым понимается «минимальное грамматическое и смысловое единство в составе предложения, отражающее связи реальной действительности» [10, с. 127-177]. Такое определение приводит к следующим выводам:

- 1) словосочетание вычленяется из предложения;
- 2) сочетание подлежащего и сказуемого тоже является словосочетанием, которое выполняет функцию сообщения или высказывания о действительности, остальные словосочетания непредикативные;
- 3) в некоторых случаях словосочетания могут быть равны простому предложению;

4) словосочетания делятся на однородные (с сочинительной связью: *учитель и инженер*) и неоднородные (с подчинительной связью: *учитель инженера*) [5, с. 22].

Из сказанного выше следует, что словосочетание понимается как такое синтаксическое единство, которое вычленяется из предложения и существует только в предложении.

В статье А. М. Пешковского В. В. Виноградов пишет: «Словосочетание и предложение – понятия разных семантических рядов и разных стилистических плоскостей. Предложение вовсе не разновидность словосочетания, так как существуют слова-предложения» [6, с. 38].

Из такого понимания словосочетания следует, что не всякое объединение полнозначных слов является словосочетанием, а лишь такое, которое представляет собой «продукт семантического распространения слова», то есть построено по правилам распространения слова. Говоря о словосочетании, следует учитывать и точку зрения В. А. Белошапковой на эту языковую единицу. Словосочетание определяется как «непредикативное соединение на основе синтаксической связи слова с формой слова или формы слова с формой слова» [7, с. 10-11]. В соответствии с этим определением словосочетаниями признаются любые непредикативные конструкции, основанные на синтаксической связи и представляющие реализацию всех ее видов – как подчинительной, так и сочинительной.

Из сказанного следует, что проблемы, связанные со словосочетанием (их объем, границы, возможности сочетаемости лексических единиц), не решены до конца и продолжают исследоваться в современной лингвистике, однако в настоящее время господствующей точкой зрения на словосочетание остается точка зрения В. В. Виноградова.

Для словосочетания как единицы низшего уровня синтаксической системы целесообразно выделить следующие дифференциальные признаки:

- 1) грамматический – непредикативная единица;
- 2) функциональный – единица номинативного плана, выражающая единое, но расчлененное понятие о предметах, признаках, действиях;
- 3) структурный – конструкция, состоящая не менее чем из двух знаменательных слов, связанных подчинительной связью;
- 4) семантический – конструкция, в которой выражаются определенные синтаксические отношения между словами;
- 5) парадигматический – единица, представленная системой форм, опирающихся на формы главного, стержневого слова.

В соотношении понятий словосочетание и предложение основным признаком, различающим их, является наличие предикативности, модальности, синтаксического времени и интонационной завершенности у предложения и отсутствие названных признаков у словосочетания. Глагольные словосочетания занимают исключительное место в

синтаксической структуре современного английского языка как с точки зрения частотности их употребления, так и в плане разнообразия их структурных моделей. Ввиду разнородности различных подклассов глаголов английского языка, характеризующихся существенными различиями в их синтаксической дистрибуции, классификация глагольных словосочетаний современного английского языка представляет значительные трудности.

Из двадцати пяти глагольных конструкций, описанных А. С. Хорнби, инфинитив присутствует в восьми из них:

(ГК2) Глагол + *not* + инфинитив с частицей *to* (+...);

(ГК3) Глагол + существительное (местоимение) + (*not* +) инфинитив с частицей *to* (+ ...);

(ГК5) Глагол + существительное (местоимение) + инфинитив без частицы *to* (+ ...);

(ГК13) Глагол + союзное слово + инфинитив с частицей *to* (+ ...);

(ГК14) Глагол + существительное (местоимение) + союзное слово + инфинитив с частицей *to* (+...);

(ГК25) Глагол + инфинитив с частицей *to* в функции обстоятельства цели (+...) [14, С. 25].

Прежде чем перейти к рассмотрению категориальных форм инфинитива в их синтаксических функциях различных членов предложения, необходимо отметить каждую из грамматических категорий, непосредственно присущих инфинитиву как непредикативной форме глагола.

Инфинитив имеет ряд особенностей, сближающих его с личной формой глагола: даже в функциях, свойственных имени, инфинитив сохраняет способность выражать действие как процесс, то есть имеет залоговые и видовые различия, выражает время, переходность и непереходность основы и, что самое главное – имеет свой собственный субъект действия; кроме того, инфинитив имеет способность принимать прямое дополнение и определяться наречием. В тех случаях, когда действие, выраженное инфинитивом, соотносено с подлежащим предложения, инфинитив называется субъектным. Если деятель выражен дополнением, инфинитив называется объектным.

Изучение теоретической литературы по вопросам грамматики показало, что как среди отечественных, так и среди зарубежных лингвистов существуют различные точки зрения в отношении функции инфинитива в определенных случаях его употребления. К их числу Г. П. Богуславская относит мало разработанный вопрос синтаксиса современного английского языка – инфинитив в функции обстоятельства следствия [4, с. 54].

Итак, все англисты (за исключением тех, которые оставляют вопрос о функции инфинитива в таком употреблении открытым), придерживаются единой точки зрения в отношении синтаксической функции такого инфинитива, считая его обстоятельством, но расходятся во мнениях

относительно того, к какой разновидности обстоятельства он относится [4, с. 87].

Инфинитивные конструкции являются предикативными, поскольку состоят из 2-х элементов – имени или местоимения и неличной формы – инфинитива, причем неличная форма находится в предикативных отношениях к именной части конструкции, и является как бы сказуемым к именному элементу.

Рассмотрим «объектную инфинитивную конструкцию»:

1) I heard him cry [17, с. 32].

В данных примерах представлена конструкция, где в отличие от придаточных предложений, субъектно-предикатные отношения грамматически не выражены, так как в данной конструкции нет финитной глагольной формы, которая функционирует как глагольный предикат. Таким образом, в этой конст-рукции не представлен ни реальный субъект, ни реальный предикат. Можно говорить о мнимом или скрытом субъекте и предикате.

Эта конструкция может быть трансформирована в придаточное предложение: (1) *I heard* (2) him cry.

→ I heard /that/ he cried. (придаточное дополнительное)

Рассмотрим другие случаи зависимости «объектной инфинитивной конструкции» от первой части предложения – первая часть предложения и «объектная инфинитивная конструкция» имеют общий элемент (существительное в общем падеже или личное местоимение в объектном падеже): Suddenly *I heard* her call my name [15, с. 45]. Вдруг я услышал, что она позвала меня по имени.

В данном примере «her» играет двойную роль, поскольку относится к предикату первой части предложения в качестве прямого дополнения «I heard *her*» и семантически входит в сочетание «*her call my name*», так как подразумевает деятеля, выполняющего действие, выраженное инфинитивом «call» без маркера «to».

Таким образом, «объектная инфинитивная конструкция» функционирует как часть предложения, а именно – «complex object».

Рассмотрим «субъектную инфинитивную конструкцию»:

1) He is supposed to have arrived already [16, с. 45].

В примере «He is supposed to have arrived already» синтаксические отношения представлены через трансформацию следующим образом:

He is supposed to have arrived already.

→ It is supposed that he has arrived already.

Первая часть предиката «is supposed» относится к деятелю, который представлен в предложении подлежащим «he». С точки зрения синтаксических отношений, личная форма глагола «is supposed» служит предикатом к субъекту, хотя она обозначает «предположение, мнение».

Вторая часть составного глагольного сказуемого – «to have arrived» семантически относится к подлежащему в предложении, хотя грамматически это не выражено. Вторая часть предиката обозначает действие или состояние субъекта.

Следовательно, особенность «субъектной инфинитивной конструкции» состоит в том, что первый элемент конструкции «he» отделен от второго элемента «to have arrived» личной формой глагола «is supposed», которые вместе образуют «составное глагольное сказуемое», при подлежащем «he».

1) He is understood to have left for Canada [8, с. 403].

→ / He has left for Canada is understood.

2) She seems to believe me [8, с. 403].

→ / She believes me seems.

Таким образом, из представленных примеров, преобразованных путем трансформации правомерно говорить о «complex predicate», а не о «complex subject».

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. – Л.: Наука, 1988. – 305 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. – 350 с.
3. Богданов В.В. Семантико-грамматический статус инфинитива. Опыт типологического анализа. – М.: Высшая школа, 1980. – 322 с.
4. Богуславская Г.П. Обстоятельство последующих явлений. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 180 с.
5. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. – М.: Наука, 1978. – 123 с.
6. Виноградов В.В. Вопросы изучения словосочетания. – М.: Учпедгиз, 1954. – 203 с.
7. Диброва Е.С. Учебное пособие по русскому языку. – М.: Наука, 1997. – 125 с.
8. Кобрин Н.А. Грамматика английского языка. – СПб.: Изд-во «Союз», 2006. – 496 с.
9. Леонтьева Н.Н. Устранение некоторых видов избыточной информации в естественном языке. – М.: Худож. литература, 1967. – 150 с.
10. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Худож. литература, 1956. – 155 с.
11. Сухотин В.П. Вопросы синтаксиса современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1957. – 187 с.
12. Уфимцева А.А. Лингвистическая сущность и аспекты номинации. – М.: Высшая школа, 1977. – 180 с.
13. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. – М.: Учпедгиз, 1957. – 471 с.

14. Хорнби А.С. Конструкции и обороты английского языка. – М.: Изд-во лит. на иностр. языке, 1992. – 385 с.
15. Fitzgerald F. S. Selected short stories. – М.: Progress Publishers, 1979. – 357 p.
16. Galsworthy J. The Man of Property. – М.: Penguin Books, 1950. – 243 p.
17. Hemingway E. Selected stories. – М.: Progress Publishers, 1971. – 398 p.

## **РИТОРИКА – УЧЕНИЕ О РЕЧЕВОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ**

**О. С. Воронцовская**

*Томский филиал Российской академии народного хозяйства  
и государственной службы при Президенте РФ*

Риторика рассматривается как технология (совокупность методов и приемов) создания текста, оформленного в убедительном и ясном высказывании (устном и письменном), которое выражает значимые для автора и его адресата мысли, чувства и переживания.

Право на влиятельную (убеждающую) речь, по мнению античных авторов, имеют те люди, которые сформировали в себе основные, базовые качества языковой личности: этос, логос и пафос.

Аристотель в своей «Риторика» писал, что все люди некоторым образом причастны риторике, «так как всем в известной мере приходится, как разбирать, так и поддерживать какое-нибудь мнение, как оправдывается, так и обвинять». Нет таких профессий, где искусное владение словом не пригодились бы. Но в некоторых сферах человеческой деятельности оно становится просто необходимым, является обязательным условием эффективной работы.

«Государство – это общение» – говорил Платон. Профессия государственного служащего относится к лингвоинтенсивным профессиям, так как на го-сударственной службе важную роль играет речевое общение. Поэтому риторика, важная составляющая компонента оценки проявления личности чиновника в слове: нравственно-этическая (оценка нравственности оратора по принципам справедливо / несправедливо, хорошо / дурно, прекрасно / уродливо; интеллектуальная оценка определяется богатством мыслей оратора, его образованностью (умеет ли оратор аргументировать); индивидуально-стилистическая (своеобразное эмоциональное и словесное выражение позиции оратора); эстетическая оценка связана с отношением к исполнению речи: ясности и изяществу выражаемых мыслей, красоте звучания, оригинальности в подборе слов.

Личность государственного служащего проявляется в поступках, а все существенные поступки человека связаны с речью. Поэтому сказать о том, каков человек и его личность, можно только проанализировав его мысли и

слова. А каков человек, такова его речь. Всякий говорящий может быть рассмотрен как человек, производящий последовательную совокупность речей. К этой совокупности речей предъявляется требование непротиворечивости суждений – в ином случае делается отрицательный вывод о личности говорящего. Личность оратора «многообразна», то есть конкретных проявлений личности может быть множество в разных речевых поступках. Но к этой «многообразности» предъявляется требование целостности личности, которая остается единой во множестве проявлений. Так, каждый человек меняет костюм. Бывает в разном настроении. Участвует в разных видах речи (судебная речь, предвыборная, телевизионное интервью, дискуссия, собрание), но совокупность его речей предполагает разносторонность и богатство содержания его высказываний. Слушатели отрицательно будут оценивать человека или его личность в том случае, если высказывания не соответствуют истине или сегодняшние высказывания противоречат предыдущим («сегодня – одно, завтра – другое»).

Выступающий государственный служащий в отличие от актера, который предъявляет публике воображаемый персонаж, в определенных, также воображаемых положениях, должен представлять себя «по правде», т.е. исходя из реальных обстоятельств, а не воображаемых. Это – первое условие понимаемости оратора как человека. Вторым условием будет то, что оратор в любой своей речи должен быть самим собой. Говорящему приходится представлять себя аудитории, создавая образ. И здесь важно насколько такое создание образа оратора соотносено с реальной этикой поведения, жизненной позицией говорящего.

Представление происходит в реальных обстоятельствах. Оратор должен добиваться доверия аудитории. А доверяют, как правило, людям надежным. Надежным является человек, однородный в своем нравственном выборе, внешнем облике и характере общения с аудиторией. Увидев оратора, аудитория ожидает от него определенных суждений, мыслей – и это гарантия надежности данного человека.

Некоторых ораторов (политиков, адвокатов, мэров некоторых городов) сравнивают с артистами, но это не более чем сравнение – природу каждого вида творчества надо понимать по-разному. Но опасность «актерства» необходимо ясно предощущать в риторическом обучении, поскольку произносить речи иногда приходится в условных обстоятельствах. Тем не менее всегда необходимо сохранить свое «я», защищать и отстаивать свою личную, а не выдуманную позицию, не сбиваться на ложный пафос, не пользоваться искусственными приемами, характерными для некоего «ораторского» стиля. Соблюдение меры и вкуса – одно из необходимых свойств личности государственного служащего – оратора.

Говоря о роли риторики в формировании личности чиновника, важно учитывать, и тот факт, что восприятие человека говорящего начинается с его

«телесного» языка. Телесный облик часто бывает выразительнее всяких слов: если оратор вышел выступать, ему необходимо быть уверенным в себе, подтянутым, строгим; если оратор не знает, о чем говорить, то скованы и движения, руки и ноги не слушаются. Всякий жест должен быть оправдан, соответствовать мысли и настроению. Выдуманный, неестественный, случайный жест может вызвать не только отвлечение внимания, но и раздражение, недовольство, смех, так что неумелый жест хуже неумелого слова.

Портрет каждого человека может быть описан по его внешним и физическим данным: так, можно говорить о том, что у каждого человека есть определенный рост, своеобразная фигура, лицо. Зная свои природные данные, каждый человек способен усовершенствовать свою природу, занимаясь самовоспитанием и образованием. В народе говорят: «встречают по одежке...». Это значит, что первая оценка человека связана с его внешним видом. Каковы стандарты внешнего вида сегодня?

Прежде всего, – это удобство одежды, красота, аккуратность. Удобство – это соответствие костюма обстоятельствам деятельности человека, но оно не должно противоречить уместности данного костюма. Красота в одежде – необходимое ее свойство, но нельзя и злоупотреблять стремлением к моде и претенциозностью нарядов. Одним словом, одежда в каждом случае должна быть, прежде всего, уместна, то есть соответствовать месту и времени, статусу собеседников, общей ситуации общения.

Особенно следует сказать о мимике и жестах. Мимикой называют движение лицевых мышц с целью выражения мыслей и чувств. Игра красок лица бывает подчас красноречивее всяких слов. В общении очень важен глазной контакт с аудиторией или с тем человеком, с которым разговаривают. Считается непочтительным говорить, отвернувшись, не глядя в глаза; одновременно и слишком назойливый взгляд считается неудобным для собеседника.

Формируя личностные качества необходимо учитывать, что в русской культуре взгляд должен быть внимательным и ненавязчивым: нельзя – слишком внимательно смотреть в глаза, но нельзя и смотреть в разговоре с собеседником в сторону. Необходимо четко усвоить: общение – искусство, требуется ощущать, какую степень внимания необходимо оказать каждой аудитории или собеседнику.

«Стиль» – одно из основополагающих в формировании личности чиновника, т.к. является основополагающим в человеческой жизни вообще. Стиль – это способ, характер, общая манера. Способ существования и исполнение чего-либо. Категория стиля – это человеческая категория. Всеобъемлемость этого понятия представлена в многочисленных сочетаниях: стиль управления, стиль работы, стиль поведения. Понятие стиля – основополагающее и в риторике. Выбрать уместный стиль в общении – это

значит, во-первых, предстать человеком известного склада, во-вторых, найти индивидуальный образ речи применительно к конкретной аудитории.

Сегодня каждый влиятельный ритор стремится сформировать свой индивидуальный стиль. Это не значит, что он непременно хочет «отличаться», на-против, стиль ритора может проявляться в особой скромности поведения, но главное, чтобы он утверждал значимую мировоззренческую позицию и благодаря этому становился влиятельным лицом. Как утверждает профессор В.И. Аннушкин, «риторика – учение о речевом воспитании личности. Поскольку в речи выражен весь человек, риторика способствует формированию всей личности человека, прежде всего, его идеологии, знаний, жизненной позиции, способности выражать и защищать свою позицию словом».

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Аннушкин, В. И. История русской риторики. – М.: Флинта, 2009.
2. Ораторы Греции. – М.: Художественная литература, 1985.
3. Нерсесянц, В. С. Сократ. – М.: Знание, 1996.
4. Цицерон. Хрестоматия по риторике. – Пермь: ЗУУНЦ, 1994.
5. Судебные речи известных юристов прошлого. – М.: Знание, 1992.
6. Михальская, А. К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. – М.: Просвящение, 1996.
7. Столыпин, П. А. Нам нужна велика Россия. – М.: Знание, 1991.
8. Чичерин, Г. В. Статьи и речи по вопросам международной политики. – М.: Правда, 1961.

#### **ПЕРЕВОД СРЕДСТВ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ МАНИПУЛЯЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ-АНТИУТОПИЙ '1984' И 'ANIMALFARM' ВУГЕОРГЕОРВЕЛЛ)**

**А. Ю. Галушкина, Д. В. Кузнецов**

*Кемеровский государственный университет*

Манипуляция является видом психологического воздействия на коммуниканта, которое осуществляется скрытым для того образом, в результате чего воздействующий субъект получает одностороннюю выгоду. Речевое манипулирование является одним из наиболее эффективных способов воздействия на человека. В процессе речевой деятельности формируется коммуникативная цель, для достижения которой образуется определенный комплекс речевых действий, выступающий в роли коммуникативной стратегии.

Исследование коммуникативных стратегий исходит из ряда принципов. Предполагается, что любая речевая деятельность, в том числе спонтанный бытовой диалог, является достаточно структурированной. Эта структура проявляется в существовании определённых ходов и правил их сочетаемости, которые и определяют течение диалога.

По мнению О.С. Иссерс, в самом общем смысле стратегия включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана [1].

Автор художественного произведения использует различные коммуникативные стратегии, которые реализуют его замысел и характеризуют определенного героя или ситуацию. Перед переводчиками художественных произведений стоит задача выбрать подходящие средства, чтобы перевести ту или иную коммуникативную стратегию не потеряв эффект, создаваемый при помощи различных приемов в оригинале.

Л. С. Бархударов выделяет два разных значения слова «перевод» в смысле «перевод с одного языка на другой»: перевод как результат определенного процесса и перевод как сам процесс. Переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения. При переводе, стало быть, всегда имеются два текста, из которых один является исходным и создается независимо от второго, а второй создается на основе первого путем определенных операций – межъязыковых трансформаций. Первый текст называется текстом подлинника (или просто "подлинником"), второй – текстом перевода (или просто "переводом").

Очевидно, не всякая замена текста на одном языке текстом на другом языке является переводом. Ту же мысль можно выразить иначе: процесс перевода или межъязыковая трансформация осуществляется не произвольно, а по каким-то определенным правилам, в каких-то строго определенных рамках, при выходе за которые мы уже лишаемся права говорить о переводе. Чтобы иметь право называться переводом (в первом значении), текст на переводящем языке должен содержать в себе что-то такое, что содержится и в тексте на исходном языке. Иначе говоря, при замене текста на исходном языке текстом на переводящем должен сохраняться какой-то определенный инвариант; мера сохранения этого инварианта и определяет собой меру эквивалентности текста перевода тексту подлинника [2].

В данной работе на примере вариантов перевода повестей Джорджа Оруэлла «1984» и «Скотный двор» рассмотрены средства передачи на русский язык семантики коммуникативной стратегии манипуляции, которая реализуется при помощи различных приемов, проявляющихся на всех уровнях языка.

Роман-антиутопия Джорджа Оруэлла «1984» представляет собой изображение мирового общества в будущем, его тоталитарный иерархический строй. Манипулятором выступает человек, которого главный герой почитает и считает представителем тайной организации, противостоящей ангсоцу (английскому социализму) и который позже оказывается агентом полиции мыслей.

Материалом для исследования послужили переводы романа-антиутопии Джорджа Оруэлла «1984» [3] Д. Иванова, В. Недошвина [4] и В. Гольшева [5].

В своем произведении Джордж Оруэлл вводит понятие двоемыслия, что представляет собой способность искренне верить в две взаимоисключающие вещи, либо менять своё мнение на противоположное при идеологической необходимости. ‘War is peace. Freedom is slavery. Ignorance is strength.’ [3] – двоемыслие необходимо для понимания и осознания трёх главных лозунгов ангсоца, которые строятся на антитезе и параллелизме. «Война – это мир. Свобода – это рабство. Незнание – это сила» [4]. «Война – это мир. Свобода – это рабство. Незнание – сила» [5]. В двух переводах сохраняются стилистические фигуры, что способствует эффективному манипулятивному воздействию. ‘Big Brother is watching you.’ [3] – с помощью повтора, основанного на метонимическом переносе и аллитерации перифрастического псевдонима, постоянно выделяемого в тексте при помощи заглавных букв, главы партии (Big Brother) в партийных лозунгах создается ощущение того, что он везде, и спрятаться от него невозможно. Информация сначала прочно закрепляется в подсознании слушателей, а потом будет влиять на их сознание, а значит, на совершение поступков. Таким образом, наиболее заметно в тексте употребление лексического повтора/ репризы – стилистической фигуры, заключающейся в намеренном повторении в обозримом участке текста одного и того же слова либо речевой конструкции. Д. Иванов, В. Недошвин используют буквальный перевод при переводе псевдонима главы партии для внушения страха, уважения и почитания: «Большой Брат» [4], а В. Гольшев переводит его как «Старший Брат» [5].

Во время пропагандистского разговора о вступлении героев романа в братство против диктатуры ангсоца, манипулятор использует несколько приемов для манипулирования. ‘You understand that you will be fighting in the dark. You will always be in the dark’ [3]. «Вы должны понимать, – сказал он, – что вам придется сражаться во тьме. Всегда во тьме» [4]. «Вы понимаете, – сказал он, – что будете сражаться во тьме? Все время во тьме» [5]. Переводчики Д. Иванов, В. Недошвин, также как и В. Гольшев, сохраняют эпифорический повтор и одинаково передают метафору на русский язык. Более того, разница в переводе интенсификатора семантики ‘always’ незначительна, тем самым сохраняется гипербола и подчеркивается серьезность и опасность борьбы с партией. Однако условные предложения переводчики передают по-разному: ‘When you receive orders,

they will come from me. If we find it necessary to communicate with you, it will be through Martin' [3]. «Получая приказы, знайте: они от меня. Но связь будет через Мартина» [4] «Если вы получили приказ, знайте, что он исходит от меня. Если вы нам понадобится, найдем вас через Мартина» [5]. Во втором варианте перевода используются придаточные условия, а также асиндетон, при помощи которых лучше просматривается намерение манипулятора заставить героев смириться со своей судьбой и осознать неизбежность смерти. Более того, речь звучит монотонно, строго и твердо.

Переводчики аналогично передают градацию и используют бессоюзие с целью усилить экспрессию речи, сохраняя расположение аргументов и мыслей по мере увеличения их убедительности и важности: 'His face, his movements, the shape of his hands, the colour of his hair – even his voice would be different. / You are prepared to cheat, to forge, to blackmail, to corrupt the minds of children, to distribute habit-forming drugs, to encourage prostitution, to disseminate venereal diseases – to do anything which is likely to cause demoralization and weaken the power of the Party?' [3]. «Его лицо, походка, форма рук, цвет волос, даже голос будут другими. / Вы готовы обманывать, лгать, шантажировать, развращать сознание детей, распространять наркотики, поощрять проституцию, способствовать заражению людей венерическими болезнями – короче, делать все, что может разрушить мораль и ослабить Партию?» [4]. «Лицо, движения, форма рук, цвет волос... даже голос будет другой. / Вы готовы обманывать, совершать подлоги, шантажировать, растлевать детские умы, распространять наркотики, способствовать проституции, разносить венерические болезни – делать все, что могло бы деморализовать население и ослабить могущество партии?» [5].

