Язык и культура

№ 2 (34) **2016**

Научный периодический журнал

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-30317
от 19 ноября 2007 г.

Журнал входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации

Томск
2016

Учредитель

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

Председатель редакционного совета: Гураль Светлана Константиновна, профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английской филологии, декан факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета.

Члены редакционного совета:

Райлаарсдам Герт, профессор аспирантуры по педагогике при Амстердамском университете, профессор языкового образования в Утрехтском университете.

Кешкес Иштван, профессор лингвистики и коммуникации университета штата Нью-Йорк г. Олбани (США), главный редактор журналов «Intercultural Pragmatics» и «Chinese as a Second Language Research», соредактор журнала «Journal of Language Aggression and Conflict».

Гиллеспи Дэвид, доктор философии, профессор кафедры политологии и международных отношений университета г. Бат (Великобритания).

Митчелл Питер Джонович, доктор педагогики, старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Малони Патрик Дэннис, доктор права, старший преподаватель Томского государственного педагогического университета.

Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Томского государственного педагогического университета, кафедра антропологии университета Аляска Анкоридж (США).

Мильруд Радислав Петрович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры международной профессиональной и научной коммуникации Тамбовского государственного технического университета.

Сысоев Павел Викторович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Смокотин Владимир Михайлович, доктор философских наук, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

Жиляков А.С., канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков (отв. секретарь); *Митчелл П.Дж.,* доктор педагогики, ст. преподаватель факультета иностранных языков; *Морева А.В.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Нагель О.В.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Новицкая И.В.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Обдалова О.А.*, канд. пед. наук, доцент факультета иностранных языков; *Панова О.Б.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Разина И.Г.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Темникова И.Г.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков.

Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 36
Национальный исследовательский Томский государственный университет,
факультет иностранных языков
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Founder

**FEDERAL STATE AUTONOMOUS
EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
NATIONAL RESEARCH
TOMSK STATE UNIVERSITY**

EDITORIAL BOARD OF *LANGUAGE AND CULTURE*

Chairman of the Editorial Board, Prof. Svetlana K. Gural, Head of the Department of English Philology, Dean of the Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

Members of the Editorial Board:
Prof. Gert Rijlaarsdam, Professor of Graduate studies in Pedagogy, University of Amsterdam, professor of language education, University of Utrecht.
Prof. Istvan Keckes, Professor of Linguistics and Communications, University of New York at Albany (USA), Editor of *Intercultural Pragmatics* and *Chinese as a Second Language Research*, co-editor of *Journal of Language Aggression and Conflict*.
Prof. David Gillespie, Professor of Political Science and International Relations, University of Bath (UK).
Dr. Peter J. Mitchell, Senior Lecturer in the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University; Associate Professor in the Department of Teaching Humanities and Language Education, G.R. Derzhavin Tambov State University.
Dr. Patrick D. Maloney, Senior lecturer, Tomsk State Pedagogical University.
Prof. Alexandra A. Kim-Maloney, Head of the Department of Linguistics and Cross-cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University; Department of Anthropology, University of Alaska Anchorage (USA).
Prof. Radislav P. Milrud, Professor in the Department of International Professional and Scientific Communication, Tambov State Technical University.
Prof. Pavel V. Sysoev, Professor in the Department of Teaching Humanities and Language Education, G.R. Derzhavin Tambov State University.
Dr. Vladimir M. Smokotin, Associate Professor, Head of the Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

EDITORIAL BOARD OF *LANGUAGE AND CULTURE*

Dr. A.S. Zhilyakov, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages (executive secretary); Dr. P.J. Mitchell, Senior Lecturer, Faculty of Foreign Languages; Dr. A.V. Moreva, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. O.V. Nagel, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. I.V. Novitskaya, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. O.A. Obdalova, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. O.B. Panova, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. I.G. Razina, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. I.G. Temnikova, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages.