В. Голышев сохраняет обособленную конструкцию в одном из главных вопросов манипулятора, чтобы подчеркнуть неуверенность говорящего и его желание проверить искренность чувств главных героев: 'You are prepared, the two of you, to separate and never see one another again?' [3] «Готовы ли вы –оба– расстаться и больше никогда не видеть друг друга?» [5]. В переводе Д. Иванова, В. Недошвина обособленная конструкция опущена: «Вы готовы расстаться и никогда больше не видеть друг друга?» [4]. В первом случае, при помощи обособления, переводчику удастся лучше передать читателю намерения манипулятора и драматизм ситуации.

Аналогичное исследование было проведено на материале переводов повести Джорджа Оруэлла «Скотный двор» [6] Л. Беспаловой [7] и В. Прибыловского [8].

В повести изображена эволюция животных от безграничной свободы к диктатуре свиньи по кличке Наполеон. Переход от идей всеобщего равенства к тоталитаризму, в большинстве своем, реализуется при помощи использования коммуникативной стратегии манипуляции.

Автором широко используется анафорический повтор, который служит для усиления выразительности высказываний. ‘We are born, we are given just so much food as will keep the breath in our bodies. / No animal in England knows the meaning of happiness or leisure after he is a year old. No animal in England is free.’ [6] – в данном случае говорящий указывает на прискорбность существования животных, чтобы в дальнейшем поступающая информация воспринималась в качестве необходимого спасения. Л. Беспалова сохраняет передачу анафорического повтора: «Мы появляемся на свет, мы получаем ровно столько корма, чтобы не умереть с голода.../ Нет такого животного в Англии, которое не распростилось бы с досугом и радостью жизни, едва ему стукнет год. Нет такого животного в Англии, которое не было бы закабалено» [7]. В переводе В. Прибыловского отсутствует анафора и меняется структура предложения: «С самого появления на свет нас кормят так, чтоб мы только не подошли. / Ни одно животное Англии в возрасте старшеодного года не знает ни радостей, ни покоя. Все животные в Англии -несвободны!» [8]. Во втором переводе с опущением анафоры теряется дух призыва, а первый перевод звучит как агитационная речь, которая обладает четкой целеустановкой.

В официальных выступлениях манипулятора присутствует сразу несколько стилистических фигур с целью усиления выразительности и экспрессивности речи, а также для достижения выбранной коммуникативной цели. Например, антитеза: Weak or strong, clever or simple, we are all brothers... [6]. Используя в русском варианте ту же стилистическую фигуру, переводчикам удастся подчеркнуть желание манипулятора сделать акцент на равенстве всех животных, сплотить всех жителей фермы, придать им решительности и уверенности в собственных силах. «Слабые и сильные, хитроумные и недалекие, – все мы братья» [7]. «Сильные и слабые, разумные и не очень – всемыбратья» [8].

‘And those of us who are capable of it are forced to work to the last atom of our strength... / Every drop of it has gone down the throats of our enemies.’ [6] – манипулятор производит сильное впечатление на слушателей, он создает из жителей фермы прочно сплоченную команду, настроенную против людей и готовую отдать все силы для работы на ферме. Л. Беспалова и В. Прибыловский сохраняют в своих переводах передачу гиперболы, но при этом используют разные фразеологизмы и разные образы для придания высказыванию яркой эмоциональной окраски: «...а рабочий скот еще и изнуряют работой, пока не выжмут из него все соки / Его все, до последней капли, выпили наши враги» [7]. «...и каждого из нас, у кого есть силы, заставляют работать до последнего вздоха / Все оно, как в прорву, ушло в утробу Человека!» [8]. В первом примере Л. Беспаловой удалось подобрать более удачный фразеологизм, однако во втором примере более яркий образ рисует В. Прибыловский, используя более выразительное и эмоциональное слово «прорва».

Полисиндетон или многосоюзиe часто используется в семи заповедях, в согласии с которыми должны жить жители фермы. Данные заповеди являются аллюзией к Семи Библейским Заповедям и отсылают читателя к тексту Библии: 'No animal must ever live in a house, or sleep in a bed, or wear clothes, or drink alcohol, or smoke tobacco, or touch money, or engage in trade' [6]. Л. Беспалова сохраняет авторскую анафору в переводе, но отказывается от употребления полисиндетона и использует асиндетон для придания высказыванию динамичности: «Не живите в домах, не спите на кроватях, не носите одежды, не пейте спиртного, не курите, не занимайтесь торговлей, не берите в руки денег» [7]. В отличие от Л. Беспаловой, В. Прибыловский не сохраняет анафору, но при этом, так же как и первый переводчик, употребляет асиндетон: «Ни одно животное не должно жить в доме, спать в кровати, носить одежду, пить спиртное, курить, прикасаться к деньгам, торговать» [8]. В итоге, оба перевода звучат как неприкосновенные заповеди и производят похожее впечатление на читателя.

В ходе исследования было выявлено, что передача коммуникативной стратегии манипуляции в разных вариантах перевода различна, но переводчики не искажают оригинал и, в результате, переводные произведения сохраняют выразительность и эмоциональность, присутствующие в исходном тексте. Существуют различия в выборе средств на синтаксическом и лексическом уровнях, что делает одни отрывки более, а другие менее удачными и не столь соответствующими ситуации использования коммуникативной стратегии манипуляции.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Иссерс О.С. Речевое воздействие: учеб. пособие. 2-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2011.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: «Междунар. Отношения», 1975.
3. Orwell, George. 1984. – СПб., 2010.
4. Иванов, Д., Недошивин, В. Джордж Оруэлл. 1984 // Джордж Оруэлл. Том 1. 1984. Скотный двор. Пермь: Издательство «КАПИК», 1992.
5. Гольшев В.П. Джордж Оруэлл. 1984 // Перевод с английского. – М.: Издательство «Прогресс», 1989.
6. Orwell, George. Animal Farm. – Longman, 2007.
7. Беспалова Л.Г. Джордж Оруэлл. Скотный двор: Сказка // Пер. с англ. – М.: Издательство «МР» («АРЕНА»), 1992.
8. Прибыловский В.В. Джордж Оруэлл. Зверская ферма: Сказка // Пер. с англ. – М.: ИИЦ «Панорама», 2002.

## **НРАВСТВЕННО-ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В ПУБЛИЦИСТИКЕ ПОЗДНЕГО ПЕРИОДА ТВОРЧЕСТВА Н.С. ЛЕСКОВА (1880-е – НАЧАЛО 1890-х гг.)**

**К. А. Гирфанова**  
*Томский политехнический университет*

Последние годы творчества были очень плодотворными для Н.С. Лескова. Осмысление религиозно-философских проблем сопровождается неугасающим интересом к социальным аспектам жизни общества, соединяя в одном фокусе практически все темы и проблемы художественного и публицистического творчества и представляя широкую и многогранную картину России 1880-х – начала 1890-х гг. В этот период Лесков становится еще более глубоким мыслителем и еще более резким аналитиком русской жизни, открытым для диалога с оппонентами и читателями. Еще теснее взаимодействуют поэтические законы Лескова-публициста и Лескова-автора художественных произведений. О своем позднем творчестве писатель высказывался так: «Мои последние произведения о русском обществе весьма жестоки. «Загон», «Зимний день», «Дама и фефела». Эти вещи не нравятся публике за цинизм и прямоту. Да я и не хочу нравиться публике. Пусть она хоть давится моими рассказами, да читает. Я знаю, чем понравиться ей, но я больше не хочу нравиться. Я хочу бичевать её и мучить» [1, с. 632]. Эти слова вполне можно отнести и к поздней публицистике Лескова.

В последние годы жизни писатель печатается в разных изданиях, связанных с либеральной, народнической направленностью: «Русская мысль», «Неделя», «Вестник Европы». Большой пласт статей автор публикует в «Новом времени» и «Петербургской газете». Как видим, на протяжении всей публицистической деятельности Лесков так и не нашел печатного издания, которое полностью бы совпадало с его идейными установками. Всю жизнь он спорил, полемизировал, критиковал печатные органы, в том числе и те, в которых печатается сам. Думается, такое отношение к печати соответствовало тому идеалу публициста, к которому Лесков стремился многие годы: справедливый критик, активный общественный деятель, аналитик, мыслитель, находящийся в постоянном свободном поиске истины, мучимый сомнениями, противоречиями, особенно в понимании путей духовного становления и развития России.

В центре публицистической системы Лескова остается ее стержневая тема народа, которую он еще более расширяет и укрупняет, связывая ее с религиозно-философскими исканиями, своими и своего времени, расставляя в ней новые акценты. Такими в поздней публицистике Лескова становятся проблемы народного чтения, актуализировавшиеся в середине 1880-х гг., и идеи толстовства.

На первом месте в публицистике Лескова остается многоаспектное осмысление духовно-религиозной темы, которой посвящены такие статьи, как «Гнилое слово» (Петербургская газета. 1886. № 274), «Стремление к форменным отличкам. (Заметка кстати)» (Новое время. 1887. № 4216), «О чем говорили к празднику» (Новое время. 1887. № 4246), «Две легенды по старинному прологу. I. Совесть Данила» (Новое время. 1888. № 4286), «Сочинение Фаррара о христианстве» (Новое время. 1888. № 4334), «Попустительства и потворства при разводах у знатных особ» (Новое время. 1888. № 4570), «GrandMerci» (Новое время. 1889. № 4819), «О кресте Сергия Радонежского» (Новое время. 1891. № 5591), «О кормильцах. (Письмо в редакцию)» (Неделя. 1891. № 1). Иконопись: «О художном муже Никите и о совоспитанных ему» (Новое время. 1886. № 3889) и др.

Обращаясь к этим религиозным проблемам, писатель размышляет над метафизическими вопросами об устройстве бытия, противоборстве души и тела, диалектики жизни и смерти. Отметим, что во второй половине 1880-х годов Лесков полностью принимает идеал служения Христу, принятый в ранний период христианства, не замечая церковные напластования в православном учении.

Характерно, что в это время Лесков обращается к Прологу раннего христианства, перерабатывая сюжеты и образы житийной литературы. Старые Прологи, считает писатель, созданы для единоверцев, с усердием и полнотой православной веры, в отличие от новых сокращенных Прологов. Можно говорить о том, что старообрядческая тема публицистического и художественного творчества Лескова отчасти трансформируется сейчас в форму обращения к проложной литературе. На основе Пролога Лесков создает сорок пять оригинальных пересказов: цикл «Легендарные характеры. Опыт систематического обозрения», состоящий из тридцати шести произведений, и девять легенд, объединенных в цикл «Византийские легенды». Кроме Пролога Лесков обращается к новейшим сочинениям о христианстве, таким как: Ф.В. Фаррар «Первые дни христианства» (1888); Г. Буасье «Римская религия от Августа до Антонинов» (1874); Ф.А. Терновский «Три века христианства» (1877), «Греко-восточная церковь в период Вселенских соборов» (1883); Г. Сковорода «Диалог, или разглагол о древнем мире» (1772).

Увлечения Лескова ранним периодом христианства, а также его рефлексия о христианской литературе и церкви в целом нашли отражение в религиозном блоке публицистических текстов. Они носят персонализированный характер, будучи посвящены определенному лицу, например, это может быть преподобный Сергий, искусный изограф Никита, исследователь христианства Фаррар [2]. Автор продолжает изучать нравы и уклад церковной жизни.

Именно в раннем христианстве Лесков видит образец истинной веры и православного поведения, об этом он пишет в рецензии на сочинения

англиканского богослова Ф. Фаррара: «Сочинение Фаррара о христианстве». Как указывает в «Библиологическом словаре» священник А. Мень, «в церковной деятельности Фаррар примыкал к так называемой Широкой Церкви, терпимо относившейся к различным течениям в англиканстве. Взгляды Фаррара нередко подвергались нападкам, а его идейная широта (выразившаяся, в частности, в дружбе с Ч. Дарвином) вызывала нарекания, однако труды и проповеди его имели большой успех и не раз переиздавались. Отсутствие конфессиональной узости завоевало книгам Фаррара любовь и православных читателей» [3].

По мнению Лескова, сочинения Фаррара – это «превосходное английское исследование, дающее самые живые и яркие картины новорожденного христианства», «самой восхитительной поры в жизни человечества», «любопытное по содержанию и прекрасное по мастерскому изложению»[4].

Автор снова возвращается к теме иконописи в своей жизни. В статье «О кресте Сергия Радонежского» автора волнует сама икона преподобного Сергия, в которой он видит памятник русской иконографии. В статье «О художном муже...» автора привлекает фигура искусного иконописца и реставратора Никиты Севостьяновича Рачейского (? – 1886), работавшего в старообрядческой («строгановской», связанной с древнерусским иконописанием) традиции [5], знание которой было проявлено Лесковым в повести «Запечатленный ангел» и при создании образа иконописца Севастьяна.

Интерес к периоду раннего христианства, старой веры, привлекающей Лескова своей чистотой и искренностью, соблюдением всех канонів православия, характерный для писателя с 1860-х гг. и отраженный в ряде поздних статей: «Еще одно бойкое перо» (Петербургская газета. 1886. № 299), «Еще ошибки» (Петербургская газета. 1886. № 300), «Правильный путь» (Петербургская газета. 1886. № 312), «Соблазн русских староверов» (Петербургская газета. 1894. № 83), во многом приведет писателя к сближению с Л.Н. Толстым, с которым он познакомился в 1887 г., и который оказал на него большое влияние не только как писатель, но и как мыслитель и религиозный философ.

Статьи о переселенцах, которым Лесков посвятил уже не одно публицистическое высказывание, занимают особое место и в поздней публицистике писателя. Теперь он обращается к такому злободневному вопросу, как судьба крестьян на новых землях.

Одну из своих статей о переселении людей на пустующие территории, опубликованную в «Новом времени» в 1887 г. (№ 3971), Лесков называет весьма красноречиво: «Острова, где растет трын-трава», описывая в ней пустынный, почти не заселенный (наибольшее число жителей не превышало 100-150 человек) остров Абука в Рижском заливе. В статье «О дамских средствах», напечатанной также в «Новом времени» в 1889 г. (№ 4832), автор

говорит о переселенцах, направляющихся в Сибирь. Статья «Гельсингфорс. (Корреспонденция "Нового времени")» примечательна тем, что Лесков показывает западный пример культуры и «благодати» обжитого людьми места [6]: Гельсингфорс, основанный в XVI в. шведским королем, по указу которого несколько сот жителей обосновались на его территории, в конце XIX в. благоустроенный город с конно-железными дорогами, омнибусами, красивыми парками.

В статьях Лескова, посвященных образованию и воспитанию детей, на первое место выходит тема детского чтения. Сам автор являлся членом Особого отдела Ученого комитета Министерства народного просвещения. По долгу службы ему не раз приходилось рецензировать многие книги для детей и детские периодические издания. В статье «Что читать подросткам?» писатель резко критикует современные книги для детей за их бессодержательность и беспредметность [7, с. 106]. По мнению публициста, современная детская книга не способна выполнить главную свою миссию – «заронить в душу ребенка здоровую и благоразумную идею – такую идею, которая была бы умна и проста и в то же время доступна естественному, а не искусственному пониманию <...>» [7, с. 109].

Наконец, в последние годы жизни Лесковым был написан ряд статей об искусстве, в том числе, о словесности: «Дамские шляпы в театрах» (Новое время. 1886. № 3685), «Открытие народного театра» (Новое время. 1887. № 3933), «О находке настоящего портрета Боброва. (Письмо в редакцию)» (Новое время. 1889. № 4708), «Картина профессора Ге за границей. (Письмо в редакцию)» (Неделя. 1890. № 44), «Песни и шаржи. Новые стихотворения В. Буренина. 1866 г.» (Новое время. 1886. № 3582) и др. Здесь звучит мысль об огромном духовном потенциале «беднейшего класса» и вопрос автора о том, почему в России «бедной, трудовой среде, к которой полно сочувствием доброе сердце», запрещено видеть произведение искусства, наполненное «одушевляющими христианскими идеями» [8].

В статьях о литературе Лесков, как правило, оценивает творчество или отдельные произведения конкретных писателей, выходя при этом, прежде всего, на проблемы этического, философского плана. Например, в статье «Не напечатанные рукописи пьес умерших писателей» (Новое время. 1887. № 4025) автор обращает внимание издателей и читателей на неопубликованную драму покойного русского писателя-демократа Ф.М. Решетникова «В омуте», по поводу которой (и всего оставленного не напечатанным) Лесков имел длительную переписку с Г.И. Успенским, занимавшимся разбором архива Решетникова.

Несколько статей посвящены произведениям самого Лескова и критике на них. Остановимся на статье «Объяснение по трем пунктам» (Новости и биржевая газета. 1885. № 40), где автор объясняется со своими оппонентами по поводу выпущенной им «Указки к книге Нового завета», книжной

закладки, с кратким содержанием Нового завета и цитатами из него, что, по мнению критика, недостойно известного писателя. Лесков же, выпустивший указку из желания помочь детям в выполнении упражнений в школе, искренне не понимает, «что худого в том, что» он «издал указку? Не могу понять, кого я этим обидел и у кого должен просить прощения?» [9, с. 233]. В письме в редакцию «О повести "Зенон-златокузнец". (Письмо в редакцию)», опубликованном в газете «Русские ведомости» (1889. № 12), Лесков разъясняет замысел и суть своей повести «Гора», которую редакция «Русской мысли», связав изображенного там «патриарха» с московским митрополитом Филаретом Дроздовым, без ведома автора, отправила в духовную цензуру, не допустившую произведение к печати. «Во всей повести «Зенон-златокузнец» нет ни малейшего намека на какое бы то ни было известное «русское лицо», и никто не может указать ни в одном из лиц повести даже случайного сходства в указанном роде. Повесть «Зенон» относится к III веку христианства в Египте. Она, если можно так выразиться, есть повесть обстановочная. Тема для нее взята из апокрифического сказания, давно признанного *баснословным*, а историческая и обстановочная ее стороны обработаны по Эберсу и Масперо и по другим египтологам. Ничего представляющего какие бы то ни было современные происшествия в России, в Европе или вообще на всем белом свете, – в повести моей нет», – писал Лесков, надеясь изменить решение цензора [10].

Таким образом, обзор статей Лескова об искусстве и литературе в том числе, показывает тесную связь этой проблематики с центральной темой публицистики писателя – темой народа, искусства для народа, главным критерием которого становится правда, понимаемая как верное изображение реальности и нравственный, уходящий корнями в народную этику, подход к ее оценке.

В результате представления позднего Лескова-публициста о человеке и обществе приобретают универсальный характер, расставляя новые акценты в его философско-социологической концепции, питавшей публицистику предыдущих периодов. Мысль о первостепенном значении социальной реальности, социологических методов в объяснении человека и его среды если и не отходят в публицистике последних лет на второй план, то, по крайней мере, позиционируются как недостаточные. Структурообразующим началом публицистической системы Лескова становятся универсальные законы бытия, в частности, важнейший из них – нравственность, способная и долженствующая распространять свое влияние на всех и каждого, опираясь на врожденные инстинкты добра и справедливости, врожденное стремление человека к духовному росту. Соответственно изменяется жанрово-стилевая структура статей: в текст активно вводятся философско-религиозные размышления автора. Ядерным жанром публицистической системы Лескова

становится философская заметка, синтезирующая эстетику и поэтику фельетона, заметки и философского эссе.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Лесков Н.С. Собр. соч. : в 11 т. – М., 1958. Т. 9. – 652 с.
2. Лесков Н.С. О кресте Сергия Радонежского // Новое время. – СПб., 1891. № 5591. (22 сент.); Лесков Н.С. О художном муже Никите и о совоспитанных ему // Новое время. – СПб., 1886. – № 3889. (25 дек.); Лесков Н.С. Сочинение Фаррара о христианстве // Новое время. – СПб., 1888. – № 4334. (23 марта).
3. Фредерик Фаррар. Из «Библиологического словаря» свящ. А. Меня // Библиотека Я. Кротова. Электрон. дан. [Б. м., б. г.]. – Режим доступа:[http://krotov.info/history/19/1890\\_10\\_2/1831farr.html](http://krotov.info/history/19/1890_10_2/1831farr.html). (дата обращения 11.03.2013).
4. Лесков Н.С. Сочинение Фаррара о христианстве // Новое время. – СПб., 1888. № 4334. (23 марта).
5. Карсакова Я.В. «Строгановская», или «старообрядческая» традиция в творчестве Н.С. Лескова // Проблемы исторической поэтики. – Петрозаводск, 2012. – С. 253–258.
6. Лесков Н.С. Гельсингфорс. (Корреспонденция "Нового времени") // Новое время. – СПб., 1888. – № 4455. (25 июля).
7. Чуднова Л. Г. Что читать подросткам? // Неизданный Лесков: в 2 кн. – М., 2000. Кн. 2. – С. 105-110.
8. Лесков Н.С. Картина профессора Ге за границей. (Письмо в редакцию) // Неделя. – СПб., 1890. – № 44. (4 нояб.).
9. Лесков Н.С. Объяснение по трем пунктам // Новости и биржевая газета. – СПб., 1885. – № 40. (10 февр.).
10. Лесков Н.С. О повести «Зенон Златокузнец». (Письмо в редакцию) // Русские ведомости. – СПб., 1889. – № 12. (12 янв.).

#### **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ЭТАПА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ ОРИГИНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ С ЭЛЕМЕНТАМИ ПИСЬМЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

**Т. А. Дакукина**

*Томский политехнический университет*

С целью проверки разработанных теоретических и методических положений обучения какому-либо аспекту, а также подтверждения или опровержения гипотезы исследования, как правило, проводится обучающий эксперимент [2].

Автором статьи предлагается проведение предшествующего опытно-экспериментальному обучению подготовительного этапа, который включает в себя следующие виды деятельности:

а) анализ теоретических и методических работ отечественных и зарубежных учёных по теме исследования;

б) подбор оригинальных текстов;

в) апробацию элементов разработанных автором технологий в ходе разведывательного эксперимента;

д) проведение анкетирования с целью выявления интересующих учащихся на данной ступени обучения.

Гипотеза проводимого исследования сформулирована следующим образом: уровень понимания оригинальных текстов, содержащих культурно-страноведческую, социокультурную и лингвокультурную информацию, учащимися старших классов школ с углубленным изучением немецкого языка повысится, если для этого использовать разработанные технологии обучения полному пониманию иноязычных текстов и специальный комплекс упражнений для обучения чтению оригинальных иноязычных текстов с элементами письменной интерпретации. Структура и этапы экспериментально-опытного обучения были определены на основе теоретических исследований Э.А. Штульмана [3,4] и П.Б. Гурвича [1].

В течение трёх учебных месяцев на подготовительном этапе проводился поисковый эксперимент, цель которого заключалась в подтверждении правильности выбранных автором приёмов обучения, выбранных экспериментальных материалов, а именно, оригинальных текстов, содержащих культурно-страноведческую, социокультурную и лингвокультурную информацию, и возможности проведения обучающего эксперимента в определённых условиях на данной ступени обучения. По цели – это был проверочно-поисковый, по содержанию – собственно-методический, по условиям организации – естественный эксперимент, так как он проводился с учащимися 10-11-х классов лингвистического лицея г. Северска (общее количество учащихся 75 человек) в обычных условиях обучения. Хотя работа с оригинальными текстами, содержащими культурно-страноведческую, социокультурную и лингвокультурную информацию, не имела систематического характера, лишь частично проводилась работа по письменной интерпретации текстов, в данном эксперименте была предпринята попытка использовать некоторые новые приёмы обучения чтению данного вида текстов.

В результате чего выяснилось, что у учащихся не развиты умения чтения оригинальных текстов, содержащих культурно-страноведческую, социокультурную и лингвокультурную информацию, и письменной интерпретации на основе прочитанного. Наибольшую трудность для них представляют задания на поиск данного типа информации, на определение

значения национально-маркированных лексических единиц, трансформацию сложных синтаксических структур, компрессию текста. Наблюдения за ходом эксперимента показали, что учащиеся не умеют рационально пользоваться словарём, стремятся к дословному переводу прочитанного.

Таким образом, выявив трудности в понимании оригинальных текстов, содержащих культурно-страноведческую, социокультурную и лингвокультурную информацию, мы уточнили гипотезу исследования, определили структуру проведения основного обучающего эксперимента, включающего в себя четыре этапа: подготовительный, пред-экспериментальный срез, основной эксперимент, пост-экспериментальный срез с последующим анализом результатов.

На подготовительном этапе при подготовке к обучающему эксперименту также были сформулированы критерии отбора оригинального текста. Такими являются следующие:

1) основные: оригинальность и познавательная значимость текста, наличие культурно-страноведческой, социокультурной и лингвокультурной информации, естественность лексического, грамматического и синтаксического наполнения, введение и активизация большого числа тематической и национально-маркированной лексики, соответствие возрастным особенностям, речевому и жизненному опыту учащихся, их интересам.

2) дополнительные: возможность включения указанной информации в письменную интерпретацию на основе прочитанного, установления связей с элементами других тем (отражение темы текста в живописи, в скульптуре, кинематографе и др.), распространённость темы оригинального текста.

Далее автор разработал основные положения методики обучения чтению оригинальных текстов в соответствии с целями и условиями обучения, а именно:

- предложены технологии обучения чтению оригинальных текстов, содержащих культурно-страноведческую, социокультурную и лингвокультурную информацию, с полным пониманием и элементами письменной интерпретации;

- определены рациональные способы введения, семантизации, тренировки различных групп национально-маркированных лексических единиц;

- разработаны приёмы преодоления грамматических трудностей оригинальных текстов, в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка;

- введены приёмы для обучения лексико-грамматическим навыкам узнавания при обучении чтению оригинальных текстов;

- выделены специфические умения для развития культурно-страноведческой, социокультурной и лингвокультурной компетенций, являющиеся компонентами иноязычной коммуникативной компетенции;
- определено соответствие этих компетенций культурно-языковой личности учащегося;
- подобрана лингвокультурная и социокультурная зрительная наглядность к выбранным для экспериментального обучения оригинальным текстам.

Цель основного экспериментального исследования состояла в выявлении эффективности и апробации разработанных технологий обучения полному пониманию оригинального текста с элементами письменной интерпретации, а также в проверке правильности выбранной автором гипотезы. При этом были реализованы все методические положения и разработанные технологии.

В процессе проведения данного эксперимента предусматривалось решение следующих задач:

- проверить пригодность отобранных в соответствии с вышеназванными критериями оригинальных текстов, содержащих культурно-страноведческую, социокультурную и лингвокультурную информацию, для обучения чтению с полным пониманием;
- проверить эффективность разработанных нами технологий обучения полному пониманию оригинального текста с элементами письменной интерпретации;
- проследить, как предложенные технологии обучения чтению оригинального текста влияют на развитие культурно-страноведческой, социокультурной и лингвокультурной компетенций, а также на умение письменно интерпретировать на основе прочитанного;
- проследить за развитием культурно-языковой личности в процессе экспериментального обучения.

Для удобства подсчёта результатов в пред- и пост-экспериментальных срезах в качестве примера был взят 11-й класс лингвистического лицея г. Северска, где эксперимент проводился в течение целого учебного года.

При проведении экспериментального обучения предстояло выяснить, каким образом чтение оригинального иноязычного текста как элемента другой культуры влияет на развитие культурно-языковой личности учащихся, как предложенные нами приёмы работы помогают достичь полного понимания смысла оригинального текста, содержащего культурно-страноведческую, социокультурную и лингвокультурную информацию, и дальнейшей письменной интерпретации на основе прочитанного.

Эксперимент являлся базовым, собственно-методическим по содержанию, естественным по условиям организации и методике проведения. Эксперимент проводился методом сравнения результатов обучения в контрольной и экспериментальной группах. Все условия обучения оставались

неварьируемыми, а именно: одинаковое количество часов в неделю для обеих групп, время проведения занятий не менялось, уроки проводились одним и тем же преподавателем; равный количественный состав испытуемых, задания контрольных срезов, одинаковые приёмы контроля развития умений полно понимать оригинальные иноязычные тексты и письменной интерпретации на основе прочитанного, а также развитие культурно-страноведческой, социокультурной и лингвокультурной компетенций. В качестве варьируемых условий выступали технология обучения чтению, текстовый материал.

Ввиду того, что критерий интереса подвижен, может изменяться и должен развиваться, автор счёл необходимым выявить состояние читательских интересов выбранной аудитории, её готовность к восприятию оригинальных немецкоязычных текстов. С этой целью был проведён анкетный опрос учащихся 9, 10, 11-х классов школ г. Томска и г. Северска. В ходе анкетирования была предпринята попытка выяснить: 1) какой круг проблем представляет для учащихся наибольший интерес; 2) что знают школьники о музыке (из тестирования выяснилось, что тема «Музыка» заняла лидирующее положение) страны изучаемого языка. Учащимся были предложены рабочие листы со списком тем. В последней колонке предлагалось добавить интересные, на их взгляд, темы, отсутствующие в списке. Результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Темы	Кол-во учащихся, назвавших тему для них важной и интересной	Темы, которые были названы учащимися дополнительно
Образование в Германии	17	Здоровье (25) Быт (13) Архитектура (12) Киноискусство(14) Религия (0)
Политическая обстановка в Германии	3	
Семья и виды семейных отношений	5	
Еда	10	
Живопись	14	
Праздники и обычаи	9	
Музыка	20	
Взаимоотношения молодёжи	18	
Проблемы наркомании и алкоголизма в Германии	18	
Окружающая среда	15	
Достопримечательности Германии	11	

Таким образом, мы видим, что доминирующее положение занимают следующие четыре темы (они расположены в порядке убывания): музыка, взаимоотношения людей/проблема наркомании, алкоголизм, образование в Германии. Основываясь на результатах проведённого анкетирования, а также учитывая критерии оригинального текста, была выбрана тема «Музыка». Отобранные нами тексты являются по своему характеру оригинальными, дают возможность для изучения иноязычной культуры, расширения языкового и предметного тезауруса обучаемых, лексический материал данной темы содержит большое количество реалий, фоновой и коннотативной лексики; содержательное разнообразие подтем оригинального текста и наличие культурно-страноведческой, социокультурной и лингвокультурной информации позволяет обучать письменной интерпретации на основе прочитанного.

Чтобы определить уровень мотивации в чтении оригинального текста вообще, учащимся 10-11-х классов лингвистического лицея г. Северска (в опросе принимало 50 человек) была предложена анкета в форме вопросов. При этом ответы испытуемые оценивали в баллах (от 1 до 5). Результаты анкетирования можно увидеть в таблице 2, цифрами обозначено количество учащихся, ответивших на этот вопрос.

Таблица 2

Вопросы					
Как часто вы читаете оригинальную литературу на немецком языке?	0	5			
Как часто вы читаете оригинальные нехудожественные тексты на уроке иностранного языка?		0	7		
Считаете ли вы для себя важным чтение оригинального текста на иностранном языке?				9	
Нравится ли вам работа с оригинальным текстом на уроке?		7	5		
Представляют ли для вас трудности при чтении оригинального текста незнакомые слова, грамматические конструкции?	0	8	2		

Результаты анкетирования показали отсутствие у учащихся интереса к чтению оригинальных текстов, так как они сложны в языковом плане, не соответствуют интересам учащихся, испытуемые не знакомы с формами письменной интерпретации.

В соответствии с изложенными положениями автором была определена структурная организация проведения обучающего эксперимента, которая содержала предэкспериментальный и итоговый пост-экспериментальный срезы.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранного языка. – Владимир, 1980. – 104 с.
2. Дакукина Т.А. Обучение пониманию оригинальных текстов с элементами письменной интерпретации: дисс. ... канд. пед. наук. – Томск, 2004. – 219 с.
3. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1971. – 144 с.
4. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследования. – Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 1976. – 156 с.

## МОЛОДОЙ СПЕЦИАЛИСТ. ПРОБЛЕМЫ И ИХ РАЗРЕШЕНИЕ

**А. С. Жалнина**

*МАОУ СОШ № 30, г. Томск*

В современном мире особую актуальность приобретает решение проблемы преодоления затруднений в деятельности молодого педагога, что способствует, в свою очередь, формированию профессиональной компетентности педагога на качественно новой основе.

Условия профессиональной адаптации молодого педагога раскрыты в работах О.А. Абдулиной, И.Ф. Исаева, Т.А. Венедиктовой, С.Г. Вершловского и многих других.

Профессиональная адаптация с психологической точки зрения – развитие устойчивого положительного отношения к избранной профессии, проявляющееся в субъективном чувстве удовлетворенности и процесс вхождения начинающего педагога в новую социальную среду, а именно, в систему межличностных отношений определенного коллектива с социальной точки зрения.

Молодой педагог – это педагог непосредственно после окончания образовательного учреждения (высшего или среднего профессионального) поступивший на работу по специальности, проработавший до 5 лет [9, с.13].

Принадлежность человека к той или иной профессии проявляется в его особенностях деятельности и образе мышления. Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек-Человек». Согласно Е.А. Климову, человеку этой профессиональной схемы свойственны:

- 1) умение руководить, учить, воспитывать, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»;
- 2) умение слушать и выслушивать;
- 3) широкий кругозор;
- 4) речевая (коммуникативная) культура;

5) «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту»;

6) «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»;

7) способность сопереживания;

8) наблюдательность;

10) решение нестандартных ситуаций;

11) высокая степень саморегуляции.

Изучение опыта начинающих учителей позволило исследователям выяснить и описать наиболее встречающиеся «барьеры» общения, затрудняющие решения педагогических задач: несовпадения установок, боязнь класса, отсутствие контакта, наличие конфликтов с учащимися, сужение функции общения, негативная установка на класс, боязнь педагогической ошибки, подражание. В результате оказываются обездвиженными и личные контакты с детьми, без эмоционального богатства которых невозможна продуктивная, и одухотворенная положительными мотивами деятельности личности [10, с. 14].

Сложность работы молодого педагога заключается в том, что с началом учебной деятельности ему придется принимать решения учебного и воспитательного характера, которые не могут быть подсказаны ни инструкцией, ни учебниками педагогики и методики. Педагогическая деятельность ставит перед молодым педагогом практические вопросы ежедневно, ежечасно, и решать их ему приходится самому, полагаясь на собственные знания, полученные в ВУЗе. В связи с этим у молодого педагога возникают трудности в профессиональной деятельности, т.к. у него нет достаточного уровня педагогического мастерства, опыта, и профессиональной интуиции.

Прежде всего, хочется отметить, что педагогическая деятельность тесно связана с творческой активностью, это важное качество, которым молодой педагог должен овладеть

Молодой педагог в процессе своей профессиональной деятельности должен овладеть следующими важнейшими качествами:

1. Обширные профессиональные и педагогические знания, способности быстро восстанавливать их в памяти.

2. Постоянная и целенаправленная активность мысли и воли, развитое творческое воображение.

3. Независимость суждений, основанная на вере в свои знания, профессиональное мастерство, свои мысли, способности и возможности.

4. Любознательность, сочетающаяся с хорошим вниманием и наблюдательностью.

5. Умение быстро и всесторонне разобраться в сути дела, понять проблему, наметить пути ее решения.

6. Развитая интуиция, способность в случайном факте, явлении найти опорную точку для творческого решения вопроса.

7. Умение ставить себя на место учащихся, войти в их роль и решать педагогические задачи в соответствии с этой позиции.

8. Трудлюбие, скромность, бескорыстие, высокое чувство ответственности [12, с. 173].

9. Становление молодого педагога можно сделать интенсивным процессом развития профессионализма, самоопределения личности. Этот процесс нуждается в умелом научно-методическом сопровождении.

10. Важнейший этап в профессиональном становлении молодых педагогов — первый год их работы. Экзамен, который держит педагог в течение всего первого года работы, может укрепить его веру в свои силы и сформировать чувство удовлетворения, без которого нет полноценного освоения профессии, но может также стать источником глубокого разочарования и неверия в себя.

11. Сегодня широкое распространение получила педагогическая диагностика как система методов и средств изучения профессионального опыта молодого педагога. Она помогает выявить его затруднения, способствует поиску оптимальных путей их преодоления. Вместе с тем позволяет определить и сильные стороны педагога, наметить способы их развития в индивидуальном стиле педагогической деятельности.

Принято выделять несколько направлений повышения профессионального мастерства:

1. Углубление научных знаний. Это направление порождается недостатками вузовской подготовки. Поэтому повышением квалификации молодых учителей надо заниматься с первых дней их работы в школе. Другая сторона этого вопроса: научная мысль непрерывно развивается, и учитель независимо от своего стажа чаще всего вынужден самостоятельно осваивать новое содержание обучения, не дожидаясь корректив свыше. Надо мотивировать и стимулировать такую деятельность молодого специалиста.

2. Повышение психолого-педагогического уровня. По психологии и педагогике, как и по основам наук, составляющим содержание учебных предметов, молодые учителя тоже имеют разную подготовку. Появляются

новые технологии, модернизируются используемые. Поэтому, учитель должен еще и систематически обновлять свои знания в этих областях.

3. Повышение научно-методического уровня. Это направление будет востребовано даже в том случае, если вуз начнет выпускать всех студентов с «красным дипломом». Начиная использовать методику в своей постоянной работе, молодой учитель сильно нуждается в помощи методистов, руководителей школ, учителей-новаторов.

4. Формирование профессионально значимых умений и навыков. Задача извечная и актуальная не только для молодых учителей. В школе можно встретить и немолодого учителя, не умеющего планировать уроки, не способного доступно объяснить учебный материал.

5. Освоение культуры педагогического общения. Деловому этикету должен следовать представитель любой профессии. Но вуз дает только представление о нормах общения, а навыки формируются в реальной профессиональной деятельности. Вопреки этому, в школе сегодня много педагогов, грубо обращающихся с детьми, оскорбляющих их.

6. Развитие способностей работать в коллективе. У студентов накапливается определенный опыт такой работы. В школе это умение приобретает особое значение. Эффективность учебного процесса зависит здесь от того, насколько педагог заинтересован в результативности труда партнеров, от умения принимать решения коллектива как свои личностные, участвовать в деятельности профессиональных организаций.

7. Освоение корпоративных норм поведения. Учитель - образец для подражания. Уже само его поведение является средством воспитания. На стиль его поведения реагируют и родители учеников - они воспринимают, тиражируют или отвергают его.

8. Овладение научным стилем речи. Речь педагога - инструмент его деятельности. Насколько грамотно говорит учитель - настолько грамотно будет говорить и его ученик. Насколько полно педагог владеет терминологией изучаемой науки - настолько же освоят ее и школьники.

9. Освоение методики научно-исследовательской деятельности. Новые методики и технологии требуют от учителя умения находить, анализировать и обобщать научную информацию, экспериментально проверять эффективность нововведений, диагностировать уровень развития ученика, помогать ему в развитии элементарных навыков научной деятельности, требуемых ВУЗом от выпускника школы. Методическая работа эффективна настолько, насколько педагог владеет рефлексией, способен объективно оценить свою работу [6, с. 128].

Современный педагог – это человек, преобразующий педагогическую действительность, это активная личность, постоянно

совершенствующая свой профессиональный уровень, имеющая потребность в самореализации.

В заключение, можно сделать вывод о том, что важным в работе является решение проблемы преодоления затруднений в деятельности молодого педагога, что способствует, в свою очередь, формированию профессиональной компетентности педагога на качественно новой основе.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 208 с.
2. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: В 2-х кн. Кн. 1: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1992. – 192 с.
4. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. – М., 2003. – 480с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480с
7. Козлов И.Ф. Педагогический опыт А. С. Макаренко. – М. Просвещение, 1991. – 189 с.
8. Мищенко А.И. Введение в педагогическую профессию. – Новосибирск. 1994. – 178 с.
9. Осмоловская И.М. Дидактика: учеб. пособие для студ. – М.: Академия, 2008. – 240 с.
10. Подласый И.П. Педагогика. – М: изд. ВЛАДОС, 1996. – 432с.
11. Психолого-педагогический практикум: учеб. пособие для студ. / Л.С. Подымова, Л.И. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия», 2008. – 224 с.
12. Скакун В.А. Организация и методика профессионального обучения: учебное пособие. – М., 2009. – 336 с.
13. Советова Е.В. Эффективные образовательные технологии. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 285 с.
14. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – 2-е изд., перераб., и доп. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003. – 544с.
15. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – М., 1993. – 318 с.
16. Философский энциклопедический словарь. – М. 1993. – С. 670.

# ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

**А. С. Изотова, Т. С. Ударцева**

*Карагандинский государственный технический университет*

Высшие учебные заведения становятся поликультурными пространствами, представляя образовательный процесс с культурным, языковым и этническим разнообразием студентов. Этот актуальный фактор требует от студентов определенного уровня сосуществования среди такого культурного многообразия. Перед образованием стоит важная задача выбора того концептуального направления, ориентированного на организацию педагогического процесса, направленного на решение проблем многокультурного, многонационального общества. Таким концептуальным направлением является явление поликультурности и входящие в него принципы.

Проанализировав исследования ряда авторов, мы посчитали значимыми следующие принципы поликультурного образования современных ученых Л. Л. Супруновой и А. Ю. Белогурова, которые возможно реализовать в образовательном процессе педагогического вуза [1]:

- принцип глобальности культурно-образовательно процесса;
- принцип поликультурной толерантности и интеробразовательной перспективы;
- принцип поликультурной идентификации и самоактуализации личности.

Одним из способов формирования поликультурности выступает процесс преподавания иностранного языка, формирующее стремление кооперировать с представителями другой культуры, толерантное отношение к различиям, подготавливающее к межкультурному диалогу. Поскольку теория и технология современного вузовского образования побуждает строить инновационный учебный процесс на принципах компетентностного подхода, то толерантность и ее инструмент – поликультурность становятся ключевой компетенцией профессионального педагогического мастерства и должны формироваться в виде творческих задач любого курса вузовского образования.

Технология обучения иностранному языку при формировании поликультурной компетентности должна отображать элементы проблемности, научного поиска, самостоятельной работы, совместной деятельности [2]. Эта особенность создает условие для введения в технологию ряда инновационных приемов, которые способны решать не только задачи обучения иностранному языку, но и формировать у студентов поликультурную компетентность. Мы считаем, что организованные задания для студентов в условиях компетентностного подхода будут направлять их научную, самостоятельную активность, повышать внутреннюю мотивацию.

Формирование поликультурной компетентности на занятиях иностранного языка внедряется в программу обучения, оснащая ее национальными культурами, способами, приводящими к успешной коммуникации. В задачи преподавателя входит правильная организация занятий по ИЯ.

В связи с выделенными особенностями автором был осуществлен следующий алгоритм действий на занятиях по ИЯ:

- отбор культуроведческого материала, на основе как родной культуры, так и иной;
- обучение студентов приемлемым формам взаимодействия с людьми средствами иностранного языка;
- обучение применять национально-культурную лексику в диалоге;
- подбор роли разных социальных групп;
- использование методов поведения той или иной культуры.

Как приемы тренингового метода на занятиях включались ролевые игры, анализ какой-либо ситуации, групповые дискуссии. Структура занятий включала главную цель — формирование толерантных отношений, которой соответствовали темы тренинга [3]. Любая стандартная тема по иностранному языку: семья, учеба, мой родной город и т. д. рассматривалась в сравнении, анализе своей родной культуры, понимании собственной идентичности. Каждая тема помогала студентам, находящимся в меньшинстве, раскрыть свой культурный потенциал на фоне остальных. С одной стороны, осуществлялась языковая подготовка студентов, с другой, формирование поликультурной компетентности.

Нами были проведены исследования и внедрена методика по формированию поликультурного субъекта в процессе изучения иностранных языков в вузе. Эксперимент позволяет получить ответ на поставленный вопрос при соблюдении всех необходимых требований и условий его проведения. Приоритет при проведении эксперимента отдается объективным критериям оценок явлений.

Наше исследование проводилось в несколько этапов:

- сбор и анализ материалов по теме исследования;
- выдвижение рабочей гипотезы;
- педагогический эксперимент.

Структура педагогического эксперимента:

- 1) констатирующий эксперимент (сентябрь 2013 г. – май 2014 г.);
- 2) формирующий эксперимент (сентябрь 2014 г. – декабрь 2014 г.);
- 3) сравнительный эксперименты (декабрь 2014 г. – март 2015 г.).

Общими чертами названных экспериментов является проведение входного (или исходного) тестирования и анкетирования, уравнивание условий эксперимента по ряду параметров, подготовка экспериментальных материалов, статистическая обработка результатов с последующим формулированием выводов и рекомендаций.

На заключительном этапе согласно выдвинутой гипотезе, проведено определение эффективности внедрения в учебный процесс методов обучения,

которые оказали влияние на уровень формирования поликультурного субъекта в процессе изучения иностранных языков в вузе.

Констатирующие срезы педагогического эксперимента проводились со студентами, обучающимися на 1-ом курсе Карагандинского государственного университета.

Суть контроля заключалась в определении уровня языковых знаний у студентов экспериментальной группы и эффективности методов, приемов, способов и средств повышения качества учебного процесса по ИЯ. Уровень определялся при помощи тестирования, письменного опроса студентов, индивидуальных бесед с участниками эксперимента, контрольных заданий, экспертного опроса по критериям уровня знаний, наблюдений за действиями студентов на занятиях. В ходе текущего контроля один метод дополнял другой, что позволило получить более объективные данные. Полученные результаты подвергались математической обработке и проверке их статистической значимости.

С этой целью студентам (общее количество студентов в период проведения констатирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах составило 30 человек) было предложено выполнить тестовые и контрольные задания, позволяющие определить уровень владения иностранным языком. Выполнение заданий оценивалось в соответствии с многобалльной системой оценки знаний, принятой при кредитной системе обучения.

Многобалльная система оценки знаний дает возможность оценить процентное содержание усвоенных знаний, его цифровой эквивалент в балльной системе и сравнить с традиционным методом оценки знаний (табл. 1).

Таблица 1– Многобалльная система оценки знаний

Оценка по буквенной системе	Цифровые эквиваленты буквенной оценки	Процентное содержание усвоенных знаний	Оценка по традиционной системе
A A-	4,0 3,67	95-100 90-94	Отлично
B+ B B-	3,33 3,0 2,67	85-89 80-84 75-79	Хорошо
C+ C C- D+ D	2,33 2,0 1,67 1,33 1,0	70-74 65-69 60-64 55-59 50-54	Удовлетворительно
F	0	0-49	Неудовлетворительно

Выявление уровня сформированности базовой подготовки по иностранному языку осуществлялось посредством программы, включающей проверку уровня владения четырьмя видами речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование.

Сформированность базовых компетенций по иностранному языку определялась процентным содержанием усвоенных знаний и умений, выраженным в традиционной и в кредитной системе оценки:

- высокий уровень – «отлично» – при правильных ответах на 90-100% из 30 вопросов, соответствует буквенному эквиваленту оценки А и А- ;
- средний уровень – «хорошо» – 75-89%; соответствует буквенному эквиваленту оценки В+, В, В-;
- низкий уровень – «удовлетворительно» – 50-74%, соответствует буквенному эквиваленту оценки С+, С, С-, Д+, Д.

Уровень сформированности базовых компетенций по иностранному языку приведено в таблице 2.

Таблица 2 – Сформированность базовых компетенций студентов по иностранному языку (констатирующий эксперимент)

Уровень	Группа			
	контрольная		экспериментальная	
	чел.	%	чел.	%
высокий	5	28,6	4	25
средний	7	50	6	46,4
низкий	3	21,4	5	28,6

Результаты, полученные в ходе констатирующего (входного) эксперимента позволяют говорить о достаточно низком уровне сформированности таких видов речевой деятельности как слушание (аудирование) и письмо. Анализ ответов на начальном этапе эксперимента позволяет выделить наиболее типичные недостатки в подготовленности студентов, участвующих в эксперименте.

Для проведения формирующего (введение нового фактора в процесс обучения), дальнейшего контролирующего (определение уровня поликультурности после обучающего этапа) и сравнительного (обучение в одной группе ведется по традиционной методике или одному материалу, а в другой – по иной методике или материалу) этапов эксперимента студентов разбили на две группы: контрольную и экспериментальную (по 15 человек).

В контрольной группе обучение проводилось по типовым и рабочим программам с использованием традиционных методов и средств обучения, в экспериментальной группе в процессе обучения применялись интерактивные

методы обучения: обсуждение тематических видеосюжетов; кейс-стади (анализ конкретных ситуаций); дискуссия; ролевая (деловая) игра; обучение в малых группах (обучение в сотрудничестве –cooperativelearning); презентации; мозговой штурм (мозговая атака); обучение в сотрудничестве (collaborativelearning); метод проектов; электронные (компьютерные) обучающие программы.

Качество выполнения задания определялось в соответствии с показателями, выраженными в виде оценок:

- «отлично» менее 10% употребляемых слов содержат ошибки в произношении, отсутствие или 1 грамматическая ошибка в построении высказывания, слова в речи употреблены корректно

- «хорошо» 11-30% употребляемых слов содержат ошибки в произношении, 3-6- грамматических ошибок в построении высказывания; 2-4 слова употреблены неверно

- «удовлетворительно» более 30% употребляемых в речи слов содержат ошибки в произношении, в высказывании присутствует более 6 грамматических ошибок, более 4 слов употреблено неправильно.