Editorial address:
Faculty of Foreign Languages
National Research Tomsk State University
36 Lenina Avenue
Tomsk, 634050
Telephone / fax: 8 + (3822)52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Fedulenkova T.N. Isomorphic models in somatic phraseology based on synecdoche in English, German and Swedish 6

Бубнова Н.В. Оним *Смоленщина* в составе фоновых знаний московского студенчества (по данным ассоциативного эксперимента) 15

Кречетова А.Н., Митчелл П.Дж. Олицетворения животных: трудности перевода 38

Крылова М.Н. Сравнительные конструкции в поэтических текстах Юрия Шевчука 45

Пачина А.Н., Пекарская И.В. Репрезентация феномена «оскорбление словом» в медиатекстах: количественный, семантический и прагматический аспекты (на материалах СМИ, представленных в Национальном корпусе русского языка) 57

Попова И.С. К вопросу использования чужих слов в устнопорождаемой речи 77

Твердохлеб О.Г. Причастия в афоризмах 85

Трусова Т.С. Лексические средства объективации признаков концепта CHILD в современном английском языке 98

Шелестюк Е.В. Этос как составная часть корпоративной культуры (на примере учебных заведений Великобритании) 106

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Камаева Т.П., Казаева Н.Н., Золотова М.В., Ганюшкина Е.В. Формирование профессиональной иноязычной компетентности как неотъемлемой части культуры нового поколения российских предпринимателей 120

Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И. Речевое действие и коммуникативные нормы: освоение межкультурной коммуникации с позиций деятельностного подхода 133

Серова Т.С., Пипченко Е.Л., Червенко Ю.Ю. Макротекст и гипертексты как объект гибкого иноязычного чтения и источник информации в учебно-исследовательской деятельности студентов 157

Скворцова Е.Ю., Митчелл П.Дж. Разработка электронного курса по обучению аудированию в информационной образовательной среде Moodle 177

Сороковых Г.В., Баранова И.Е. Проблема педагогического дискурса в рамках выстраивания новых стратегий подготовки учителя иностранного языка 188

Сысоев П.В., Мерзляков К.А. Методика обучения письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования 195

Черникова И.В. Проблема «язык и мышление» в свете системно-эволюционного метода 207

CONTENTS

LINGUISTICS

Fedulenkova T.N. Isomorphic models in somatic phraseology based on synecdoche in English, German and Swedish 6

Bubnova N.V. Onym *Smolensk region* in background knowledge of moscow students (based on associative experiment) 15

Krechetova A.N., Mitchell P.J. Personification of animals: difficulties in translation 38

Krylova M.N. The comparative constructions in the poetic texts of Yuri Shevchuk 45

Pachina A.N., Pekarskaya I.V. Representation of the phenomenon «verbal insult» in media texts: quantitative, semantic and pragmatic aspects (on materials of the media represented in the National case Russian language) 57

Popova I.S. To the question of oral words usage in oral speech 77

Tverdokhleb G.O. Communion in aphorisms 85

Trusova T.S. Lexical means of objectification of the concept Child's features in the modern English language 98

Shelestyuk E.V. Ethos as a part of corporate culture (case study of educational institutions of Great Britain) 106

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Kamaeva T.P., Kazaeva N.N., Zolotova M.V., Ganyushkina E.V. The formation of professional foreign language competence as an integral part of cultural background of new generation russian entrepreneurs 120

Nechaev N.N., Reznitskaya G.I. Verbal act and norms of communication: the activity approach to intercultural communication learning 133

Serova T.S., Pipchenko E.L., Chervenko Yu.Yu. Macrotext and hypertexts as an object of flexible foreign reading and information source for students' research work 157

Skvortsova E.Y., Mitchell P.J. Developing an online course for teaching listening in the software learning environment *Moodle* 177

Sorokovikh G.V., Baranova I.E. The problem of pedagogical discourse within the framework of building a new training strategies for foreign language teacher 188