Таким образом, можно сделать вывод о правильности и точности ответов студентов экспериментальной группы, в то время как ответы студентов контрольной группы неточные и неполные.

Характеристика выполнения задания по формированию поликультурной компетенции приведена в таблице 3.

Таблица 3– Уровень сформированности поликультурной компетенции

Уровень	Группа			
	контрольная		экспериментальная	
	чел.	%	чел.	%
высокий	3	21,4	4	39,3
средний	8	50	9	53,6
низкий	4	28,6	2	7,1

Из таблицы 3 видно, что 28,6% студентов контрольной группы имеют низкий уровень сформированности поликультурной компетенции и 50 % средний, в экспериментальной группе уровень сформированности поликультурной компетенции выше на 9 %.

Определение уровня сформированности поликультурной компетенции проводилось по двум показателям умения выделять смысловые части и логику построения текста собеседника (понимание) и умения соотносить выступление собеседника с предметом и целями беседы, сравнить. В качестве формирующего фактора применялся метод case-study (анализа

конкретной производственной ситуации), который является одним из наиболее эффективных интерактивных методов обучения.

В качестве ситуаций студентам предлагались следующие темы: семья и семейные ценности, праздники, образование, кухня, дом, наука, литература, музыка, кино, изобразительное искусство, архитектура, СМИ.

Были использованы следующие нетрадиционные формы и приемы организации учебных занятий: групповая полемика, дискуссии, деловые и ролевые игры, метод проектов, конкурсы, исследования, викторины, интервью и т.д. с целенаправленным использованием видео-, аудиоматериалов и компьютерных технологий. Эти формы занятий требовали серьезной подготовки как со стороны педагога, так и со стороны студентов. Занятия всегда проходили активно, были задействованы все студенты, сочетались фронтальные, групповые, коллективные работы, рационально использовалось время. Материал был научным для различных этапов занятия и видов деятельности студентов, соответствовал содержанию занятия и требованиям программы. В течение занятий развивались интеллектуальные и познавательные способности студентов, культура общения в разных видах речевой коммуникации, совершенствовались и развивались навыки в аудировании, говорении, чтении, письме.

В процессе подготовки студентов по иностранному ставится цель – научить студентов анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий с использованием иностранного языка. При анализе конкретных ситуаций особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа студента с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет развивать навыки групповой, командной работы, что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой учебной дисциплины. В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения студенты получают возможность развивать навыки анализа и планирования.

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы было проведено итоговое контрольное тестирование для подтверждения гипотезы исследования – работа по формированию поликультурного субъекта в процессе изучения иностранных языков в вузе будет носить продуктивный характер, если осуществляется правильная организация, методическое обеспечение и контроль деятельности. При использовании в экспериментальной группе интерактивных методов обучения уровень сформированности поликультурной компетентности выше, все студенты принимают активное участие в работе на всех занятиях: при участии в разработке и презентации коллективных проектов возникали споры – кто

будет представлять работу (желание изъясляли все участники); дискуссии носили творческий характер, при этом речь студентов отличалась эмоциональной окрашенностью, сложностью лексического построения и высоким уровнем грамотности, что отражает и уровень подготовки студентов по специальности. Результаты формирующего эксперимента доказали эффективность применения интерактивных методов обучения иностранному языку.

Обобщенный средний балл по всем критериям показывает, что он в контрольной и экспериментальной группах отличается следующим образом (таблица 4, рисунок 1).

Таблица 4 – Обобщенный средний балл  
(результат формирующего эксперимента)

Группа	Средний балл
контрольная	3,71
экспериментальная	4,21

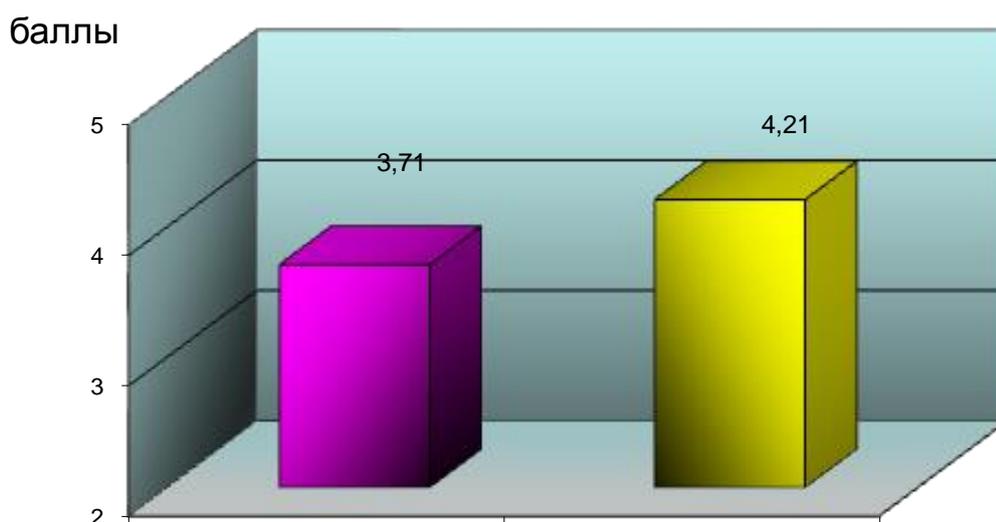


Рис. 1 – Обобщенный средний балл

Анализ данных формирующего эксперимента по трем критериям показывает, что разница между средними значениями групп составляет 0,5 балла, то есть уровень знаний и умений студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной возрос на 11,8 %.

На завершающем этапе опытно-экспериментальной работы выявлено, что апробированные в ходе эксперимента методы интерактивного обучения являются эффективными в работе со студентами. Выработаны выводы и рекомендации по совершенствованию учебного процесса. Необходимо отметить, опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность

предложенных методов обучения. Положительно зарекомендовала себя и системы тематических заданий. Проведенный эксперимент в ходе исследования явился дополнительным значимым фактором, способствующим повышению результативности процесса обучения студентов. Достигнутый уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетентности студентов данной специальности экспериментальных групп нельзя считать завершённым и установленным. Он может меняться под влиянием многих факторов. Очень важно, чтобы процесс этот не заканчивался с завершением эксперимента, а продолжался постоянно и носил всегда творческий и инновационный характер. В ходе опытно-экспериментальной работы выяснилось, что многие студенты экспериментальной группы изменили своё отношение к учебному процессу. Они начали воспринимать более заинтересованно процесс обучения, старались анализировать свою деятельность, проявляли активность при подготовке и участии в занятиях.

Таким образом, анализ данных эксперимента показал, что студенты в большинстве своём, а именно 87 % считают, что изучение культуры страны способствовало расширению их знаний и развитию речевых умений. Многие отметили, что их интерес к культуре Соединённого королевства и США возрос. По результатам экспериментальной деятельности мы добились положительной динамики мотивации обучающихся, осознания важности формирования у себя этого качества, понимания необходимости воспитания у себя черт медиатора культур. Они по-другому начали воспринимать учебный процесс высшего учебного заведения, старались ставить себя на место преподавателей, анализировать их деятельность с позиции особенностей собственной личности, проявляли активность при подготовке, участии в занятиях и их анализе.

Итак, выявлены педагогические условия эффективного поликультурного воспитания студентов вуза в процессе обучения иностранному языку: обеспечение систематической работы по формированию поликультурного сознания студентов с организацией их практической деятельности; использование интерактивных методов и форм работы; сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов поликультурной направленности; координация действий педагогического коллектива в поликультурном воспитании студентов. Определены критерии и показатели сформированности лингвосоциокультурной компетенции студентов: личностный (качества личности (толерантность, эмпатия, бесконфликтность, гражданственность, гуманность, многокультурная идентичность)); мотивационно-ценностный (положительная мотивация к позитивному взаимодействию с представителями различных культур; эмоционально-ценностное отношение к особенностям различных культур и их представителям); информационный (поликультурные знания); деятельностный (поликультурные умения).

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Башарулы Р. Методология развития поликультурного образования в Казахстане. Монография. – Алматы: Гылым, 2002. – 23 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам.– СПб.: Союз, 2001. – 291 с.
3. Ударцева С.М., Ударцева Т.С., Изотова А.С. Применение интерактивных методов обучения в процессе формирования профессионально-коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов на занятиях иностранного языка // Молодой ученый. – №5(85). – 2015. – С. 540-547.

## **РОЛЬ АУДИОВИЗУАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**И. А. Иценко**

*Томский политехнический университет*

Иностранный язык по праву занимает важное место в концепции современного образования. Современное общество нуждается в коммуникативно-мобильных специалистах в иноязычном пространстве, что требует формирования навыков свободного речепорождения на иностранном языке.

Следовательно, возникает необходимость формирования особого пространства для преподавания иностранного языка, которая могла бы решить задачу формирования коммуникативной мобильности и овладение навыками иностранного языка [1].

В связи с этим, необходимо оптимизировать образовательный процесс по освоению навыков иноязычной речи, обеспечивающих эффективное и качественное обучение общению на иностранных языках. Решить обозначенную проблему, на наш взгляд, возможно интенсифицировав процесс обучения иностранным языкам.

Согласно современной Концепции модернизации российского образования педагогический процесс должен быть направлен на формирование у обучающихся ключевых компетенций, за счёт оптимизации и интенсификации образовательного процесса.

Становится актуальной проблема изменений педагогических условий оптимизации процесса обучения иностранным языкам за счёт его интенсификации по времени и содержанию обучения [2].

Для формирования навыков речевой компетенции, которая ведет к коммуникативной мобильности, необходимо создать условия активной устной практики.

Психолого-педагогические условия обеспечения эффективности интенсификации процесса обучения иностранным языкам вытекают из его принципов: личностно-ориентированного обучения, коллективного взаимодействия, концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса, полифункциональности упражнений и ролевой организации образовательного процесса,

Все вышеназванные принципы интенсификации процесса обучения иностранным языкам обеспечивают чёткую взаимосвязь учебного материала и учебной деятельности и способствуют эффективной реализации целей обучения. Таким образом, интенсификация обучения предполагает:

1. Достижение конкретных многообразных целей обучения иностранному языку различного контингента обучаемых, обусловленных условиями обучения (количества учебных часов, сетка часов, наполняемость учебной группы, формирование особого учебного пространства).

2. Использование психологических знаний, личностно-ориентированного и компетентностного подходов [3].

Изучение иностранных языков способствует развитию личности человека, не оказывает отрицательного воздействия на изучение других предметов, повышает культурный и общеобразовательный уровни. Изучение иностранного языка положительно влияет на знание родного языка, позволяет студентам развивать логику и совершенствовать мыслительную деятельность, через совершенствование коммуникативных навыков.

Следовательно, важным, на наш взгляд, является предоставление студентам возможности самостоятельно мыслить, принимать решения, обсуждать возникающие проблемы и искать пути их решения, концентрируясь на содержательной стороне высказывания, тогда как использовать язык только как инструмент в достижении своей цели. Таким образом, основная идея данного подхода заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность, требующую для своего оформления владение определенными языковыми средствами.

Именно такой подход при обучении иностранному языку, по нашему мнению, будет способствовать формированию коммуникативной мобильности, которая, в свою очередь, позволит студентам быстро и адекватно реагировать на происходящее в любой речевой ситуации, сопряженной с решением проблемы и принятием решения.

В условиях современного образовательного пространства информационно-коммуникационные технологии при обучении английскому языку занимают главенствующее место. Современные технические средства обучения выступают хорошими помощниками в обучении. Особое место среди них занимают аудиовизуальные средства: кино, видеопрограммы и компьютеры.

Аудиовизуальная форма – это эффективная форма учебной деятельности, которая не только активизирует внимание учащихся, но и способствует совершенствованию их навыков аудирования и говорения, так как зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полному и точному пониманию его смысла [2].

Исходя из требований ФГОС к современному образованию и необходимости выполнения социального заказа общества воспитания компетентной личности, каждый учитель решает задачи по поиску современных путей обучения, делая его увлекательным и соответствующим стандартам.

Использование аудиовизуальных средств на уроках решает следующие задачи:

1. Повышение мотивации обучения.
2. Интенсификация обучения.
3. Активизация обучаемых.
4. Самостоятельная работа учащихся.
5. Повышение качества знаний учащихся.

Введение видео в процесс обучения меняет характер современного занятия и урока, делает их более живыми и интересными, способствует расширению общего кругозора студентов, обогащению их языкового запаса и страноведческих знаний. Я применяю данное обучение английскому языку как детей, так и взрослых слушателей с 2000 года. Аудиовизуальный метод – это метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для разговорного стиля речи, при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности. Введение нового материала предназначено для восприятия преимущественно на слух, а его значение раскрывается с помощью средств зрительной наглядности. Обучение же языку происходит путем усвоения образа слова или фразы на образце структур моделей предложения или речевых образов [4].

Основными принципами аудиовизуального обучения считаются:

1. Диалоговое обучение разговорной речи.
2. Основу обучения составляет устная речь.
3. Восприятие нового языкового материала происходит на слух.
4. Восприятие языкового материала происходит на основе целостного образа слова (зрительный образ, звуки, интонация, ударение, ритм).
5. Семантизация нового языкового материала осуществляется с помощью изображения предметов, действий и контекста. Особенность последнего средства состоит в том, что контекст не вербальный, а изображается с помощью компьютерной презентации.

б. Языковой материал усваивается только на основе подражания, последующего заучивания наизусть. Кроме того, используется образование по аналогии.

Аудиовизуальный метод занимает прочное место при интенсификации процесса обучения иностранному языку. Главным фактором высокой работоспособности обучающегося является его мотивация и большая заинтересованность самих обучающихся к процессу овладения иностранным языком, его результативность.

При знакомстве с новой лексической темой обучающимся предлагается активизированная программа стимуляции долговременного сверхзапоминания лексики посредством иллюстрирования каждого английского слова зрительным образом, телесным ощущением и эмоциональным переживанием. Одновременно вводится 60 лексических единиц. Сеанс сверхзапоминания новой лексики проводится на основе психотехники с применением аудио-видео стимуляции, разработанной на основе применения информационной компьютерной технологии.

Углубление эффекта сверхзапоминания проводится на основе аудио-диктантов с переходом на самостоятельную работу с лексическими единицами [1].

Аудиовизуальная тренировка текстов и диалогов начинается с осмысления их содержания. Неоднократное прослушивание позволяет отработать произношение, овладеть хорошей техникой чтения, осваивать говорение на достаточно хорошем уровне.

Внедрение видео в процесс обучения иностранным языкам служит сильным стимулом к их изучению. Обучаемые получают возможность применить и расширить свои знания на незнакомом аутентичном материале. Когда обучаемые осознают, что они в состоянии понимать иноязычную аутентичную речь, у них повышается самооценка и мотивация к изучению предмета. При работе над видеофрагментом задействованы все четыре вида коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Основное внимание уделяется аудированию, самому трудному аспекту в обучении иностранного языка. Видеоподдержка делает процесс обучения аудированию более эффективным и создает условия для самостоятельной работы обучаемых.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Востриков А.А., Иценко И.А. English Intensive Course. Метод погружения. 1-ая ступень: учебное пособие (для старшеклассников и взрослых). – Томск-Одесса, 2007. – 250 с.
2. Иценко И.А. Педагогические условия интенсификации процесса обучения иностранным языкам в начальной школе (на материале английского языка). Автореф. дис... канд. пед. наук. – Томск, 2010. – 22с.

3. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
4. Лозанов Г., Гатева Е. Суггестопедическое практическое руководство для преподавателей иностранных языков. – София, 1981. – 412 с.

## **ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК КУЛЬТУРНО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

**О. В. Ларина**

*Коломенский институт (филиал) Университета машиностроения*

Стремительное развитие лингвистического анализа, начавшееся с 60-х годов XX века, привело к неотъемлемому использованию семиотики как прикладного инструмента исследования культурного письменного наследия человечества. В последнее время для лингвистического анализа текстов применяют семиотически ориентированные подходы, различающиеся определениями текста и характером его связи со смыслом. Под семиотическим подходом в настоящей статье понимается подход к тексту (а любой предмет с семиотической точки зрения есть текст), который концентрируется на его знаковой природе и пытается объяснить или интерпретировать его как феномен языка.

Согласно классификации, предложенной К.Д. Скрипником [3], существуют три вида семиотических подходов к изучению текстов: имманентизм, интертекстуализм и семиогонизм. Данная классификация семиотических подходов позволяет вычленивать из множества интерпретаций те достоверные идеи, которые вносят реальный неоспоримый вклад в воссоздание универсальной картины мира в современном и историческом аспектах. Тем самым подтверждается возможность отрешения от субъективизма познающего субъекта и перехода к универсальному культурно-семиотическому описанию концептуальной картины мира.

В данной работе мы рассмотрим лишь один из видов семиотических подходов к изучению текста – интертекстуализм. Автором этого термина считается Юлия Кристева, которая предложила его использование для обозначения явления текстовой диалогичности.

По аналогии с семантическим принципом исследования знаков Ч. Морриса интертекстуализм, занимающийся изучением значения отдельно взятых знаковых систем, включает в себя паратекстуальную и метатекстуальную составляющие. При использовании этого семиотического подхода акцент смещается на совокупность отношений между текстами. Понятие текста становится универсальным: выдвигается гипотеза о том, что весь мир есть текст. Элементы, составляющие отдельный текст, считаются

заимствованными из других текстов и указывают на них. Это уже не имманентная структура, а ссылка и цитирование. Именно они и становятся главными объектами интереса и генераторами смысла текста. Анализ направлен на отношения между элементами и их совокупностями внутри «семиотического пространства», включающего в себя все реальные и потенциальные тексты.

В соответствии с современными исследованиями интертекстуальности как теории взаимодействия между текстами выделяют два подхода к аналитическому исследованию межтекстового взаимодействия – широкому радикальному и более узкому. Другими словами, при анализе теории интертекстуальности речь идет о противопоставлении литературоведческой и лингвистической концепции интертекста.

При описании широкой радикальной модели интертекстуальности очень часто упоминают М.М. Бахтина, который утверждал, что литературная коммуникация не может существовать изолированно, и «всякое конкретное высказывание находит тот предмет, на который оно направлено, всегда уже оговоренным, оцененным. Этот предмет пронизан точками зрения, чужими оценками, мыслями, акцентами. Высказывание входит в эту диалогически напряженную среду чужих слов, вплетается в их сложные взаимоотношения, сливается с одним, отталкивается от других, пересекается с третьими» [2, с. 89-90]. Его идеи были развиты в трудах Ю. Кристевой. В них текст предстает как историко-культурная парадигма, в синхронном и диахроническом аспекте сочетающая в себе все смысловые системы и культурные коды. В этом смысле любой текст становится интертекстом, а предтекстом каждого из его составляющих является совокупность всех предшествующих текстов, а также сумма базовых общих кодов и смысловых систем. Между предшествующим и новым текстами возникает общее интертекстуальное пространство, содержащее весь культурно-исторический опыт личности. То есть Ю. Кристева представляет интертекстуальность как теорию безграничного бесконечного текста.

В отличие от М.М. Бахтина и Ю. Кристевой, известный французский семиотик – постструктуралист Ж. Деррида утверждает, что любой текст живет, лишь «бесконечно ссылаясь на нечто» [4, с. 78], при этом между ним и его предтекстом не существует никакого синтеза. Поэтому все внимание исследователя сосредотачивается на открытости смысла. Подобная открытость текста подразумевает неограниченность «открытий» читателя в этом тексте.

Такая широкая концепция интертекстуальности, получившая свое развитие во Франции и США, была неразрывно связана с культурно-семиотическим подходом к литературе, культуре и обществу как абсолютно открытому явлению, не признающему никаких границ. Интертекстуальный анализ размывает границы отдельного текста и растворяет его в безграничной

«интертекстуальности». Такая абсолютная открытость текста предполагает его семантическую пустоту, наполняемую читателем посредством различных интерпретативных кодов. Здесь имеются в виду те тексты, посредством которых он читает данный текст. Следовательно, происходит смешение критериев проверки соответствия событий текстов действительности и возникает кризис истины, результатом которого является потеря ориентации. Поэтому такое текстовое пространство лишается собственного смысла и значения. В этой связи широкая концепция интертекстуальности оказалась практически неприменимой для конкретного лингвистического анализа, растворяя понятия текста и текстуальности.

В противоположность данной концепции появилось понятие «узкой» теории межтекстовых связей. Понимание межтекстового взаимодействия в узком смысле оказывается наиболее продуктивным в прикладном плане для семиотического анализа. В рамках узкой концепции интертекстуализм рассматривается как свойство вербальных и невербальных текстов, которое проявляется в формальном присутствии одного текста в другом в виде маркированных цитат, аллюзий и косвенной речи [1, с. 71-72]. Интертекст определяется как анализируемый текст, который поглощает многочисленные тексты, образуя тем самым собственный смысл.

Из-за разделения интертекстуальности на широкую и узкую концепции ведущий немецкий исследователь интертекстуальности Рената Лахманн предложила дифференцировать онтологический и дескриптивный текстовый аспекты, то есть различать два типа диалогичности:

1) диалогичность как всеобщее изменение текста, его имманентную структуру и

2) диалогичность как особый способ построения текста, как диалог с определенной чужой смысловой позицией, что и является интертекстуальностью.

Другой немецкий ученый К. Штирле [8] выделил два вида интертекстуальности, один из которых является универсальным, подходящим для корреляции одного текста с другим, а другой, «привилегированный», актуализирует саму интертекстуальность. По его мнению, интертекстуальность ограничена такими диалогическими отношениями, когда основной текст содержит ссылки на один или несколько предтекстов и заложенные в них смысловые коды. Эта идея нашла поддержку в монографии М. Пфистера и У. Бройха [5], которые разделили интертекстуальность по принципу «системно-текстовая референция» – «однотекстовая референция».

Таким образом, смысл интертекстуального исследования сводится к толкованию читателем авторских идей с целью воссоздания исходного смысла авторского текста. При этом автор целенаправленно акцентирует внимание читателя на межтекстовом взаимодействии с помощью специальных формальных средств, актуализируя при этом понятие намеренно

маркированной интертекстуальности. Предполагается, что читатель верно определит намерение автора, выраженное помощью включения в оригинальный текст ряда ссылок на некоторые предтексты, и воспримет сам текст в его диалогической соотнесенности. Во время данного «общения» и автор, и читатель, должны быть готовы к некоему коммуникационному процессу с активированным интертекстуальным сознанием обоих участников своеобразного диалога. С. Хольтуис [6] предлагает использовать в этой связи термин «интертекстуальная диспозиция», что означает наличие в тексте определенных индикаторов или сигналов, настраивающих читателя на поиск связей данного текста с иными. В этой связи нельзя не упомянуть подход С. Загера [7], выделяющий три формы интертекстуальности:

1. абстрактную, то есть потенциально возможную интертекстуальность;
2. актуальную, когнитивную интертекстуальность, подразумевающую возникшие в процессе декодирования и интерпретации отношения между авторским текстом и его читателем;
3. текстуально выраженную интертекстуальность, выражающую в рамках текста текстовый диалог через различные сигналы.

Концепция интертекстуализма как одного из видов семиотических подходов подвергалась критике многими исследователями. Они видели недостаток этого подхода в отсутствии границ изучаемого понятия, а также в том, что широкая концепция интертекстуальности оказывается неприменимой при практическом анализе текстов (М. Пфистер, В.Е. Чернявская).

На уровне идеологии «интертекстуализма» становится неуместной проблема понимания текста (то есть реконструкции субъективной ситуации его порождения). И здесь, как и в структуралистском подходе, персональная мысль в тексте рассматривается как невозможная: мысль всегда объективирована в знаках (совершенно в духе концепции Пирса). Право иметь свою собственную мысль оборачивается исключительной привилегией аналитика, который всегда «выше» или «умнее», чем те, чьи тексты он анализирует.

Таким образом, в рамках интертекстуальности как культурно-семиотического феномена для понимания отдельного текста существенное значение приобретают не только языковые единицы и правила их сочетания между собой внутри текстового пространства, но и внешние по отношению к этому тексту знаки и языковые структуры.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык. – М.: Флинта. Наука, 2002.
2. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975.

3. Семиотика: книга для студентов/ Автор-составитель К.Д.Скрипник. – Ростов-на-Дону: РИО РФ РГА, 2000. – 127 с.
4. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. – М.: ЛЕНАНД, 2014. – 200 с.
5. Broich U. Formen der Markierungen von Intertextualität // Intertextualität. Formen. Funktionen, englische Fallstudien. Hrsg. U. Broich, M. Pfister. Tübingen, 1985.
6. Holthuis S. Intertextualität. Staufenburg, 1993. F/M, Peter Lang, 2004.
7. Sager S. Intertextualität und die Interaktivität von Hipertexten // J. Klein, U. Fix (Hrsg.) Textbeziehungen. Linguistische und literaturwissenschaftliche Beiträge zur Intertextualität. Tübingen, 1997.
8. Stierle K. Werk und Intertextualität // Dialog der Texte. Hrsg W. Schmid und W.-D. Stempel. Wiener Slawischer Almanach. Sbd. II. Wien, 1983.

## **ЯЗЫКОВАЯ ПАРАСРЕДА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**Л. Н. Масицева**

*Новосибирский военный институт внутренних войск  
им. генерала армии И.К. Яковлева МВД РФ*

В настоящее время российское общество характеризуется усилением социальной мобильности, развитием контактов всех уровней, резкими изменениями ценностных ориентиров и стоит перед лицом острейших социально-политических, межэтнических, межкультурных, коммуникативных проблем. Особый интерес сегодня представляет коммуникативный фактор, влияющий на контакты между национальностями, иерархию их ценностей, о возможности преодоления национальных предубеждений и дискриминации. В последнее время большое внимание уделяется проблемам развития коммуникации и компетенции. Современная педагогическая действительность такова, что приходится учитывать в образовании, с одной стороны, коммуникативный фактор, с другой, – создание условий для познания языка культуры других народов. Обладая большим образовательным потенциалом, учебный предмет «Иностранный язык» в высшей школе, решая задачи развития личности, является ресурсом систематического пополнения профессиональных знаний, формирования и развития коммуникативных умений и навыков.

Современная практика общения характеризуется процессами глобализации во всех областях человеческой жизни и деятельности и приводит к увеличению международных контактов. При этом опыт

показывает, что даже в тех случаях, когда языковой барьер преодолен и собеседники свободно разговаривают на одном языке, установить понимание удастся далеко не всегда. Можно привести множество примеров того, когда участники взаимодействия произносят фразы, реплики, обмениваются информацией, однако понимания в процессе общения не происходит. Причин здесь много и, прежде всего, это - отсутствие социокультурной коммуникативной компетенции.

Чтобы понять, почему знание языковых и речевых аспектов не обеспечивает взаимопонимания, необходимо разобраться в том, что включает в себя системное понятие коммуникативной компетенции.

Изучению компонентной структуры коммуникативной компетенции посвящено немало исследований, авторы которых выделяют:

- *лингвистическую компетенцию*, подразумевающую знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

- *социолингвистическую компетенцию*, т.е. способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, социальных ролей участников коммуникации;

- *дискурсивную компетенцию*, а именно способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, строить целостные, связные и логичные высказывания различных функциональных стилей;

- *стратегическую компетенцию*, т.е. вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым человек прибегает в случае, если коммуникация не состоялась;

- *социокультурную компетенцию* – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры;

- *социальную компетенцию*, а именно умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации.

Можно сделать вывод, что коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку должно учитывать особенности реального общения [2].

Однако анализ состояния образовательного процесса по иностранным языкам в вузе показывает, что на практике реализуются только некоторые из компонентов системного, целостного понятия «коммуникативная компетенция» – лингвистическая и социолингвистическая.

Коммуникативная компетенция может быть сформирована только при условии сбалансированного, равномерного функционирования абсолютно всех ее структурных компонентов, чего, к сожалению, не происходит в практике реального учебного процесса даже на языковых факультетах в вузах. В отечественной методике десятилетиями осуществлялся подход,

который определял всю систему обучения и который наиболее точно сформулировал В.Л. Скалкин [1] как «приобретение способности выступать в свойственной нам социально-коммуникативной позиции, но в иноязычном коде». Несмотря на произошедшие в окружающем нас мире и в нас самих изменения, этот подход остается незыблемым и по сей день. Нельзя отрицать, что в процесс обучения было введено новое содержание, моделирование общения в сферах, которые ранее не затрагивались: бизнес, права человека, положение меньшинств и др. Однако суть от этого не изменилась. Стратегический, социокультурный и социальный компоненты коммуникативно-ориентированного подхода еще не стали неотъемлемой частью процесса обучения. Обучающиеся продолжают говорить на иностранном языке в соответствии с представлениями, присущими их родной культуре и, таким образом, тренируются скорее не в установлении, а в разрушении коммуникации.

Очередным шагом в решении задачи достижения сформированности коммуникативной компетенции должно стать усвоение социокультурных аспектов общения на изучаемом языке. Это влечет за собой изучение менталитета, отношений, поведения, ценностей, релевантных культуре изучаемого языка.

На занятиях по иностранному языку, формируя коммуникативную компетенцию, преподаватели создают учебные ситуации, помогающие курсантам приобретать знания, умения и навыки в различных видах речевой деятельности. Еще раз подчеркнем: умения и навыки формируются только в деятельности с использованием необходимых средств и в определенных условиях, иначе говоря, в определенной среде.

Таким образом, деятельность – это целенаправленные мотивированные действия с единицами быта и культуры в определенных условиях, или среде, преследующие различные цели. В зависимости от условий, существующих в определенных средах, формируются различные отношения.

Оптимальный вариант овладения иностранным языком - это обучение в естественной языковой среде. Так же как невозможно научиться плавать без необходимой обучающей, в данном случае водной, среды, так не овладеть навыками эффективного вождения автомобиля без необходимой образовательной среды, которой является реальная проезжая часть со снующими автомобилями и не всегда правильно переходящими дорогу пешеходами, точно так же без соответствующей образовательной языковой среды не добиться сформированности навыков эффективного общения на иностранном языке.

Языковая среда - основное средство и условие коммуникативно-ориентированного обучения. В нашем вузе осуществляется обучение иностранному языку за пределами естественной языковой среды. Поэтому преподаватели иностранных языков стараются максимально точно

моделировать языковую среду всеми доступными средствами. Создают языковую парасреду, насыщая образовательное пространство единицами материальной культуры, иноязычного быта, тем самым формируют социокультурную компетенцию.

В языковой парасреде реализуются принципы аутентичности в обучении иностранному языку:

- использование аутентичных учебных пособий, аудиовизуальных материалов;

- обустройство учебных аудиторий, воспроизводящих помещения учебных заведений в странах изучаемого языка;

- присутствие повсюду в учебных аудиториях аутентичных газет, журналов, предметов быта, таких как всевозможные билеты, пакеты, чеки и прочее;

- наличие в учебных аудиториях технических средств обучения и средств массовой информации, постоянно настроенных на прием аутентичных радио- и телепередач, видеоматериалов, видеоклипов, рекламы.

Создание стилизованной образовательной среды (читального зала или методического кабинета), в которой курсанты занимаются за пределами основного расписания, - важный компонент формирования языковой парасреды. Так, читальный зал может быть стилизован под английский парламент. Буфет, которым пользуются курсанты, вполне может быть оформлен в виде английского паба. С использованием современных мультимедийных средств возможно смоделировать любые визуальные объекты, вплоть до вида из окна английской гостиницы или вида улицы из окна автобуса.

Особая роль в параязыковой среде отводится преподавателю, который становится как бы носителями изучаемого языка в учебной аудитории. Он должен владеть не только языковой, но и коммуникативными компетенциями: думает, скажем, на преподаваемом языке и ведет себя, например, по-английски, держит осанку при ходьбе, сидит, пьет чай, как англичанин, привержен какому-либо английскому футбольному клубу.

Аудиовизуальная языковая среда в процессе коммуникативно-ориентированного обучения вторгается в сознание обучаемого, что создает условия для усвоения языка при контакте с культурой, которая в этой парасреде моделируется. Язык выступает только как один из аспектов процесса вхождения в культуру.

Можно также использовать Интернет как доступное средство обучения и познания, получения информации, общения. Правильное использование компьютерных телекоммуникаций, информационных ресурсов и услуг Интернет позволит осуществить принципиально новый подход к обучению, который:

- базируется на широком общении, сближении, стирании границ между отдельными социумами; на свободном обмене мнениями, информацией;
- инициирует широкие контакты с культурой других народов и их опытом;
- стимулирует овладение иностранным языком, если речь идет о международных проектах [3].

Чтобы участвовать в диалоге культур, нужно уметь пользоваться как вербальными, так и невербальными формами общения. Существует целый спектр услуг Интернета, основанных на диалоговом типе общения: электронная почта, телеконференции, Интернет-пейджеры и др.

Использование Интернет-пейджер программы ICQ позволяет обучающимся применять иностранный язык как средство познания, способ выражения собственных мыслей, восприятия и осмысления воззрений других людей. Эта программа позволяет применить изучаемый язык в качестве средства общения с носителями языка, так как предполагает создание естественной языковой среды реального общения.

Общение в on-line стимулирует потребность в постоянном совершенствовании языковых умений, так как в условиях реального общения с носителями языка, в подлинной языковой среде возникает потребность в общении на иностранном языке.

Итак, создание языковой парасреды в реальном образовательном процессе в состоянии положить начало формированию картины мира, присущей изучаемому иностранному языку, помочь научиться строить свое поведение, вербальное и невербальное, по ее законам, обеспечить сформированность социокультурной компетенции, а значит и коммуникативной компетенции в целом. Обобщение опыта преподавания иностранного языка показывает, что создание языковой парасреды выступает как решающее условие для формирования коммуникативной компетенции.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Скалкин В.Л. Структура иноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. Сост. А.А. Леонтьев. – М., 1991.
2. Сухова Л.В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам и языковая парасреда как его системообразующий фактор // Иностранные языки в школе. – 2007. – №5.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. – 3-е изд. испр. и доп. – М.: Академия, 2008.

## **ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**В. В. Михайлова, М. В. Колмакова**

*Новосибирский военный институт внутренних войск  
им. генерала армии И.К. Яковлева МВД РФ*

Процессы глобализации, разностороннее международное сотрудничество, создание и дальнейшее развитие информационных технологий, политические и социально-экономические изменения в обществе, интеграция в мировое образовательное пространство порождают новые требования к языковому образованию в целом. Современный этап развития общества характеризуется значительным расширением экономических контактов, культурного взаимодействия, академической и профессиональной мобильностью.

В этой связи возникает потребность языкового образования, которое обеспечивает успешную коммуникацию современного специалиста. Выпускник вуза должен активно владеть хотя бы одним иностранным языком как средством общения в социально-бытовых сферах жизни и в профессиональной деятельности. Обучение в вузе призвано обеспечить прочную основу из базовых знаний, умений и навыков в иноязычной речемыслительной, коммуникативной деятельности, сформировать ряд компетенций (общекультурных, профессиональных), которые в совокупности обеспечивают способность выпускников осуществлять иноязычное общение, возможность адаптироваться к условиям профессиональной деятельности, готовность к дальнейшему образованию «через всю жизнь».

Под языковым образованием ряд лингвистов и методистов (И.И. Халеева, Ю.Н. Караулов, Ю.С. Степанов) понимают образование в области современных (родных и неродных) языков и культур. Как отмечает Н.Д. Гальскова, сущностные характеристики языкового образования как явления сложного и многопланового можно показать в единстве и взаимодействии таких его аспектных характеристик как ценность, процесс, результат и систему [1, с. 5]. Следуя логике осознания ценности образования Б.Г. Гершунского, языковое образование можно рассматривать как ценность государственную, общественную и личностную в тесной взаимосвязи [2]. Только в гармонии государственных, общественных и личностных интересов в развитии языкового образования в стране возможно достижение качественных результатов. Осознание языкового образования как ценности обуславливает актуальность разработки и практической реализации научных и практических действий, связанных с анализом отношения к нему государства, общества и личности, так и с его обеспечением на всех уровнях. Признание государством ценности языкового образования нашло свое

отражение в Государственных образовательных стандартах обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

В российской высшей школе цели и содержание обучения в настоящее время определяются основными положениями компетентностного подхода.

Языковое образование, в частности, обучение иностранному языку для специальных целей, не является исключением. Большинство рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык» ставят целью развитие иноязычной коммуникативной компетенции и некоторых других компетенций, набор которых варьируется в зависимости от специфики профессиональной деятельности, этапа обучения и точки зрения авторов конкретного нормативного документа.

Необходимо отметить, что реализуя на практике языковое образование, в Новосибирском военном институте внутренних войск разработана образовательная программа с целью формирования общекультурных, профессиональных и военно-профессиональных компетенций. Учебный курс построен на аутентичном материале, в том числе относящихся к будущей профессии источников, которые охватывают наиболее актуальные темы, необходимые для работы в реальных условиях современного мира. Темы, в рамках которых формируются умения речевого общения на иностранном языке, должны вызывать интерес обучаемых, показывать достижения перспективы в определенной отрасли знания. Особое внимание уделяется специальной терминологии и расширению терминологического аппарата в профессиональной области, практической работе с текстами по специальности, развитию навыков поиска переводческих соответствий [7, с. 276].

Компетентностный подход требует применения различных активных форм для реализации учебного процесса. Активные методы обучения - это совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию учебного процесса и создающего специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности [3].

Использование активных методов является необходимым условием для подготовки военных специалистов и приводит к положительным результатам. Преподаватель военного вуза, являясь главным действующим лицом в организации учебно-познавательной деятельности курсантов, подбирает методы и технологии, соответствующие целям и задачам практического занятия. В совокупности активных методов, которые используют

преподаватели кафедры иностранных языков, можно выделить имитационные и неимитационные.

Имитационные методы – это методы, используемые в процессе обучения, образы действий, имевших место в реальной профессиональной деятельности специалистов. Это, как правило, игровые ситуации в обучении (ролевые игры, «скетчи»), в процессе которых имеет место имитация конкретных ситуаций, в которых обучаемые выполняют определенные роли, овладевая навыками их решения.

Ролевые игры строятся на максимально приближенных к реальности ситуациях общения, в основе которого лежат конфликт или проблема, требующие решения.

В процессе проведения ролевой игры должна происходить тесная, активная интеграция умений курсантов и социокультурной реальности изучаемого языка при непосредственном участии преподавателя, а также с помощью учебников и других средств обучения. Построенная по такому принципу ролевая игра не только способствует формированию более прочных умений и навыков, но также повышает культуру общения и формирует умение работать в коллективе.

Необходимое условие для проведения ролевой игры — хорошее знание ее участниками предмета обсуждения, а также владение необходимым лексико-грамматическим материалом.

«Ориентация в незнакомом городе», «Личные данные военнослужащего», «Международный аукцион современного стрелкового оружия», – темы ролевых игр, которые проводятся на занятиях иностранного языка.

При подготовке ролевой игры необходимо выделить следующие операции: выбор темы, формирование цели и задач игры, анализ содержания игры и определение ее структуры и плана проведения, распределение ролей и подготовка курсантов к занятию, проведение занятия в игровой форме, подведение итогов и анализ полученных результатов. При этом следует учитывать рекомендации: игра должна быть логическим завершением учебной темы, условно максимально приближенной к реальным профессиональным условиям, задачи и правила игры должны быть четко сформулированы.

Скетч, в отличие от ролевой игры, характеризуется меньшей сложностью и свободой речевого поведения персонажей. Скетч– это короткая сцена, разыгрываемая по заданной проблемной ситуации с указанием действующих лиц, их социального статуса, ролевого поведения. В виде скетчей на занятиях иностранного языка могут быть разыграны небольшие сцены «Город и его достопримечательности», «Путешествие по стране изучаемого языка», «Проведение экскурсии по военному институту».

Обучение в сотрудничестве, игровые технологии предполагают групповую совместную работу курсантов. Для того чтобы она была успешной, курсанты осваивают ряд алгоритмов, приемов, технологий совместного принятия решений, выработки общей стратегии действий и решения возникающих проблем, поиска их решений, которые успешно используют в дальнейшем. При этом иногда может возникнуть ситуация, когда потребуется принять коллективное решение или сгенерировать новую идею в очень жесткие сроки. В этом случае хорошо зарекомендовал себя такой активный метод как «мозговой штурм». **«Мозговой штурм»** или **«brainstorming»** – это поиск спонтанных идей во время решения какой-либо проблемы, часто используется на занятии по иностранному языку для группового обсуждения, хотя может быть и индивидуальным. Что важно при **«мозговом штурме»**?

- Все высказанные мысли курсантов воспринимаются как стоящие, даже если идея, на первый взгляд, кажется неправильной. Не разрешается ни одобрять, ни критиковать, ни свою, ни чужую идею. Все идеи желательно записывать.

- Идеи могут вытекать одна из другой, причем, не важно, кто придумал первоначальный вариант или что натолкнуло на нужную мысль.

- Как уже упоминалось, идеи учитываются абсолютно все: смешные, неважные, невыполнимые.

Очень важно для курсантов то, что в таком задании не может быть неправильных ответов, все, что они скажут, вспомнят или придумают, будет изначально правильным. Также развивается творческое и ассоциативное мышление, таким образом, закрепляются в памяти иноязычные слова и выражения и убирается *языковой барьер*.

Такая стратегия подходит для начала изучения новой темы или для закрепления пройденного материала за несколько минут до конца занятия. Для преподавателя такой вид деятельности не менее важен, поскольку дает понять, насколько хорошо курсант усвоил лексику по теме или, если **«мозговой штурм»** применять в начале изучения темы, он показывает, каким словарным запасом и грамматическими конструкциями курсант уже владеет, а на что нужно обратить внимание.

Такие активные методы как работа в малых группах, имитационные упражнения, индивидуальный тренинг, олимпиады, конкурсы, проектное обучение также внедряются в учебный процесс на кафедре иностранных языков часто с использованием электронных аудиовизуальных средств обучения.

В основе технологии проектного обучения лежит развитие познавательных навыков курсантов, умения добывать знания самостоятельно и применять их для решения поставленных задач. Результаты проекта всегда являются материальными (реферат, фильм, газета, проведение праздника,

экскурсии или оформление альбома) и зависят от доминирующего метода, количества участников и его продолжительности. Различают проекты исследовательские, творческие, информационные, практико-ориентированные и другие. При организации проектной деятельности важными являются требования к использованию метода проектов:

- 1) наличие значимой проблемы;
- 2) значимость предполагаемых результатов;
- 3) самостоятельность обучающихся;
- 4) использование различных методов исследования

Наличие проблемы порождает необходимость её решения, процесс создания «продукта», то есть результата проекта, создает условия в которых курсанты целенаправленно работают с информацией на родном и иностранном языках, анализируют социокультурные, междисциплинарные теоретические знания, разные варианты решения проблемы, делают выводы и оформляют результаты собственного приобретенного знания. Примером интересного проекта с точки зрения формирования социокультурной компетенции является творческий групповой краткосрочный проект выполненный курсантами третьего курса «Some Glimpses of London» в виде экскурсии по Лондону. Тема выбрана в связи с учетом учебной темы по дисциплине «английский язык» в соответствии с интересами обучающихся. Преподаватель выступает в роли советчика, рекомендует направление поиска, подсказывает источники информации. Курсанты самостоятельно оформляют результаты в виде творческой презентации PowerPointc одновременным сопровождением «живой речью» гида, который готов не только ознакомить с достопримечательностями, но и ответить на возникающие вопросы присутствующих.

К современным активным методам обучения также относится метод «case-study», который широко применяется во внеязыковых вузах. Что же такое кейс? Под кейсом понимаются конфликтные ситуации, взятые из реальной жизни или разработанные специально на основе фактического материала, которые требуют решения. Курсанты сообща, в команде стараются найти решение заключенной в кейсе проблемы. Каждый кейс можно разделить на три составляющие.

1. Первая часть представляет собой описание конкретной ситуации, которая имела место в реальной жизни. Особенность данной ситуации заключается в том, что в ней (зачастую в скрытом виде) содержится требующая разрешения проблема. Во второй части кейса приводится краткая дополнительная информация, которая помогает курсанту в решении основной проблемы. Данная информация может быть представлена в виде схем, таблиц, диаграмм, отражающих содержание существующей проблемы. В третьей части содержатся задания к тексту кейса. В основном они

представляют собой вопросы, ответы на которые подталкивают участников обсуждения к решению проблемы кейса [5].

2. Основной задачей кейс-метода является инициирование самостоятельного изучения ситуации курсантами, формирование их собственного видения проблемы и ее решения, выработка умения дискутировать и обсуждать ситуацию со своими коллегами и преподавателем [4]. Данный метод комплексный, он включает в себя все виды речевой деятельности: чтение, говорение, письмо, аудирование. На занятиях иностранного языка кейсы могут использоваться как в течение, так и при завершении работы над определенной темой. Кейсы дают возможность применить изученный лексико-грамматический материал в разговорной речи.

Следует отметить, что «есть и более масштабные мероприятия, позволяющие привлечь большую аудиторию. К ним относятся музыкальные и поэтические конкурсы и фестивали. Использование данных форм позволяет курсантам не только исполнить любимые песни и стихи на иностранном языке, но и глубже вникнуть в суть языка через понимание смысла произведения. Благодаря этому курсанты имеют возможность не только совершенствовать знания по иностранному языку и знакомиться с культурой страны изучаемого языка, но также и проявить себя, реализовать свой творческий потенциал, получить эмоциональный заряд и подарить настроение другим». Мотивация участников, привлечение интереса к произведениям на иностранном языке пробуждают желание осваивать различные виды иноязычной речевой деятельности.

Несомненно, наибольший эффект достигается при системном подходе к выбору различных методов обучения в соответствии с теми задачами, которые ставит перед собой преподаватель.

Таким образом, следует отметить, что использование преподавателями современных активных методов в обучении является залогом оптимизации процесса обучения иностранному языку, средством формирования общекультурных и профессиональных компетенций, нацеленным на развитие поликультурной всесторонне развитой личности, владеющей культурой профессионального и межличностного общения.

Значимость языкового образования подтверждает тот факт, что ЮНЕСКО провозгласил XXI век веком полиглотов. В связи с этим важно использовать потенциал языкового образования для максимального личностного развития курсантов и приобщения их к мировой культуре.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1997.

3. Зарукина Е.В., Логинова Н.А., Новик М.М. – СПб.: СПбГИЭУ, 2010.
4. Залогина Т.В. Общая характеристика кейс-метода (case-study). Роль преподавателя в проведении кейс-метода // Российское право в Интернете. – М., 2009.
5. Малинин М.Н. Метод case-study в неформальном образовании. – М.: Адукатар, 2009.
6. Панфилова А.П. Технологии генерирования идей: мозговой штурм // Новые знания. 2002.
7. Цигулева О.В. Роль иностранного языка в формировании будущего специалиста в неязыковом вузе // Лингвистические и культурологические инновации: Сб. материалов XII Междунар. научн.-практ. конференции. – Томск: ТПУ, 2012.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

**Н.П. Мырча, Л. Н. Масицева**

*Новосибирский военный институт внутренних войск  
им. генерала армии И.К. Яковлева МВД РФ*

Сегодня нельзя ставить и решать актуальные вопросы социального и духовного развития человека и общества, без учета современного положения в мире, тенденций его развития, открывшихся возможностей разностороннего и плодотворного сотрудничества. Сотрудничество, расширяющиеся контакты позволяют не только освоить достижения мирового сообщества и отдельных стран, но и лучше раскрыть собственные потенциальные возможности и стимулировать поиск оптимального решения различных проблем.

Будущее России, прогресс в экономической, политической и социальной сферах в первую очередь зависят от гражданской позиции подрастающего поколения. Молодой человек, необходимый современному обществу, - это ответственный человек, способный делать выбор, контролировать свою личную и общественную жизнь, определившийся в отношении ценностей. Нужно стараться формировать в молодом поколении чувство державности, закладывать ростки гордости за Отечество, за поступки предков. Нельзя любить свою Родину, не зная и не уважая ее культурно-историческое наследие.

Большое количество социально-культурных, политических, экономических и других перемен в России привело к тому, что формирование личности с твердыми убеждениями, принципами, представлениями о позитивном и негативном стало особенно актуальным. Данный аспект образовательной деятельности необходим, прежде всего, для высших учебных заведений. Это связано с тем, что выпускник высшей школы, как обладатель

особенно ценных знаний, должен иметь высокий уровень воспитанности, чтобы употребить приобретенные в вузе умения на благо как себя, так и общества. При этом в воспитании будущих специалистов особое место должно отводиться воспитанию гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным.

Гражданское воспитание является основным элементом успешной социализации человека, его поступательного преобразования, как себя, так и окружающей действительности. Основу для подобного продуктивного преобразования составляют элементы гражданского воспитания: нравственная, правовая, политическая культура, выражающаяся в чувстве собственного достоинства, внутренней свободе личности, дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам и государственной власти, способность выполнять свои обязанности, гармонично сочетая патриотические, национальные и интернациональные чувства.

В рамках гражданского воспитания формируются нравственные идеалы общества, чувства любви к Родине, стремление к миру, потребности в труде на благо общества [9, с. 43]. Эгоистические тенденции выпускников высшей школы часто приводят к тому, что они рассматривают общество только как средство своего обогащения, не видя себя в структуре данного социума. Безусловно, у человека обязательно должна быть возможность достойной жизни, но при этом не стоит забывать о том, что в обществе все взаимосвязано и отношения всех его членов необходимо выстраивать на основе взаимоуважения и взаимопомощи. Формирование гражданской позиции человека осуществляется в воспитательном процессе, который является органической частью образования, и от реализации которого во многом зависит качество деятельности вуза, уровень общей и профессиональной компетентности его выпускников.