Sysoyev P.V., Merzlyakov K.A. Methods of teaching international relations students writing skills using peer review 195

Chernikova I.V. The problem of «language and thought» in the light of the systemic-evolutionary method 207

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811.111:811.112.2:811.113.6:[81'373.72
DOI: 10.17223/19996195/34/1

ISOMORPHIC MODELS IN SOMATIC PHRASEOLOGY BASED ON SYNECDOCHE IN ENGLISH, GERMAN AND SWEDISH

T.N. Fedulenkova

Abstract. The paper is targeted at contrastive analysis of English, German and Swedish phraseological units based on synecdoche, which is considered, alongside metaphor and metonymy, to be one of the most frequent types of semantic transformation of the genetic prototype of idioms and other phraseological units. I shall keep to the term *a phraseological unit* as an umbrella one, because of the ambiguity and lack of distinctiveness of the term *idiom*. Componential-semantic analysis is based on the method of phraseological identification suggested by A.V. Kunin. The object of analysis is restricted to the phraseological units including a somatic component. The paper results in singling out a number of isomorphic structural-semantic phraseological models in the three Germanic languages under stydy: English, German and Swedish.
Keywords: English; German; Swedish; phraseological units; semantic transformation; isomorphic models.

Introduction

To begin with, the contrastive approach is a comparatively new one in the field of phraseology. It is not even mentioned in the set of other approaches – semantic approaches, lexicalist approaches, syntactic approaches, functional approaches, lexicographical approaches – in the recent Rosalind Moon's book on fixed expressions and idioms based on her doctoral thesis [1. P. 9–18].

In the late forties of XX century the term *isomorphism* was introduced into linguistics by J. Kurilowicz, who borrowed it from mathematics, and in the past five decades its application has proved to be productive in contrastive studies of different language units, idioms as well as other phraseological units inclusive. In respect to the comparative study of the Russian and English languages, the idea of isomorphism was appealed to by Vladimir D. Arakin [2. P. 25] in the late seventies and early eighties. V.D. Arakin maintained that one of the aims of typological analysis is to find out systematic instances of isomorphism of different languages, i.e. to find out the likeness of not only their micro-systems but also of their subsystems and the whole systems. The idea of allomorphism was developed by V.D. Arakin [3] with the view of his programme of methodical prediction taking into consid-

eration the phenomena of discrepancy between grammatical categories in English and in Russian, which is supposed to be helpful in avoiding mistakes in the foreign language acquisition.

Methods of research

A set of methods is used in the paper to achieve the target of the research. First of all I appeal to the method of phraseological identification, that was suggested by the father of English theoretical phraseology Alexander V. Kunin [4] in the middle sixties, and is still relevant (a) in the selection of phraseological material for a research of not only Enlglish phraseology but German and Swedish phraseology as well, and (b) in sorting out phraseological units of a continuum of stable word combinations and set expression of non-phraseological character. Secondly, I appeal to the method of comparative and typological studies of languages developed by the outstanding linguist Vladimir D. Arakin whose ideas appear to be highly efficient in the way of comparison of the structure and semantics of Germanic phraseology and in finding out some isomorphic features in it [5. P. 1–38]. A number of accompanying methods is also employed, among them there are the following: the method of phraseological analysis, the method of phraseological description [6. P. 41] and the method of typological study of phraseology developed by Dmitry Dobrovolskiy [7].

Items of Analysis

Semantic transformations based on synecdoche are characterized by transference of meaning of the fragment of some object or phenomenon to the whole object or phenomenon, or vice versa, the nomination of the whole is applied to its part. The nuclear components of such phraseological units are often presented by somatic lexemes *hand – Hand – hand, eye – Auge – öga, ear – Ohr – öra, nose – Nase – näsa*, and more seldom by the lexeme *tongue – Zunge – tunga* in English, German and Swedish correspondingly.

The universal character of the association ‘the part of the body → the subject’ is confirmed by the existence of a number of phraseological units based on synecdoche in the three Germanic languages, cf.:

(e.g. 1) English: *...stood… a man in grey who,* ***to an educated eye****, looked not quite unlike the man who had been sweeping St. Edmund Street* (K. Amis. The Alteration. P. 173).

(e.g. 2) German: *...dies Wort Stalins… war ein* ***für deutsche Ohren*** *tröstliches, ermutigendes Wort* (W. Bredel. Die Enkel. S. 592).

(e.g. 3) Swedish: *...det var naturligtvis inte så svårt* ***för elak tunga****...* (B. Runeborg, De bländade. S. 257).

In the course of the research, I find out the fact that the majority of the phraseological units under analysis have a two-topmost structure (for the

term see A.I. Smirnitskiy [8. P. 211–219]), namely: a verbal-substantive, adjectival-substantive and numeral-substantive one.

The verbal-substantive phraseological units are PUs with one-literal nominative constant-variant-changeable meaning (for the term see A.V. Kunin [9. P. 331–332]): (a) *see with one's own eyes, mit eigene Augen sehen, se med egna ögon;* (b) *hear with one's own ears, mit (seinen) eigenen Ohren hören, höra med sina egna öron;* (c) *do with/ by one's own hand(s), mit eigener Hand machen, göra med egen hand.*

It is obvious that all these phraseological units are characterized by isomorphic structural and semantic organization. Firstly, they are all built according to the identical grammatical pattern V + Prep + (θ's) + Adj + + Nsom, where the changeable component (the symbol θ's is mine [10. P. 131]), or the alternant, as Alexander V. Kunin puts it [11. P. 169] is an obligatory element of the structure in English PUs and an optional one in German and Swedish PUs. Secondly, they demonstrate common semantics, which is based on transformation of meaning in the PU prototype according to the identical semantic pattern: 'adequate-for-the-organ-of-the-sense action + somatic lexeme → to perform the action by oneself'. Thus, it is possible to state that there exists an interlingual phraseological model, which reveals a certain inner interdependence of the complex of grammatical constants and of the complex of semantic constants.

The intensification of the semantic constant, which expresses independence of action, is due to the structural character of the pattern and, first of all, due to the changeable component expressed by a possessive pronoun. This tendency is the weakest in Swedish where the changeable component *sina* is an optional one, which makes higher the degree of stability of the phraseological units in the language, cf.:

(e.g. 4) ***Med egna ögon*** *hoppades han träffa på det grovt rubbade* (L. Ahlin. Fromma mord. S. 18).

(e.g. 5) *Jag hör nu* ***med mina egna öron****, att du är den besta spelmannen i Värmland, sade hon* (S. Lagerlöf. En saga om en saga. S. 120).

(e.g. 6) *...han hade* ***med egen hand*** *stöttat up narcisserna...* (A. Strindberg. I vårbrytningen. S. 83).

There has been found a group of phraseological units under study that is comprised by the PUs of the type: Eng. *change hands* with the meaning of – to obtain a new master, *join hands* – to unite efforts, *force smb's hands* – to strengthen smb's power, Germ. *die Hände mit etw beschmutzen* – to become involved into something dishonest, *die Hände weglassen* – to leave smb alone, *j-m in die Hände geraten* – to become smb's victim, Swed. *binda någons händer* – to deprive smb of the ability to act freely, *råka i händerna på någon* – to get under smb's power, etc. The peculiarity of the phraseological units lies in the fact that semantic-structural coherence of their components is accompanied by a synecdocheal shift of the meaning in the somatic component and by a metaphorical

transformation in the non-somatic component. For instance, in the interlingual morphological variants Germ. *seinen Augen nicht trauen*, Swed. *inte tro sina ögon* and their English lexico-morphologo-quantitative variant *not to believe one's own eyes* the somatic component *Augen – ögon – eyes*, undergoes meaning change due to synecdoche, and as a result, denotes the whole (namely: a person's state of mind), the part of which it presents. The transference of meaning here is intensified by the metaphoric shift of the component *trauen – tro – believe*, cf.:

(e.g. 7) Eng. *Am I* ***to believe my own eyes*** *or not?* (B. Shaw. The Man of Destiny. P. 712).