Воспитание гражданственности – это целенаправленная и систематическая деятельность всех учебных заведений по формированию у молодежи высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины. Оно направлено на развитие личности, обладающей качествами гражданина- патриота Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время. Патриотизм выражает отношение личности к своей Родине, к ее историческому прошлому и настоящему. В толковом словаре В.И. Даля значение этого слова трактуется так: «Патриот – любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб» [2, с. 487].

На сегодняшний день при определении состава гражданского воспитания на первое место ставят историю, правоведение, этику, социологию, а иностранный язык не всегда рассматривается как необходимая составляющая

область знаний для гражданского воспитания. В современных реалиях иностранный язык выступает в качестве мощного механизма личностного развития будущего специалиста. Гражданский воспитательный потенциал предмета «Иностранный язык» заключается в личностнообразующем, социокультурном потенциале данного предмета, а также в выполнении им коммуникативно-практической и ценностно-ориентационной функций. Реализация воспитательных целей на уроке иностранного языка осуществляется средствами самого иностранного языка.

Коммуникативная направленность предмета, его обращенность к изучению быта, обычаев, традиций и языка другого народа способствуют воспитанию гражданственности, патриотизма, высоких нравственных качеств личности. Через обучение иностранному языку можно нести знания о мировой культуре, определить собственное место в обществе, оказывать содействие развитию экологической культуры, воспитывать уважение к людям и отвечать за результаты собственной деятельности. Формирование гражданской позиции можно осуществлять через содержание учебного материала и технологии обучения.

Содержанием материала для обучения могут быть тексты для развития понимания речи на слух и чтения, упражнения для формирования навыков владения языковым материалом, тематика устно-речевого общения. На различных этапах обучения возможности текстового материала различны, и нужно уделять особое внимание смысловой насыщенности каждого предложения. Большинство текстов в учебной литературе должно освещает проблемы дружбы, взаимоотношения людей в коллективе, любви к природе, уважения к труду и людям труда. На продвинутом этапе обучения нужно работать с оригинальной общественно-политической литературой (статьи из газет и журналов на иностранном языке). Через использование материалов текстов для чтения и аудирования, можно раскрыть культуру своей страны и страны изучаемого языка как систему духовных и материальных ценностей, накопленных обществом во всех сферах, от быта до философии. Подобный учебный материал ориентирует обучающихся на извлечение, осмысление, оценку и передачу информации.

Как известно из психологии речи, чтение не ограничивается только пониманием читаемого. В естественных условиях оно выполняет определенные функции и связано с достижением каких-либо внешних по отношению к чтению целей, когда полученная информация используется либо в интеллектуальной (познавательной) сфере, либо для организации своего поведения, выполнения определенных практических действий. Поэтому процесс чтения является действием с текстом, направленным на решение коммуникативной задачи и реализующее познавательную, регулятивную и ценностно-ориентированную функции опосредованного общения. Правильно

извлекаемый из учебных пособий материал оказывает влияние на курсанта, который формируется как личность.

Второе направление осуществления формирования гражданской позиции посредством иностранного языка предполагает использование таких технологий обучения, которые более всего способствуют выполнению поставленных задач. Огромное влияние оказывает взаимодействие инновационных и традиционных технологий обучения. При этом важна организация своего рода диалога различных педагогических технологий, апробирование новых форм и использование целостных педагогических систем прошлого. Технологии, предполагающие построение учебного процесса на альтернативной, ситуативной, игровой, диалоговой основе, технологии проектов и мультимедиа – это тот перечень технологий, помогающих решению образовательных и воспитательных задач. Большую роль в формировании гражданской позиции курсантов играет использование краеведческого материала.

Язык – хранилище культуры этноса, в нем запечатлен весь познавательный опыт народа, его морально-этические, социокультурные, художественно-эстетические, воспитательные идеалы. Обращение к материалам краеведческого характера приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту обучающихся, позволяет им оперировать в учебной беседе теми фактами и сведениями, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни. Академик Д.С.Лихачев писал: «Любовь к Родине дает смысл жизни... Любовь к своей стране и своему народу – это и есть то надличностное начало, которое по-настоящему освящает (делает святой) всю деятельность человека, приносит ему настоящее счастье, избавляет от неприятностей, мелких неудач» [10, с. 193].

Ощущение себя гражданином начинается, прежде всего, с чувств уважения, гордости и ответственности за свою семью, село, образовательное учреждение как общность людей, связанных общим делом, в том числе и профессиональным выбором. Патриот, по точному определению Владимира Ивановича Даля, не только «любитель Отечества», но и «ревнитель о благе его». Курсанты с интересом будут изучать материал, связанный с народной культурой, особенно когда сами будут являться участниками творческого процесса. Повышается их культурный уровень, возникает потребность в получении новых знаний о Родине, о народных традициях. Все это очень важно для формирования патриотов, достойных граждан своего Отечества.

Большое воспитательное значение имеют пословицы, которые используются при изучении различных тем в процессе всего обучения иностранному языку (пословицы о Родине, родном доме, семье, родителях, друге и дружбе). Большое воспитательное значение имеет также работа со словарями. Курсанты могут выполнять самые различные задания, например:

Прочитайте в словаре словарные статьи на иностранном языке, посвященные словам «родина», «герой», «героизм», «отвага», «мужество».

При выборе краеведческого материала учитываются: реальность материалов для курсантов, которые должны точно представлять, о чем идёт речь; заинтересованность курсантов в данном материале; привязанность данного материала к программной теме; социализирующая ценность данного материала. На наших занятиях преподаватели широко применяют различные активные формы учебных занятий, несравнимо важными являются занятия с использованием технологии диалога культур.

При их проведении особое внимание уделяется сопоставлению культурных традиций народов различных стран, отдавая дань уважения к религиозным и культурным традициям, сложившимся веками обрядам, подчеркивающим ценность человека и уважительное отношение к нему. Такие темы, как «Географическое положение, климат, природные ресурсы области, символика», «Мой родной город/село», «Мой институт», «Выдающиеся люди моего родного края» и многие другие изучаются не изолированно, они включены в соответствующие разделы всего курса обучения иностранному языку.

Истинное понимание чужой культуры в процессе изучения иностранного языка возможно только при достаточно глубоком знании истории и культуры своей страны, своего края, своей малой родины. Компетентностный подход предполагает не только обеспечение информированности курсанта в области иностранного языка, но и формирование у него умения решать различные задачи, выстраивать линию поведения в проблемных ситуациях, в том числе и ситуациях в современном обществе. Поэтому, используемые технологии носят практико-ориентированный характер и в результате формируют способности курсантов к действию, к активной профессиональной деятельности, совершенствованию своих навыков и умений, профессионально-личностному росту, становлению активной гражданской позиции.

Только регулярная, содержательная и разнообразная работа по формированию гражданской позиции, сочетающая в себе развитие интеллектуально-эмоционального и поведенческого компонентов в деятельности курсантов, позволит добиться результатов в их воспитании как настоящих патриотов, имеющих чувство принадлежности и причастности к делам страны, с твердой гражданской позицией личности XXI века. И только любовь, осмысление своей истории, уважение к предкам, искреннее сопереживание достижениям и недостаткам всех реформ государства могут выявить в человеке те душевные качества, которые и определяют его как личность, как гражданина.

Однажды кто-то сказал: «Украшать землю – это не только строить прекрасные города, сажать цветы, деревья, прокладывать дороги. Украшать жизнь – значит сохранять землю, все прекрасное, что есть на ней». Самое

главное украшение земли – человек: умный, честный, мужественный, искренне любящий Родину, способный выполнять свой патриотический долг – беречь мир на земле.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.: АРКТИ: ГЛОССА, 2000. – 165 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Эксмо, 2010. – 688 с.
3. Зимняя И.А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности // Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / Под общ.ред. И.А. Зимней. – М., 2003.
4. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. – СПб.: Речь, 2004.
5. Лихачев Д.С. Земля родная. – М., 1983. – С. 3, 8.
6. Миролубов А.А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. №5. С.11-15.
7. Педагогика: учеб.пособие для студентов / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – М.: Шк. пресса, 2002. – 512 с.
8. Перкас С.В. Некоторые принципы использования краеведческого материала на уроке//Иностранные языки в школе. – 1990. – №5. – С.101.
9. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков, под общ.ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности: учеб.пособие. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
11. Шварцман К.А. Философия и воспитание. – М.: Политиздат, 1989. – 208 с.

### РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К УРОКУ ИЗУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

**Л. А. Никитина**

*Алтайский государственный педагогический университет*

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) заявлен основной ориентир на реализацию компетентностного подхода, который предполагает внедрение лич-ностно-ориентированной образовательной парадигмы, где осуществляется *«попытка внести личностный смысл в образовательный процесс»* [6]. «Личностное знание, равно как и личностное понимание, представляет собой не только использование усвоенного, прочитанного в

качестве некоторой «ценности», но знание и понимание в смысле участия понимаемого в своей жизни» (В. П. Зинченко) [1, с. 11].

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта общего начального образования (2009), в основу которого положен системно-деятельностный подход, потребовал изменения характера организуемой учителем на уроке деятельности – совместной деятельности [7]. При этом суть деятельностного подхода в обучении рассматривается в организации интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности учащихся.

В связи с этим методическая подготовка будущего учителя начинает приобретать новую направленность – овладение способами методической организации совместной деятельности на уроке. Проектирование совместной деятельности базируется комплексе методических умений, составляющих деятельность в выборе методических средств в организации совместной деятельности, к числу которых относятся следующие:

- умение ориентироваться в учебном материале, отбирать его к уроку и методически обосновывать включение в урок;
- умение выбирать методические средства в организации совместной деятельности на уроке с учётом заявленной темы, цели, типа урока, способов организации деятельности детей;
- умение проектировать ход урока с учетом организуемой модели совместной деятельности;
- умение прогнозировать разные варианты течения урока и выстраивать собственную позицию в ситуациях совместной деятельности;
- умение осуществлять рефлексию проведённой подготовке и вносить коррективы в создаваемый конспект (план) урока [3, с. 30-31].

Успешность организации совместной деятельности обусловлена тем, в какой модели педагогической деятельности учитель строит взаимодействие с детьми: трансляционной (авторитарной), лидерской, партнерской [4, 5]. Модель педагогической деятельности проявляется в том, что педагог выбирает в качестве *предмета* деятельности, какой он видит *цель* и как он ее строит, какую *позицию* занимает сам и какую позицию осуществляют дети, какие *способы организации* деятельности выбирает, в чем видит *результат* осуществляемой деятельности (своей и учащихся).

В **авторитарной** (трансляционной) модели педагог организует репродуктивно-авторитарный способ взаимодействия с ребёнком и свою руководящую позицию как единственно возможную. Он предъявляет детям норму (знаний, навыков, алгоритмов, образцов, требований), а ученики исполняют её (у них нет ответственности за свою деятельность, поскольку они не нарабатывают содержание самой деятельности). Учитель транслирует (передает знания, опыт) и для него важным становится поведение детей на уроке: послушание, исполнение, сохранение регламента, предсказуемость

реакций и т.д. Работая в трансляционной модели деятельности, педагог на уроке организует, в основном, выполнение детьми учебных заданий: дает образец; мотивирует его воспроизведение; вводит дозированную помощь, постепенно уменьшающуюся по мере овладения ребёнком образца.

В *лидерской* модели педагог передает свои полномочия ребёнку («высвобождает» ребенка), вовлекает участников совместной деятельности в реализацию общих замыслов, инициатив, задач, «побуждает ребенка к поиску своего пути освоения свёрнутого в культуре опыта мышления и жизнедеятельности» [6].

В *партнерской* модели педагог выступает посредником не между культурой и ребёнком, а проявляет особое содержание и педагогической деятельности, и педагогической позиции. По выражению В. И. Слободчикова, способность превратить собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Б. Д. Эльконин называет педагога-посредника «пограничником», так как он находится на границе освоенного и неосвоенного детьми, выступает строителем опыта субъективности ребенка как опыта инициативного действия, т.е. принятие на себя решения действовать, как опыта выделения собственной позиции и собственного способа действий, как опыт овладения собственным поведением.

Осуществление лидерской и партнерской модели деятельности проявляет собственно *деятельностный подход*, для которого характерными становятся: отсутствие образцов; помещение ребенка в ситуации, где его привычные способы действия непригодны; создание мотива в поиске необходимых действий для разрешения ситуаций. В результате – ребенок сам строит новое знание, способы его применения, тем самым в деятельности происходит накопление образовательного опыта.

Реализация деятельностного подхода на уроках русского языка в начальной школе требует от учителей изменения своей позиции: от руководителя к лидеру, партнеру; привлечения детей в построение не только УЗ, но и в поиске средств, способов в ее решении; создания условий взаимодействия с детьми в совместной деятельности. Изменение позиции проявляется в том, как учитель начинает реагировать на ситуации в уроке, позволяющие изменять и преобразовывать совместную деятельность, выступать отправным моментом в выборе методического средства и его использования в деятельности; главное – включать детей в совместную деятельность, что поможет всем участникам образовательного процесса (и учителю, и детям) приобрести важные качества личности: открытость к общению, толерантность, ответственность, терпимость, восприятие и понимание мнения другого.

Учитель в партнерской модели деятельности подхватывает и развивает мысль учащихся; переводит «безапелляционные суждения в статус предположений»; переводит высказанные детьми предположения в статус

гипотезы, требующей доказательства (доращивает высказанное ребенком предположение, где появляется новая мысль); мыслит вместе с детьми; организовывает деятельность с учетом инициативы детей (развивает инициативу). Методические средства педагог не только выбирает, но и обосновывает их использование, поскольку для него важно построить взаимодействие, вовлечь детей в диалог, где они будут строить свое знание, способ работы с ним.

В начальной школе грамматические знания выступают чаще всего в виде *сведений, понятий и правил*. Языковой материал по своей природе является сложным для восприятия младшими школьниками, поскольку требует готовности детей абстрагироваться от вещественного значения слова к его грамматическому значению. В школьных учебниках авторы по-разному представляют теоретический материал, используя для этого различные формы (формулировка правила, определения – сохранение академичности, отстраненности; элементы беседы с учеником – включение детей в рассуждение, построение), способы оформления и фиксации (выделение цветом, помещение в рамку). При подготовке к уроку учитель, ориентируясь на специфику организации изучения нового знания, на форму и способ представления в учебнике, выбирает приемы работы с этим теоретическим знанием, выстраивая при этом совместную деятельность. Приемы работы с теоретическим материалом в разных моделях организации деятельности строятся по-разному.

*Авторитарная модель:*

Учитель предлагает детям выполнить упражнения, подготавливающие изучение нового материала, организует беседу по выделению (называнию) признаков, которые были выявлены в ходе выполненных ранее упражнений, вводит название изучаемому понятию, предлагает детям прочитать определение в учебнике, ставит вопросы на каждую составляющую изучаемого понятия (*как называется ..., что обозначает ..., какие слова относятся ...*), предлагает детям выполнить ряд упражнений. Основной формой организации деятельности является фронтальная работа, где учитель использует воспроизводящие вопросы и задания. В данной модели дети не проявляют инициативы, они выполняют последовательно учебные задания, добросовестно воспроизводят формулировку определения понятия, орфографического правила. Учебная работа подменяет деятельность, поскольку школьники старательно выполняют указания учителя.

*Лидерская модель:*

Учитель создает проблемную ситуацию, для этого предлагает специально отобранный дидактический материал, где дети обнаруживают недостаток имеющихся знаний (пробел), необходимых для решения практической задачи. Педагог организует наблюдение за языковым материалом, где дети сравнивают, сопоставляют; в процессе поиска

совместно выделяют признаки изучаемого понятия, обсуждают возможные варианты названия понятия, обращаются к определению в учебнике для уточнения выведенного понятия; учитель ставит вопросы, не дублирующие содержание теоретического материала, а позволяющие устанавливать связи и зависимости; совместно выходят на постановку учебной задачи (УЗ) в связи с изученным понятием, которая будет связана с построением и использованием детьми способа распознавания изученного понятия в практической деятельности. Учитель организует фронтальную работу или работу в паре, ориентируясь на готовность учащихся сотрудничать в совместной деятельности. Дети становятся участниками деятельности, в которой они открывают новое знание и строят способ работы с ним.

*Партнерская модель:*

Учитель, используя проблемную ситуацию или постановку детьми учебных вопросов (к теме, по странице учебника), организует совместно поиск и открытие нового знания (понятия), при этом дети работают в паре или группе. Поиск осуществляется на основе исследования дидактического материала, предложенного учителем, или на основе выдвижения детьми гипотез и обращения к учебнику с тем, чтобы найти ответ на главный вопрос. Дети выдвигают не только гипотезу, но и составляют план в ее решении. Может быть и другой ход: общеучебная задача, сформулированная на одном из уроков, требует своего дополнения, уточнения в решении, тогда дети, анализируя материал учебника, могут проектировать частные учебно-практические задачи, планировать ход их решения, осуществлять выбор средств и способов в их достижении. Особое место занимает чтение и анализ теоретического материала (правила) в учебнике: дети формулируют сами вопросы к нему, выдвигают варианты УЗ и способы их решения. Основной формой на уроке становится работа в паре или в группе, где дети организуют собственное исследование, открытие нового знания, способа его включения в практическую деятельность. В данной модели учитель и ученики становятся соучастниками деятельности, где ставят цель, выбирают способ ее решения, нарабатывают критерии оценки выполненной работы.

Овладение будущими учителями приемами организации совместной деятельности в разных моделях обусловлено включением исследования как способа организации деятельности в выборе и использовании методических средств [2]. Особую значимость приобретают исследовательские действия, которые осуществляют студенты при подготовке к уроку изучения грамматического знания:

- тщательный анализ языкового материала, который составит предмет изучения на уроке: определение вида знания (сведение, правило, понятие), выделение основных его признаков (свойств), выбор приемов работы. Поскольку сведения носят аксиоматический характер (*алфавит*: определенная последовательность 33 букв), то их изучение предполагает

организацию запоминания детьми, используя соответствующие приемы: разучивание стихов, отгадывание ребусов и др. Грамматические понятия, отражают языковое явление в его существенных признаках, в связи с этим их выведение предполагает организацию детьми поиска, анализа, сравнения. Усвоение правил (орфографических, грамматических, пунктуационных) предполагает построение детьми способа его применения, установления взаимосвязей в открытом способе, перенос его на новый языковой материал;

- поиск лингвистического обоснования знанию, изучение которого предстоит организовать на уроке. Обращение к теории русского языка позволяет студентам решить несколько задач: сопоставить определение понятий, дополнить собственное знание, обосновать содержание изучаемого детьми знания; осуществить отбор дидактического материала для знакомства и формирования предметных действий на основе изученного языкового явления; выбрать приемы организации деятельности по их изучению;

- установление преемственных и перспективных связей в организации изучения детьми рассматриваемого языкового явления (что дети изучили в предыдущих классах (темах), что они умеют выполнять с этим знанием, что им предстоит изучить на планируемом уроке, где понадобится в дальнейшем изучаемое знание);

- определение готовности детей к работе с учебным материалом на уроке (предметную готовность – что знают, практическую готовность – что умеют, деятельностную готовность – как осуществляют деятельность, коммуникативную готовность – как строят общение на уроке, в какой форме сотрудничества чаще всего работают).

Таким образом, выбор приемов организации совместной деятельности в изучении языкового материала обусловлен готовностью будущего педагога решать следующие вопросы: какие упражнения помогут *создать мотив* в деятельности детей в процессе изучения понятия (сведения); какие *знания необходимо актуализировать*, чтобы дети смогли обнаружить «разрыв» в имеющемся опыте действовании с теоретическим знанием; каким образом может быть *организовано выявление существенных признаков* изучаемых понятий (создание проблемной ситуации, активизация вопрошающей активности, анализ страницы учебника и постановка учебных вопросов); как *организовать работу с оформлением теоретического знания* в учебнике (построение модели, схемы знания; чтение и анализ определения, правила в учебнике; постановка вопросов); как *вывести* детей на *построение* ими *способа действовании* с открытым теоретическим знанием (создание алгоритма). Отвечая на поставленные вопросы, будущий учитель обращается к исследовательским действиям, которые позволяют ему на практике реализовывать деятельностный подход, строя свою работу в определенной модели: лидерской или партнерской.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. – М., 2002. – 432 с.
2. Никитина Л.А. Исследование в методической подготовке педагога: Учебное пособие. – Барнаул: Изд-во АлтГПА, 2012. – 170 с.
3. Никитина Л.А. Становление исследовательской компетентности в методической подготовке студентов педагогического вуза в условиях инновационного развития образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Барнаул, 2014. – 46 с.
4. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций: Кол. монография / Под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2005. – 484 с.
5. Поздеева С.И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. – Томск: Дельтаплан, 2004. – 311 с.
6. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. – М.: Наука, 2000. – 170 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения 05.02.2016)
8. ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль подготовки: «Начальное образование» // Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации, от 14 января 2010, № 35 // Федеральный государственный образовательный стандарт. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения 05.02.2016)

## ПОНЯТИЕ ПОДТЕКСТА В ЛИНГВИСТИКЕ

**А. Ж. Нурмагамбетова, Э. М. Ляпкина**  
*Челябинский государственный университет*

Изучение феномена подтекста является одним из наиболее актуальных вопросов в лингвистике, поскольку в современное время увеличивается роль текстов, в семантической структуре которых первостепенную роль играет имплицитный смысл. Несмотря на то, что проблематика подтекста рассматривалась с разных точек зрения и в различных работах многих ученых общая теория подтекста, объединяющая разные аспекты этой сложнейшей проблемы, еще только складывается.

В связи с тем, что художественное произведение является динамической системой, то восприятие художественного текста можно считать весьма сложным и многоуровневым процессом. В таком случае художественный текст можно рассматривать как область функционирования языковых единиц и источник информации особого рода [2, с. 5]. Одним из таких свойств

является неоднозначность соответствия плана выражения и плана содержания. Это и есть лингвистическая проблема, важным аспектом которой является подтекст.

Ряд лингвистов дают определение подтекста, не ограничиваясь лишь констатацией того, что это имплицитное явление, скрытый смысл, но пытаясь в большей или меньшей степени обосновать его лингвистическую природу и материальную основу.

Другие лингвисты дают следующее определение подтекста: подтекст - это имплицитная информация, существующая на уровне глубинной структуры текста, которая эксплицируется в виде приращений смысла отдельных единиц текста на уровне поверхностной структуры [4, с. 84-90].

И.Р. Гальперин полагает, что подтекст (содержательно-подтекстовая информация) представляет собой скрытую информацию (содержание, смысл), извлекаемую из содержательно-фактуальной информации (эксплицитно выраженной в тексте) благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а так же благодаря способности предложений внутри содержательно-фактуальной информации приращивать смыслы [1, с. 28].

Подобным образом, каждое из приведенных определений раскрывает тот или иной аспект подтекста, позволяет познать его многогранную сущность. Совершенно очевидно, что подтекст - явление имплицитное. Для его выражения нет особых маркеров. Он реализуется косвенно, опосредованно, имеет производный характер, является особым способом выражения мысли.

Подтекст - это вторичный, недоступный поверхностному взору пласт художественного текста, который может ускользать от внимания читателя при первом восприятии и начинает проступать при повторном или даже многократном чтении. И, тем не менее, подтекст – реальность, читатель воспринимает его как сопровождающую буквальный смысл информацию, намеченную автором, который использует поверхностную структуру текста как внешнюю, наблюдаемую в опыте сторону функционирующего языка для манифестации глубинных фактов, и между ними нет однозначного соответствия [3, с. 3-4].

Без понимания подтекста невозможно более или менее полное восприятие художественного текста. В литературе XX в. он становится одним из средств образования глубинной напряженности и многоплановости последнего, придает ему большую емкость, насыщенность, значительность, содержит внутренний смысл произведения.

Подтекстовая информация как раз и является тем сложным, многосторонним феноменом, который представляет собой фокус проблем смежных наук в таинственном их переплетении и взаимном дополнении, где язык - лишь средство передачи сокрытых личностных смыслов. Подтекст - это скрытый личностный смысл, который актуализируется в сознании

воспринимающего благодаря направленному ассоциативному процессу воздействия лингвистического контекста на целостный потенциал личности.

Подтекст имеет разные формы и средства выражения, и играет одну из центральных ролей в восприятии произведения и осуществлении авторского замысла. Несмотря на то, что восприятие художественного произведения носит индивидуальный, зависящий от личностных характеристик читателя, характер, подтекст, тем не менее, является объективно существующим элементом семиотической структуры текста [3, с. 3-4].