(e.g. 8) Germ. *Und Maud sah – sie* ***traute ihren Augen nicht*** *– daß ein zerlumptes Weib mit zerfetztem Kittel und vor Wut schielenden Augen einen Stein aufhob* (B. Kellerman. Der Tunnel. S. 195).

(e.g. 9) Swed. *Att hon såg er hand i hand på Djurgarden i somras, när jag var kvar i Bretagne. Hon* ***trodde inte sina ögon*** (B. Bergström. Det gåtfulla barnet. S. 189).

The interlingual phraseological variants with the somatic component *ear – Ohr – öra*, such as Ger. *seinen Ohren nicht trauen,* Swed. *inte tro sina öron* and their interlinqual lexico-morphological variant Eng. *not to believe ones ears*, are built according to the same phraseological model, i.e. their complex of grammatical constants is presented by the structure Prtc + V + + θ's + Nsom and their complex of semantic constants is presented by the semantic pattern 'negation of confidence / credibility gap + somatic lexeme → to be amazed by smth', cf.:

(e.g. 10) Eng. *…she* ***couldnt believe her ears****… it was the end…* (L.R. Banks. Children at the gate. P. 243).

(e.g. 11) Germ. *Diewen start sie an, als* ***traue*** *er* ***seinen Ohren nicht*** *und wolle sich nun mit den Augen überzeugen* (W. Bredel. Dein Unbekannter Bruder. S. 237).

(e.g. 12) Swed. *Nå, så bär vi ut eländet då, sa han och Harry* ***trodde inte sina öron*** (L. Ahlin. Egen Spis. S. 222).

The contextual illustrations given above (e.g. 10–12) show that the image base of the correlated PUs is the character of comprehension of information which comes to the sense organ denoted by the somatic lexemes *eye – Auge – öga* and *ear – Ohr – öra*.

In the interlingual lexico-morphologo-quantitative variants Eng. *reach / come to smb's ears* and Swed. *komma till någons öron* and in the correlated German morphologo-syntactic variant *j-m zu Ohren kommen* the image base is the mere fact of coming / non-coming of such information. Nevertheless, the binary character of semantic transformations – the metaphorization of the verbal PU component and the synecdocheal shift in the meaning of the somatic component – is also evident in this case, cf.:

(e.g. 13) Eng. *...and their shouts were muffled before they* ***reached Lizas ears*** (W.S. Maugham. Liza of Lambeth. P. 24).

(e.g. 14) Germ. *Es wird auch Ihnen vielleicht schon* ***zu Ohren gekommen sein****, daß wir Krieg führen...* (W. Bredel. Die Enkel. S. 513).

(e.g. 15) Swed. *Då* ***kom*** *det* ***till hans öron*** *att man kallade honom för Frimärket* (L. Ahlin. Natt i marknadstälten. S. 194).

Evidently, the analogy is observed in the formation of the image base as well as in the semantic transformations of components in the set of phraseological units with the somatic component *eyes – Augen – ögon*, where Engl. *come to one's eyes* and Swed. *komma för någons ögon* are interlingual lexico-morphological variants and their German correlation *j-m vor Augen kommen* is a morphologo-syntactic variant as related to the Swedish PU and a lexico-morphologo-syntactic variant as related to the English PU, cf.:

(e.g. 16) Eng. *…she took pains that nothing too flaunting should* ***come to his eyes****...* (W.S. Maugham. The Merry-go-round. P. 46).