Наиболее распространенными концепциями подтекста являются семантические, опирающиеся при определении подтекста на такие термины как *смысл, содержание, информация*, и на такие характеристики, как *глубинный, скрытый, неопределенный* и проч. Подтекст, таким образом, определяется как имплицитная информация, предназначенная для интеллектуального восприятия. Однако, большинство сторонников данных концепций не проводят различия между смыслом, передаваемым текстом эксплицитно, и смыслом, заключенным в подтексте; отличие между этими двумя способами передачи информации наблюдается только в способах выражения и восприятия.

Формалистическая концепция рассматривает подтекст как рассредоточенный повтор, суть которого заключается в дистанцированном столкновении двух и сходных отрезков текста: ситуации-основы и ситуации-повтора, все звенья которых вступают в сложные взаимоотношения. Однако в рамках данной концепции подтекст рассматривается лишь как способ организации текста, поскольку «глубинным значением» обладает не всякое высказывание, а лишь то, которое повторяется в тексте, а в числе основных характеристик подтекста имеют место понятия «приращение смысла», «глубинное/дополнительное значение». Это дает основание полагать, что подтекст – это всего лишь значение, не выраженное словами, составляющими текст.

Прагматическая концепция подтекста ориентирована на категорию интенциональности, коммуникативной функции текста, и в рамках данной концепции понятия «подтекст» и «импликация» синонимичны и истолковываются как дополнительное смысловое или эмоциональное содержание, реализуемое за счет нелинейных связей между единицами текста. Однако при этом возникает путаница между пониманием подтекста как «способа передачи информации» и «местом нахождения имплицитной информации» [4, с. 84-90].

Таким образом, очевидно, что рассмотрение подтекста как элемента прагматической или формальной структуры текста основано на неправомерном отождествлении этого явления с моментом его порождения. Данные подходы разнятся с семантической природой подтекста, следовательно, представляются эвристически малоперспективными.

Также нет единой точки зрения относительно классификации средств создания подтекста, поскольку в качестве такого средства может быть использована любая единица любого уровня организации текста.

Таким образом, становится очевидно, что подтекст не может быть сведен лишь к инструментам его создания, а рассмотренный как отдельное, независимое явление, подтекст теряет свою определяющую характеристику и становится трудноопределимым феноменом, допускающим неограниченное количество толкований. Очевидна необходимость рассмотрения подтекста как структурного элемента, который формируется и функционирует только во взаимодействии с другими способами хранения и передачи информации. В данной работе предлагается трактовать *подтекст* как скрытую от непосредственного наблюдения часть семиотической структуры текста, реализующего функцию воздействия, воспринимаемую с помощью сопоставления информации, передающуюся различными средствами, и влияющую на восприятие как всего текста, так и отдельных его элементов.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., Наука, 1981.
2. Долинин К.А. ИмPLICITное содержание высказывания. – М.: Просвещение, 1985.
3. Лелис Е.И. Теория подтекста: учебно-методическое пособие. – Ижевск, УдГУ, 2011.

### **СИСТЕМНЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ АНТРОПОНИМАМИ**

**А. А. Овдиенко**

*Алтайский государственный университет*

Совершенно очевидно, что исследования фразеологической системы языка невозможно без глубокого изучения основных типов системных отношений между ФЕ, в частности антонимии, синонимии и гиперогипонимических отношений.

Гипонимия представляет собой один из видов формально-смысловых отношений между единицами языка и основана на их родо-видовой концептуальной общности.

Необходимо выяснить термин «гиперогипонимических (родо-видовые) отношения» и его употребление в исследовании применительно к фразеологии.

Н.И. Кондаков так определяет видовое и родовое понятие:

«Видовое понятие – это понятие, которое отображает существенные признаки класса предметов, являющегося видом какого-либо рода. Видовое понятие – подчиненное понятие, входящее в состав другого, более общего понятия, которое называется родовым. Всем предметам, отображенным в видовом понятии, присущи все признаки родового понятия, но вместе с тем им присущи свои видовые признаки, отличающие их от предметов других видов, входящих в данное родовое понятие. Одно и то же понятие может быть (за исключением единичных понятий и категорий – предельно широких понятий) как видовым, так и родовым одновременно в зависимости от того, по отношению к какому понятию оно рассматривается» [2, с. 88].

«Родовое понятие – понятие, которое выражает существенные признаки класса предметов, являющегося родом каких-либо видов. Родовое понятие является подчиняющим понятием, в состав которого входят меньше по объему видовые понятия. [...] Видовые и родовые понятия – это не условность, придуманная для удобства классификации. Каждое из них отображает особенное качественно определенное состояние матери, виды и роды, которые существуют в объективном мире. [...] Связь родовых и видовых понятий отображает ту реальную связь, которая существует между родом и видом в природе и в обществе» [2, с. 519].

Гиперо-гипонимические отношения – это не условность, как отмечалось выше, а отражение характера человеческого мышления, отображение в сознании объективно существующей взаимосвязи понятий вида и рода.

При наличии нескольких определений терминов «гипероним» и «гипоним», можно принять вслед за М.В. Никитиным следующие определения: «Гипероним – слово или словосочетание с родовым, более обобщенным значением по отношению к словам или словосочетаниям видового, менее обобщенного значения; также родовое понятие в отношении к понятиям видовым» [5, с. 120]. «Гипоним – слово или словосочетание, а также выражаемое ими понятие видового, более специального значения по отношению к слову, словосочетанию, а также понятию родового, более обобщенного смысла (гиперониму)», [5, с. 120].

Исходя из вышесказанного, можно сделать заключение о том, что гиперо-гипонимические отношения между ФА, являются отношениями включения, т.е. значения гипонима включается в значение гиперонима. Гипероним, характеризующийся наиболее общим родовым признаком понятия, шире по объему. Он включает в понятийную область все гипонимы, специализирующие данный родовой признак. Гипероним, таким образом, находясь на более высоком уровне обобщения, является семантически доминирующим, подчиняющим членом, а гипоним – семантически зависимым, подчиненным.

Родо-видовые понятия получают своеобразную реализацию и философское обоснование в категориях всеобщего, единичного, общего и частного.

Единичное, частичное и общее – это категории, которые, отображая реальные связи объектов, взаимосвязаны друг с другом. Единичное, как отображение признаков одного предмета или явления, манифестируется в понятии. Единичное – это сторона, свойство, присущее только данному предмету и отсутствующие у всех других предметов.

Общее – это то, что присуще многим предметам. Частное – это группа однородных предметов или явлений, входящая в какой-либо класс предметов.

Диалектическое взаимодействие общего и единичного является необходимым этапом на пути познания действительности и неразрывно связано с процессом абстракции.

В рамках диалектики единичного и общего существует проблема соотношения общего и особенного. Она связана с установлением в процессе познания сходства и различия исследуемых объектов. Особенное выражает различия сравнительных объектов, общее – их сходство. Всеобщее же проявляется через единичное и особенное.

Так, ФА *the children of the world – people of the world* или *the sons of men* – человечество, род людской, реализуют самое общее понятие «человек» и являются гиперонимами. Эти ФА соотносятся с категорией общего или на материале сравнительно небольшой группы фразеологизмов указанные гиперонимы соотносятся с категорией всеобщего.

Подгруппа ФА, обозначающих мужчину, представлена гиперонимом *son of Adam* – сын Адама, мужчина. Подгруппа ФА, обозначающих женщину, представлена гиперонимом *daughter of Eve* – дочь Евы, женщина, представительница прекрасного пола. Указанные гиперонимы будут гипонимами по отношению к ФА *the children of this world* (или к *the sons of men*) и реализуются в категории частного.

Сравнивая ФА, обозначающие мужчину и женщину, разницу в их значении можно соотнести с категорией особенного.

Соответственно, ФА, выражающие положительную, отрицательную или нейтральную оценку, содержат соотнесение с категорией отдельного, например, ФА *son of a bitch – a despicable person, usually a male*, является гипонимом по отношению к гиперониму *son of Adam* и имеет отрицательную оценку.

ФА, представляющие конкретную реализацию перечисленных выше понятий, коррелируют с категорией единичного, т.е. фразеологизмы, входящие в гипонимические отношения друг с другом, представляют единичный момент по отношению к частному (*son of Adam, daughter of Eve*) и общему (*the children of this world*).

Таким образом, можно сделать вывод о существовании гиперогипонимических (или родо-видовых) отношениях между отдельными ФА.

Рассмотрим особенности антонимичных отношений ФА. В первую очередь, необходимо остановиться на определении фразеологических антонимов, в частности, и антонимии как явления вообще.

О.С. Ахманова определяет антонимию как «семантическую противоположность» [1, с.50]. Антонимы определяются там же следующим образом: «Антонимы – слова, имеющие в своем значении качественный признак и потому способные противопоставляться друг другу как противоположные по значению».

По определению А.В. Кунина, «фразеологические антонимы – это кореферентные фразеологизмы, относящиеся к одному грамматическому классу, частично совпадающие или полностью не совпадающие по лексическому составу, имеющие общий семантический компонент при наличии полярных значений и различающиеся или совпадающие в стилистическом отношении» [4, с. 134].

Важнейшими семантическими характеристиками антонимов считаются противоположные значения и семантическая общность, которая проявляется в том, что они выражают одно и то же родовое понятие.

Фразеологические антонимы могут частично совпадать или не совпадать по лексическому составу. В обоих случаях в их составе могут быть компоненты, являющиеся антонимами в свободном употреблении: the underdog – (разг.) подчиняющаяся или побежденная сторона; обездоленный, угнетенный человек – top dog – господствующая или победившая сторона, хозяин положения; the forgotten man – (амер.) «забытый человек», пасынок судьбы, человек, о котором не думают – the leading man – выдающийся человек, видный деятель; good egg – (разг.) славный, милый человек, молодчина – a rotten egg – (разг.) мерзкая личность.

К этому типу можно отнести и фразеологические антонимы, противопоставляемые компоненты которых обозначают лиц противоположного пола: A woman of letters – женщина-литератор, писательница – A man of letters – писатель, литератор.

В случае несовпадения лексического состава фразеологических антонимов формальными показателями их антонимичности могут служить антонимичные элементы (как слова, так и переменные словосочетания) в составе их словарных дефиниций, например, a straight arrow – (амер.) прямой, честный человек – a sly dog – (разг.) скрытный человек, хитрец; an old bird – опытный, осторожный, бывалый человек, ~ стреляный воробей – a spring chicken – (разг. шутл.) «весенний цыпленок», неопытный, неискушенный человек, ~ сущий младенец, желторотый юнец; a bag of wind – (амер. разг.) – болтун, пустозвон, пустомеля, трепло – a dumb dog – (разг.) молчаливый, неразговорчивый человек, человек, из которого слова не вытянешь, молчун.

Фразеологические антонимы бывают одностилевыми и разностилевыми. Одностилевые фразеологические антонимы относятся к одному функциональному стилю, например, *a fair-weather friend* – ненадежный друг, друг до первой беды – *a friend in need* – верный друг. Оба антонима – общелитературные ФЕ.

Разностилевые фразеологические антонимы относятся к различным функциональным стилям. Примером разностилевых антонимов могут служить общелитературная ФЕ *a genuine article* – честный, порядочный человек и разговорная ФЕ *a bad character* – непорядочный человек, темная личность, пропащий человек.

На основании приведенных выше примеров, можно сделать вывод о том, что отношения между фразеологическими антонимами основываются на противопоставлении их денотативных значений. Каждый член антонимичной пары характеризуется различной эмоционально-экспрессивной характеристикой, и они могут функционировать в разных стилях.

Синонимия пронизывает все единицы языка, в том числе и фразеологизмы. «Синонимия – совпадение по основному значению (обычно при сохранении различий в оттенках и стилистической характеристике) слов, морфем, конструкций, фразеологических единиц и т.д.» [1, с. 407].

«Фразеологические синонимы – это кореферентные фразеологизмы, относящиеся к одному грамматическому классу, частично совпадающие или полностью несовпадающие по лексическому составу, имеющие общие и дифференциальные семантические компоненты и различающиеся или совпадающие в стилистическом отношении» [4, с. 130].

Таким образом, на основании приведенных выше определений, можно сделать вывод о том, что основой синонимичных отношений ФЕ служит общность основного (стержневого) значения.

Фразеологические синонимы, не совпадающие по лексическому составу, являются оборотами, построенными на разных образах и, следовательно, восходят к разным источникам, т.е. они этимологически не связаны. Приведем примеры:

1) *a spring chicken* – (разг. шутил.) «весенний цыпленок», неопытный, неискушенный человек, сущий младенец, желторотый юнец. – *babe unborn* – житейски неопытный человек, сущий младенец – *a babe in the wood(s)* – простодушный, доверчивый, неопытный человек, сущий младенец.

2) *lost cause* – погибшая душа, пропащий человек – *a bad character (egg, hat, lot или penny)* – (разг.) непорядочный человек, темная личность, пропащий человек – *a gone soon (goose или gosling)* – (разг.) пропащий, конченный, погибший человек.

3) *small change* – мелкота, мелюзга, мелкие людишки, мелкая сошка – *cog in the machine* – маленький человек, мелкая сошка.

4) an old fox – старая лиса, хитрец – aslydog– (разг.) скрытный человек, хитрец – a downy bird – (шутл.разг.) хитрец, хитрая бестия.

5) creature of circumstance – игрушка в руках судьбы – a ball of fortune – игрушка судьбы, игралище фортуны.

6) Среди фразеологических синонимов имеются ФЕ, в составе которых есть имя собственное: а) cousin Betty – (уст. разг.) слабоумная, дурочка – dumb Dora – (амер. жарг.) глупая девчонка, дурочка; б) Damon and Pythias – Дамон и Пифиас, закадычные, неразлучные друзья – David and Jonathan – Давид и Ионафан, неразлучные друзья.

7) chevalier of industry – (эвф.) «рыцарь легкой наживы», авантюрист, аферист, мошенник, проходимец – a confidence man – аферист, мошенник.

8) a tough egg – (разг.) грубиян, опасный противник – a rough customer – грубиян, неотесанный человек.

Вышеуказанные примеры характеризуются близостью или общностью значения, но различаются по смысловым и стилистическим оттенкам, поэтому можно заключить, что фразеологические синонимы не могут взаимозаменяться на денотативном уровне, ибо различие в образной основе исключает абсолютно равноценную замену одного синонимичного фразеологизма другим.

Здесь целесообразно указать на специфику фразеологической синонимии, существенно отличающейся от синонимии лексической.

Лексические синонимы, как цельноформленные языковые единицы – слова, выражают понятия (признаки, явления и т.п.) более абстрагированные и обобщенные, в силу чего смысловая связь между ними воспринимается как более тесная и близкая (например, смелый – храбрый – отважный).

Фразеологические же синонимы выражают понятия (признаки, явления и т.п.) более конкретизированные и емкие, что обусловлено спецификой фразеологизмов как компликативных раздельноформленных единиц языка, служащих для образно-экспрессивной характеристики окружающей действительности. Именно эта специфика определяет более сложную семантическую структуру ФЕ, в том числе и фразеологических синонимов, которые, будучи связанными общей семой (архисемой) обладают индивидуальными признаками, в частности смысловыми и стилистическими оттенками, значительно ослабляющими связь между членами синонимического ряда.

Возьмем для примера синонимический ряд ФЕ со значением «неудачник»: a rook fish – (разг.-фам.) бедняга, горемыка, неудачник, простофиля, недотепа, никчемный человек – foulball–(амер. жарг.) неудачник, недотепа – alameduck–(разг.) неудачник, «несчастненький», бездарность.

Все три ФА объединены архисемой «a failure», но каждый из них содержит еще и другую, присущую только ему дифференциальную сему. Так, в значении первого синонима содержится дифференциальная сема

«простофиля», в значении второго – сема «недотепа», а в значении третьего – сема «бездарность».

На основании приведенного выше материала, можно сделать вывод о том, что фразеологические синонимы, обозначая один и тот же предмет объективной действительности, дифференцируются оттенками значения, стилистической окраской, а также сферой их употребления.

Итак, ФА могут вступать в гиперо-гипонимические отношения, а также в синонимичные и антонимичные, что свидетельствует о сложности их семантической структуры, а также ФЕ в целом, поскольку микросистема ФА является частью фразеологической системы английского языка.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – 2-е изд.. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
3. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: "Русский язык", 1984. – 944с.
4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: ВШ, 1996. – 381 с.
5. Никитин М.В. Лексическое значение слова. – М.: ВШ, 1983. – 127 с.

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ «СКАФФОЛДИНГ» НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**О. С. Осокина**  
*МАОУ СОШ №30, г. Томск*

С введением ФГОС нового поколения современный урок иностранного языка претерпел изменения. Появилось новое понимание образовательных результатов: предметное содержание не самоцель, а база для формирования метапредметных компетенций. Роль учителя и ученика изменилась, изменилась так же организация учебной деятельности, объекты и способы оценивания.

Принципиальным отличием современного подхода является ориентация стандартов на результаты освоения основных образовательных программ. Под результатами понимается не только предметные знания, но и умение применять эти знания в практической деятельности.

Современный урок – это хорошо организованный урок, в хорошо оборудованном кабинете, у него имеется хорошее начало и хорошее

окончание. Учитель должен спланировать свою деятельность и деятельность учащихся, четко сформулировать тему, цель, задачи урока.

Современный урок иностранного языка имеет ряд общих требований, которые характерны для построения любого современного урока, так и ряд специфических черт, характерных только для урока иностранного языка.

Общие требования к уроку включают следующее:

- 1) формулирование целей (обучающей, методической и воспитательной);
- 2) планирование ожидаемых результатов (личностных, метапредметных, предметных);
- 3) подбор средств достижения результата, адекватных поставленным целям;
- 4) формирование мотивации к изучению предмета иностранного языка;
- 5) создание благоприятного климата на уроке иностранного языка;
- 6) формирование универсальных учебных действий в рамках каждого этапа урока;
- 7) использование эффективных технологий, способствующих эффективному ведению урока;
- 8) ориентация на качественное обучение, согласно возможностям и способностям каждого ребенка;
- 9) специфические особенности построения современного урока иностранного языка.

Специфика структуры урока иностранного языка (наличие фонетической и речевой зарядки, сочетание различных видов обучения аудированию, чтению, говорению, письму, обучение грамматике не изолированно, а в контексте видов деятельности):

- 1) коммуникативная направленность образовательной деятельности;
- 2) доминирование говорения, как одного из приоритетных учебных видов деятельности;
- 3) организация диалогового взаимодействия, где участники диалогического взаимодействия равноправные партнеры;
- 4) разумная организация коллективной и самостоятельной работы;
- 5) обязательное использование технических средств обучения;
- 6) развитие памяти, внимания, усидчивости, самостоятельности;
- 7) наличие игровых элементов (обучение игре в соответствии с возрастными особенностями обучения игровой деятельности – ролевые игры, интеллектуальные и т.д.);
- 8) накопительное оценивание по видам речевой деятельности.

Для того чтобы спланировать деятельность обучаемых согласно с целями и задачами урока, используются различные педагогические технологии. Скаффолдинг рассматривается в работах многих западных

ученых и успешно используется как эффективная педагогическая технология, необходимая для формирования компетенций.

Первоначально теория «скаффолдинга» была разработана Вудом, Брунером и Россом в 1976 г., в основу технологии была заложена теория о зоне ближайшего развития Л.С. Выготского [2].

По определению Р. Жао и М. Орей [4], скаффолдинг – это особый тип процесса инструктирования, который имеет место в ситуациях взаимодействия преподавателя и студента по решению учебных задач. Авторы выводят два основных правила: помогать студенту в выполнении заданий, с которыми он пока не может справиться; позволять студенту выполнить такой объем или такое количество заданий, с которыми он уже может справиться самостоятельно.

Выделяют три стадии скаффолдинга:

- 1) «контингентность» (contingency) или зависимость;
- 2) «угасающая помощь» (fading);
- 3) передача ответственности (transfer of responsibility) [3].

На первой стадии скаффолдинга преподаватель отбирает учебный материал занятия в соответствии с его задачами и возможностями, определяемыми уровнем подготовки студентов (уровнем владения компетенциями), оказывает помощь студентам при выполнении заданий, служит источником информации, организует самостоятельную работу студентов с использованием четких инструкций и рекомендаций, контролирует результаты.

Постепенно помощь со стороны преподавателя становится «угасающей», преподаватель передает студенту часть своих функций, повышая одновременно ответственность студента. Преподаватель наблюдает, при необходимости помогает советом, напоминает, консультирует, совместно со студентами обсуждает и корректирует результаты их деятельности. Степень «угасания» зависит от уровня подготовки студентов и уровня владения компетенциями.

«Угасание» взаимосвязано с третьей характеристикой скаффолдинга – передачей ответственности. Посредством «угасания» ответственность за выполнение задания постепенно переходит к студенту. Третий этап скаффолдинга предполагает, что преподаватель не дает советов, а лишь структурирует и вдохновляет поиск самостоятельного решения. Стадия передачи ответственности предполагает высокий уровень взаимного понимания [3].

В рамках современных изменений и внедрения нового образовательного стандарта, когда урок становится ориентированным на личность ученика, использование технологии скаффолдинг помогает обучаемым достичь поставленных на уроке решаемых для них целей и задач.

## ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный стандарт основного общего образования по иностранному языку: официальный сайт. – Режим доступа: [http://www.school.edu.ru/dok\\_edu.asp?ob\\_no=14394](http://www.school.edu.ru/dok_edu.asp?ob_no=14394) (дата обращения 18.03.2015)
2. Pol J. van de, Volman M., Beishuizen J. Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. – 2010. –Режимдоступа: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9127-6/fulltext.html> (датаобращения 18.03.2015)
3. Zhao R. and Orey M. The Scaffolding Process: Concepts, Features and empirical Studies. Unpublished manuscript.
4. Wood D., Brooner J.S., and Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving // Journal of Psychology and Psychiatry. – 17. – 1976.

## ЯВЛЕНИЕ ОНОМАТОПЕИ В АНГЛИЙСКОЙ, РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ДЕТСКОЙ ПЕСНЕ

Е. С. Рябова, К. В. Еремина

*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия*

Данная статья посвящена изучениюономатопов в детской песне, где они занимают очень важное место – способствуют не только формированию картины мира маленького слушателя, но и воздействует на его эмоции и переживания, чем и обусловлена **актуальность** данного исследования.

**Новизна** исследования состоит в том, что звукоподражательная лексика впервые исследуется на материале детской песни.

**Цель** исследования состоит в том, чтобы дать комплексную характеристику фонетических, лексико-семантических, синтаксических особенностей ономатопов в английской, немецкой и русскойдетской песне. В соответствии с указанной целью в работе решаются следующие задачи:

1) проанализировать звукоподражания в английской, немецкой и русской детской песне;

2) провести сопоставительный анализ звукоподражаний в английской и русской детской песне путем выявления фонетических, синтаксико-морфологических и семантических характеристик исследуемых ономатопов.

**Материалом** исследования послужили тексты пятнадцати английских, пятнадцати немецких и пятнадцати русских детских песен.

**Теоретическая значимость** заключается в выявлении универсальных и специфических черт ономатопов в англо- и русскоязычном детском песенном дискурсе.

**Практическая ценность** исследования состоит в возможности использования результатов в дидактических целях: в практике преподавания английского языка, в том числе в сопоставлении с русским, на специальных занятиях, посвящённых инокультурному песенному творчеству, для внеклассной индивидуальной и коллективной работы учащихся, посвящённой аспектам рассмотренной проблематики.

Явление ономотопеи представляет большой интерес для исследователей, в связи с чем существует множество определений данного явления. Приведем некоторые из них.

По мнению Д.Э. Розенталя, «звукоподражание – образование слов, условно воспроизводящих природные звуки, крики животных и т. д. (*гав-гав, ку нареку, мяу*), а также создание слов путем звукоподражания (*гавкать, кудахтать, куковать, мяукать*) [5, с. 28].

Определение С.В. Воронина несколько шире, поскольку автор включает в понятие ономотопеи не только подражания животным, но и звукам других явлений. Так, под «ономатопеей» С.В. Воронин понимает условное воспроизведение звуков природы и звучаний, сопровождающих некоторые процессы (*дрожь, смех, свист* и т. д.), а так же криков животных [3, с. 328].

Другие исследователи, в частности И.Р. Гальперин, выделяет прямое и косвенное звукоподражание. Так, под прямым звукоподражанием понимается создание самостоятельного слова, в котором сочетание звуков рассчитано на воспроизведение желаемого звука. Примерами прямого звукоподражания могут служить вышеприведенные звукоподражательные слова. Таких слов в языке немного, их назначение не только называть явления, но и воспроизводить его звукописью. Например: *ting-tang, ping-pong, tap*. Эти слова можно назвать звуковыми метафорами языка. Они так же, как и обычные метафоры, создают образ. Однако в отличие от лексической метафоры, образ создается не зрительный, а звуковой [4, с. 73].

Косвенное звукоподражание – это воспроизведение какого-либо звука в природе средствами сочетания различных звуков в разных словах. Таким образом, косвенное звукоподражание – это особая форма аллитерации: звуки, повторяющиеся в разных словах, создают объективно существующий звук, вызывая ассоциацию с производителем (источником) данного звука, в индивидуальном восприятии автора.

Исследователи неоднократно пытались классифицировать ономотопы. При этом наиболее полной является классификация З.А. Петковой, которая выделяет:

- 1) подражания голосам животных, птиц и звукам, издаваемым насекомыми (например, *гав-гав, хрю-хрю* и т.д.),
- 2) подражания шумам и звукам явлений природы (*кап-кап, буль-буль*)
- 3) подражания звукам, производимым неодушевленными предметами (*динь-дон, чик-чик* и т.д.),

4) подражания произвольным звукам человека (*ха-ха-ха, апчи* и т.д.).

Необходимо отметить, что именно в детской песне, через которую ребенок познает окружающий мир, оноματοпея занимает очень важное место – способствует не только формированию картины мира маленького слушателя, но и воздействует на его эмоции и переживания, чем и обусловлена актуальность данного исследования.

Звукоподражательные слова в русско-, немецко-, и англоязычных детских песнях выполняют определенные функции. Среди них выделяют следующие:

1) воспитательная, которая заключается в том, что детские песни способствуют формированию внимательного отношения к природе, животным;

2) обучающая (песенный дискурс помогает лучше узнать окружающий мир и его реалии);

3) аксиологическая (песни формируют у детей понятия «положительного» и «отрицательного»);

4) стилистическая (с помощью песен осуществляется передача экспрессивной, эмоциональной, оценочной и эстетической информации).

Переходя к практической части работы, отметим, что первым этапом исследования стал отбор 15 русских, 15 английских и 15 немецких детских песен, содержащих звукоподражательную лексику. Главным условием выборки явилась популярность песен (их включение в различные песенные сборники), а так же присутствие в них оноματοпов.

Проведенное исследование показало, что в английских песнях чаще всего включаются подражания звукам животных и птиц (42% случаев): *baa, quack, moo, woof, oink, gulp, gobble, waddle*.

Подражания звукам, производимым неодушевленными предметами, встречаются в 32% случаев: *shout, beep, swish, whaa, ding, jinglebells, knock*.

Подражания звукам человека зафиксированы в 15% случаев: *laugh, sh, burp*.

И, наконец, 11% занимают подражания шумам и звукам явлений природы: *noise, crack, roar, pitter-patter*.

В немецких песнях 41% проанализированных песен содержат подражания голосам животных, птиц и насекомых: *wau, miau, summ, schwirren, heult, Gurren, quack*

Подражания произвольных звуков человека зафиксированы в 22% случаев: *haha, gelacht, lachten, jam, Gebrumm*.

Подражания шумам и явлениям природы встречаются в 20% песен: *gluck, tuck, pfisch, schlägt*,

А подражания звукам, производимым неодушевленными предметами, содержатся в 17% случаев: *brumm, bum, quietscht*.

Использование значительного количества подражаний голосам птиц и животных в английской и немецкой детской песне продиктовано, на наш взгляд, практикой приобщения детей младшего возраста к литературно-фольклорной традиции означивания звуков животных («как кошечка говорит», «как собачка говорит»). Данное приобщение связано, с одной стороны, с необходимостью научить детей разграничивать звукообразования человека и животного, а с другой стороны, с познанием мира в игровой форме.

В русских песнях 35% проанализированных песен содержат подражания шумам и явлениям природы: *капай, стучи, хоросят*.

Подражания звукам, производимым неодушевленными предметами, встречаются в 31% случаев: *звенят, стучат, тик-так*.

Подражания голосам животных, птиц и насекомых зафиксированы в 25% песен: *кря, ме-ме, чирик-чик-чик*.

И, наконец, 9% занимают подражания произвольным звукам человека: *топают, хрустят*.

Таким образом, в русских песнях наиболее частотными являются подражания звукам природы, что может объясняться особой ролью явлений окружающего мира в русском народном творчестве.

В ходе анализа было отмечено, что в немецком языке нет звукоподражания мурлыканью кошки, но есть глагол *schurren* (мурлыкать), в немецком языке отсутствует звукоподражание ржанию лошади, но имеются глаголы *wiehern* и *hennir* (ржать), в русском и немецком языках нет звукоподражания рёву слона, но есть глаголы: нем. *trompeten* и рус. трубить, реветь.

Примеры косвенного подражания в английских песнях зафиксированы в 32% случаев. Приведем пример:

*Jingle bells, jingle bells,  
jingle all the way!*

*Oh, what fun it is to ride*

*In a one-horse open sleigh* [1, с. 36].

В песне “JingleBells” звон колокольчиков мы слышим при помощи сочетания взрывного согласного [g] и сонанта.

В русских песнях косвенное звукоподражание встречается несколько реже – в 28% проанализированных песен:

*Дождик по земле босиком прошел*

*Клены по плечам хлопал.*

*Если ясный день, это хорошо,*

*А когда наоборот – плохо!* [2, с. 34].

В песне «Если добрый ты» сочетание шипящий согласных звуков [ж], [ч], [ш] и глухих щелевых согласных [с], [з] передает шум дождя и шелест кленовых листьев.

Некоторые исследователи немецкого языка выделяют довольно обширную группу звукоподражательных глаголов, передающих различные виды резких, раздражающих слух диссонантных акустических сигналов. Неотъемлемой частью фонетической структуры их звукоподражательных комплексов является дрожащий сонат – Г. Сонант Г во всех звукоподражательных словах носит вибрантный характер, что и позволяет имитировать диссонантные звуки реального мира.

*Unsere guten Wünsche haben ihren Grund  
Bitte bleib noch lange glücklich und gesund  
Dich so froh zu sehen,  
Ist was uns gefällt  
Tränen gibt es schon genug  
auf dieser Welt [6, с. 25].*

В данном случае звук Г олицетворяет все Неприятности, которые случаются в жизни, но забываются в самый счастливый день в году – в день рождения

Следующим этапом исследования стал морфолого-синтаксический анализ ономастов в русской, английской и немецкой детской песни. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

Звукоподражания английской, немецкой и русской детской песни образованы семантико-синтаксическим или морфологическим способом.

Так, английские ономасты легко переходят из одной части речи в другую.

*If you're happy and you know it, clap your hands.  
If you're happy and you know it, clap your hands.  
If you're happy and you know it,  
And you really want to show it,  
If you're happy and you know it, clap your hands [1, с. 12].*

Для русских ономастов наиболее частотным является морфологический способ словообразования (57% случаев). Звукоподражания образуются путем присоединения аффиксов.

*А самый главный лев зевнул,  
И он, по-моему, заснул.  
И я поспорил, что потом  
Он зарычит, забьет хвостом,  
Он зарычит, забьет хвостом [2, с. 1].*

Для немецких ономастов самым частым способом словообразования является семантико-синтаксический способ образования (60% случаев):

*Der ist freundlich und kann sprechen  
und ist überall bekannt,  
und liegt gerne in der Sonne,*

*um ihn rum da schwirren Bienchen* [3, с. 8] (переход из глагола в существительное)

Переходя к синтаксическому анализу, необходимо отметить, что в дискурсе трех исследуемых языков ономотопив детской песне чаще всего играют роль подлежащего или сказуемого.

*Hee-haw, hee-haw, hee-haw, hee-haw* (подлежащее)

*Why sing so loud?*

*Everyone loves the king of the sea,*

*Ever so kind and gentle is he,*

*Tricks he will do when children appear,*

*And how they laugh when he's near.* (сказуемое)[1, с. 31].

*Говорят, что если кто-нибудь икает, (сказуемое)*

*Это значит, что его кто-то вспоминает.*

*Если это в самом деле, в самом деле так,*

*То прошу меня не вспоминать никак!*[2, с. 13].

*Dienstag, Mittwoch, das ist ganz egal*

*Denn Geburtstag kommt im Jahr doch nur einmal*

*Darum lasst uns feiern, dass die Schwarte kracht*

*Heute wird getanzt gesungen und gelacht.*(сказуемое)[3, с. 14].

При этом в русском и немецком языках звукоподражательные корни чаще всего окружены другими морфемами, в отличие от английских звукоподражательных слов, которые состоят преимущественно из одного корня или используют ограниченное число флексий.

Таким образом, ономотопы русского, англоязычного и немецкого песенного дискурса имеют как сходства, так и различия, что объясняется, по нашему мнению, сложной природой звука, различием фонетических систем, а так же принадлежностью данных языков к разным типам. При этом звукоподражательная лексика является важной и неотъемлемой частью детской песни, поскольку она не только придает ей экспрессивность и выразительность, но и способствует формированию у маленького слушателя полной картины об окружающем его мире.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Cookie's Nursery Rhymes. Сборник детских песен на английском языке. – OxfordUniversityPress, 2004.
2. Веселые песенки для малышей круглый год / под ред. Гомоновой Е.А. – М.: Академия развития, 2001.
3. Воронин С.В. Английские ономотопы: Фоносемантическая классификация / под ред. О.И. Бродович. – СПб.: Геликон Плюс, 2004.

4. Гальперин А.Н. Звукообозначения в художественной прозе // Русская речь. – 1981. – № 1.
5. Словарь-справочник лингвистических терминов / Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. – М.: Просвещение, 1976.
6. Хоббит Мафи. Сборник детских немецких песен. Eustudy, 2006-2007.

## **СИМВОЛИКА СЛОВА В ТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВЕРТЫВАНИИ ТЕКСТА**

**А. С. Сидоренко**

*Поволжская государственная социально-гуманитарная академия*

Известно, что любой художественный текст представляет собой сложную самобытную систему, единство которой обеспечивается тематической, концептуальной и модальной общностью [2, с. 30]. Тема текста, то есть событийно-предметная основа [5, с. 176], является тем содержательным элементом произведения, благодаря которому создает ощущение его концептуального замкнутого единства.

В настоящей работе предпринимается попытка рассмотрения языковых средств создания одной из тематических линий сборника рассказов Дж. Джойса «Дублинцы». Пятнадцать входящих в сборник рассказов объединены не только местом и временем действия, но и, прежде всего, тем, что через всю серию проходят определенные темы (тема церкви, тема смерти, тема спасения и другие), обеспечивающие единство и целостность текста.

Тема спасения, избранная нами в качестве предмета рассмотрения, считается одной из наиболее отчетливо звучащих тем сборника «Дублинцы» [1, с. 66]. Рано или поздно, сознательно или бессознательно многие персонажи рассказов приходят к пониманию необходимости перемен в их жизни – перемен, которые бы положили конец монотонности и бессмысленности их существования. Герои-подростки из «детского» цикла рассказов мечтают о дальних, полных романтики и неизведанных странах; люди более старшего возраста, такие как Крошка Чендлер («Облачко»), надеются на успешную творческую карьеру в Лондоне; для Эвелин («Эвелин») спасение олицетворяет побег в Буэнос Айрес; для Полли Муни («Пансион») выход – это возможность сбежать из под опеки своей деспотичной матери, выйдя замуж; для Фаррингтона («Личины») – возможность выпить и побыть в компании таких же, как он, друзей.

Для каждого из героев спасение принимает свои формы, но средства, с помощью которых Дж. Джойс проводит эту тему через весь сборник, носят универсальный характер. Прежде всего, речь идет о неоднократном воспроизведении на страницах рассказов ряда тематически связанных

лексических единиц (*window, door, gate, passage, bridge*), выступающих в качестве символов. Отличительной особенностью рассматриваемых слов является их особая смысловая емкость, которая достигается за счет того, что в их семантике на уровне текста реализуются два и более значения, свойственные им как единицам языка. Данное явление получило название полифонии слова [3, с. 85].

Символическая нагрузка слова *window* в рассказах чрезвычайно широка, и она берет начало в особенностях семантики рассматриваемой лексической единицы.

В семантической структуре *window* обнаруживаются следующие ЛСВ:

1) *a space or an area of glass in the wall of a building or vehicle that lets in the light;*

2) *a means of obtaining information or maintaining contact;*

3) *any of various openings reminding or suggestive of a window;*

4) *a short period of time during which an opportunity must be acted on or missed (window of opportunity)* [6, с. 2009].

Эвелин из одноименного рассказа на протяжении большей части повествования сидит у окна, погруженная в воспоминания и в размышления о том, что окружает ее в Дублине и какая судьба ее ждет, если она решится на побег с Фрэнком. Ее попеременно переполняют то чувство меланхолии при взгляде на давно знакомые предметы, то надежды на благополучное и счастливое будущее в далекой и незнакомой стране, то чувство стыда за то, что она готова пренебречь своим долгом перед старым отцом. В данном случае окно становится символом возможностей, открывающихся перед героиней, а существительное *window* проявляет способность к реализации сразу двух значений – прямого номинативного и номинативно-производного «*a short period of time during which an opportunity must be acted on or missed*».

Аналогичную ситуацию мы встречаем еще в одном рассказе «юношеского» цикла – «Пансион». Описывая день, когда разворачиваются события сюжета, Дж. Джойс делает акцент на том, что все окна в доме персонажей были распахнуты настежь: *All the windows of the boarding house were open and the lace curtains balloon edgently towards the street beneath the raised sashes*<sup>1</sup>. Таким образом, автор как бы намекает на то, что у Боба Дорана, загнанного в ловушку брака корыстной миссис Муни и ее дочь, был выход, которым герой не воспользовался: *He longed to ascend through the roof and fly away to another country where he would never hear again of his trouble, and yet a force pushed him downstairs step by step.*

Рассмотрение рассказов «детского» цикла позволяет заключить, что окно – это еще и символ желания героев постигнуть новое, неизведанное, получить ответы на вопросы, что соотносится с семантикой слова *window*: «*a means of*

---

<sup>1</sup>Здесь далее цитируется по: Joyce, J. *Dubliners*. Wordsworth Editions Limited, 1993. 170 p.

*obtaining information or maintaining contact*». В частности, главный герой рассказа «Сестры» пристально вглядывается в окна дома священника, надеясь узнать, что же с ним стало. Регулярно выступая в рассказах о детстве в сочетании со словами, реализующими значение преграды для зрения, восприятия (*blind, drapery, curtain, to shutter*), *window* становится также символом недостижимости целей, невозможности получить желаемое.

Немаловажную роль в реализации темы спасения играют слова *door* и *doorstep*. Порог (*doorstep*) и дверь (*door*) символизируют надежду, путь к чему-то новому. В рассказе «Встреча» *door* появляется в семантически емком словосочетании *door to escape*. В «Аравии» главный герой постоянно наблюдает за девушкой, в которую влюблен, стоящей на пороге своего дома. Идея надежды на лучшее заключена и в семантике существительного *door*, которое, помимо номинативного значения «*a large flat piece of wood, glass, etc that you move when you go into or out of a building, room etc*», обладает также номинативно-производными «*a means of access, admittance, participation, enjoyment*» и «*a gateway giving escape from the normal human state*» [7, с. 674], которые накладываются на первое значение в рассказах о детстве.

Те же самые коннотации появляются у слова *door*, например, в рассказе «Облачко». Не случайно, при описании момента, когда герой произведения собирается войти в бар, где у него назначена встреча с добившимся успеха старым другом, на коротком отрезке текста несколько раз повторяются слова *door/doorstep*: *As he came near Corless's, his former agitation began to overmaster him and he halted before the door in decision. Finally he opened the door and entered. The light and noise of the bar held him at the doorways for a few moments.* Галлахер персонифицирует собой спасение для Чендлера, так как последний надеется, что его успешный друг поможет ему в реализации его сокровенной мечты стать поэтом.

Мост символизирует преодоление страхов на пути к цели (номинативно-производное *tobridge* – «*to overcome obstacles*» [7, с. 276]). Не случайно герои рассказа «Встреча» планируют собраться у моста, перед тем как отправиться в путь на поиски приключений: *We were to meet at ten in the morning on the Canal Bridge.* Один из героев так и не приходит на место встречи, испугавшись последствий. Название моста, у которого собираются герои (Canal), семантически и средствами парадигматической паронимической аттракции связано со словом *channel*, которое в числе прочих значений имеет и «*a means of expressing your thoughts, feelings or physical energy*» [7, с. 374], что перекликается с намерением мальчиков пожить той жизнью, о которой они мечтали, освободившись от сковывающего влияния школы.

Схожие идеи в рассказе «Эвелин» передаются словами *gate* и *passage*, семантика которых также связана с идеей движения и выхода. Героиня впервые встречает Фрэнка стоящим на пороге дома, где он снимал комнату: *He was standing at the gate, his peaked cap pushed back*

*on his head and his hair tumbled forward over a face of bronze.* Примечательно, что словарь фиксирует для многозначного существительного *gate* не только значение «*an opening for passage in an enclosing wall, fence or barrier*», но и «*a way for travel, journey, trip; method, way, technique*», а также значение «*means of approach*» [7, с. 939].

Говоря о предстоящем путешествии Фрэнка и Эвелин в Буэнос-Айрес, Дж. Джойс неоднократно отдает предпочтение существительному *passage* вместо более распространенных *trip* или *journey*. Помимо номинативно-производного значения «*a specific act of travelling, a journey esp. by sea or air between two points*» семантическая структура данного слова содержит также семантически более общее значение «*a way of exit or entrance*».

Таким образом, оба существительных – *gate* и *passage* – имплицитно способствуют передаче идеи о том, что для героини предстоящее путешествие может стать возможностью вырваться из мертвого, застойного мира Дублина и войти в полный свободы мир, который олицетворяет моряк.

Лексическим единицам, символизирующим возможность выхода и спасения, противостоят лексемы, актуализирующие значения препятствия или преграды на пути к намеченной цели. К ним можно отнести, например, прилагательное *iron*, регулярно появляющееся в различного рода словосочетаниях.

В финальной, кульминационной, части рассказа, Эвелин не находит в себе сил переступить заветную черту и сбежать от угнетающего ее существования. В последние минуты перед отправлением она отталкивает возлюбленного и не соглашается покинуть дом, безвольно подчиняясь толпе: *She stood among the swaying crowd in the station at the North Wall.* Можно предположить, что здесь речь идет не столько о размеренном движении из стороны в сторону, как предполагает прямое номинативное значение глагола «*to swing slowly and rhythmically back and forth from a base or pivot*», а об идее влияния, оказываемого толпой на решение героини, что соответствует целой группе номинативно-производных значений: «*govern, rule*», «*to exert a guiding or controlling influence on*», «*to be a deciding or prevailing influence*» [7, с. 2308]. Это влияние становится для девушки непреодолимой преградой, которая вербализуется в выражении *iron railing*: *She gripped with both hands at the iron railing* и *Her hands clutched the iron in frenzy.*

Семантическая связь между словом *iron* и клеткой, капканом проявляется и в других рассказах сборника.

Так, в конце рассказа «Пансион» Дж. Джойс показывает нам девушку, ожидающую конца разговора матери с Дораном и мечтающую о будущем: *She rested the nape of her neck against the cool iron bed-rail and fell into a reverie. <...> She waited on patiently, almost cheerfully, without alarm, her memories gradually giving place to hopes and visions of the future.* Выражение

*cool iron bed-rail* невольно вызывает ассоциации с решеткой темницы, единственным общественно приемлемым выходом из которой для девушки было замужество, и она приложила все усилия, чтобы обольстить Боба Дорана. Вместе с тем автор не дает читателю испытать чувство жалости к этой героине. Идя на поводу у своей матери и бессознательно пытаясь вырваться изпод ее влияния, Полли проявляет ту же бездуховность, что и миссис Муни.

В рассказе «Несчастный случай» полифония *iron* также становится средством привнесения в текст нового семантико-стилистического содержания и служит средством более глубокого проникновения во внутренний мир главного героя, мистера Даффи, комната которого описывается следующим образом: *He had himself bought every article of furniture in the room: a black iron bedstead, an iron washstand, four cane chairs, a clothes-rack, a coal-scuttle, a fender and irons and a square table on which lay a double desk.*

Уже на парадигматическом уровне слово *iron* оказывается связанным с холодностью, твердостью, непреклонностью, страданиями, о чем свидетельствуют фразеологические единицы, в которых оно используется: *a shard as iron* («очень строгий, жестокий»); *the iron entered his soul* («испытывать душевные муки») [4, с. 411]. Словарная статья прилагательного фиксирует такое прямое номинативное значение, как «*made of strong metal or containing metal*» [6, с.859], которое находит реализацию в атрибутивных словосочетаниях *iron bedstead* и *iron washstand*. Принимая во внимание, что описание мира вещей, окружающих героя, является существенной частью его литературного портрета, можно говорить еще и об актуализации в слове *iron* одновременно двух его номинативно-производных значений, традиционно применяемых к описанию человека: «*very strong and determined*» и «*merciless*». Интерес представляет также рассмотрение существительного *irons*, которое во множественном числе помимо значения «каменная решетка», на реализацию которого указывает данный контекст, имеет еще и значение «оковы». Благодаря такому объемному метасемиотическому комплексу Джеймс Даффи предстает перед читателем как человек, который такими своими качествами, как холодность, сдержанность и упрямство, сам сделал себя заложником своего образа жизни.

Еще одной лексемой, символизирующей преграду, в сборнике «Дублинцы» является существительное *bar*.

Сцена в баре двух рассказов («Облачко» и «Личины») сигнализирует момент, который должен решить пути дальнейшего развития жизни героя (Чендлер) или, по крайней мере, принести долгожданное удовлетворение (Фаррингтон). Существительное *bar* обладает значительной семантической емкостью – в его структуре более 14 значений. При этом словарное значение «*a place where food or especially alcoholic beverages are served*» далеко не

первое. На первом месте стоят значения «*a straight long piece (as of wood or metal) so fixed or placed as to obstruct passage through any opening and often forming a part of a continuous barrier*» и «*something that obstructs or prevents progress, or action*» [7, с. 173-174], обозначающие некий вид преграды, барьера. И действительно, именно бар, где герои надеются найти спасение, становится местом крушения их надежд.

Проведенный анализ позволил установить, что в реализации темы спасения особенно ярко проявляется символизм слов, избираемых автором для выражения идейного содержания произведения. Можно говорить о выделении центрального, ключевого слова (*window*) с ярко выраженной символической нагрузкой, которое выступает как доминанта тематической группы лексических единиц, выражающих идею освобождения (*door, gate, passage, bridge*). Данные лексические единицы в семантическом плане противопоставлены словам, которые на метасемиотическом уровне выступают как средство выражения идеи преграды на пути к освобождению (*bar, iron*). Будучи реализованными в различных контекстах, эти слова приобретают адгерентную негативную коннотацию. Степень коннотативности этих слов оказывается более высокой по сравнению с лексическими единицами, выражающими идею спасения. В целом, повтор из рассказа в рассказ указанных полифоничных единиц позволяет создать метатекстовый план всего сборника, при котором очевидны единство тематики и общность сюжетных конфликтов и коллизий.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов, Э.Б. Поэтика раннего Джойса: дисс. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 1996. – 261 с.
2. Валгина, Н.С. Теория текста. – М., 2003. – 173с.
3. Задорнова В.Я. Восприятиеиинтерпретацияхудожественноготекста. – М., 1984. – 152 с.
4. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – М., 1984. – 944 с.
5. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. – М., 2002. – 334 с.
6. Longman Dictionary of Contemporary English. Pearson Education Limited, 2009. – 2082 p.
7. Webster's Third New International Dictionary of the English Language Cologne, 1993. – 2663 p.

Научное издание

## **ЯЗЫК И МИРОВАЯ КУЛЬТУРА: ВЗГЛЯД МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ**

Сборник материалов  
XV Всероссийской научно-практической конференции  
«Язык и мировая культура: взгляд молодых исследователей»

ЧАСТЬ II

**Издано в авторской редакции**

Компьютерная верстка *А. В. Вельш*  
Дизайн обложки *К. А. Гирфанова*

**Отпечатано в Издательстве ТПУ в полном соответствии  
с качеством предоставленного оригинал-макета**

Подписано к печати 00.00.2016. Формат 60x84/8. Бумага «Снегурочка».  
Печать XEROX. Усл. печ. л. 7,93. Уч.-изд. л. 7,85  
Заказ 000-15. Тираж 100 экз.



Национальный исследовательский Томский политехнический университет  
Система менеджмента качества  
Издательства Томского политехнического университета  
сертифицирована в соответствии с требованиями ISO 9001:2008



**ИЗДАТЕЛЬСТВО**  ТПУ. 634050, г. Томск, пр. Ленина, 30  
Тел./факс: 8(3822)56-35-35, www.tpu.ru