(e.g. 17) Germ. *...und er überschlug im Geist rasch die Bildseiten der illustrierten Blätter, die* ***ihm*** *in den letzten Wochen* ***vor Augen gekommen waren*** (H. Fallada. Wolf unter Wölfen. S. 715).

(e.g. 18) Swed. *Må den aldrig mer* ***komma för mina ögon****!* (S. Lagerlöf. Antikrists mirakler. S. 171).

The two PU sets under study present in themselves a series of language units built around the verb *come – kommen – komma* and their phraseological model is characterized by the complex of grammatical constants V + Prep + θ's + Nsom and by the complex of semantic constants 'verb of movement + somatic lexeme → to be received as information'.

The functional purposefulness of the image is also characteristic of the group of somatic phraseological units with the component *hand – Hand – hand*. The same category-essential quality (i.e. the same part-of-speech meaning) of the semantically leading component, the identity of structural constants of the compared PUs testify to the fact that these phraseological units form series in every of the three languages with synonymic and antonymic paradigms within the frames of the series:

Eng. *fall into bad hands, fall into worthless hands, fall into good hands, fall into smb's hands, pass into smb's hands, pass through many hands;*

Germ. *in schlechte Hände geraten, in gute Hände geben, in zuverlässige Hände fallen, durch jemandes Hände gehen;*

Swed. *komma i dåliga händer, komma i goda händer, komma i säkera händer, komma under någons händer, lämna något i goda händer.*

The inrterlingual correlates of the phraseological units under study represent lexical-morphological variants owing to the variation of verbal and adjectival components and to differences in their morphological forms.

By means of structural-semantic analysis one more PU group based on synecdoche is found out, i.e. group embracing adjectival-substantive phrase-

ological units which are characterized by full transference of meaning. They have the following complex of grammatical constants: (d) + Adj + Nsom and their complex of semantic constants is formulated as follows: 'nomination of the quality + somatic lexeme → qualitative characteristic of the subject'. Thus, structural-semantic modelling is characteristic of them:

Eng. *a cool hand, a loose hand, a numb hand, an odd hand, a heavy hand, a high hand;*

Germ. *eine glückliche Hand, eine lange Hand, eine leichte Hand, eine lockere Hand, eine lose Hand, eine schwere Hand;*

Swed. *en full hand, en hjälpsam hand, en ren hand, en säker hand*.

Nevertheless, full interlingual correlates are not numerous among them, which testifies to a high degree of independence in molding this PU group in every language under study, cf.:

(e.g. 19) Eng. *…his secretary was* ***his right hand*** (Urdang. Longman Dictionary of English Idioms. P. 145).

(e.g. 20) Germ. *Vierzehn Mitglieder der Bande wurden festgenommen, unter ihnen der "Lange", ein Deutscher,* ***die rechte Hand des Bandenführers*** (W. Bredel. Ein Neues Kapitel. S. 231).

(e.g. 21) Swed. *Nej! Du skall bli min* ***högra hand*** (Informant).

One more PU group based on synecdoche is found out, embracing numerical-substantive phraseological units that are characterized by partial transference of meaning:

Eng. at first hand, at second hand, at third hand, etc.;

Germ. aus erster Hand, aus zweiter Hand, aus dritter Hand, etc.;

Swed. ur första hand, ur andra hand, ur tredje hand, etc.

They have the following complex of grammatical constants: Prep + Num + Nsom and their complex of semantic constants is defined as follows: 'nomination of the order + somatic lexeme → qualitative characteristic of the source (of getting smth)'. Thus, structural-semantic modelling is characteristic of those phraseological units, cf.:

(e.g. 22) Eng. *He understood that it was hard* ***at second hand*** *to make men realize the state of things in that distant land* (W.S. Maugham. The Explorer. P. 55).

(e.g. 23) Germ. *Was sind das alles für Reden, Genossen, was für Vermutungen* ***aus zweiter Hand****, wo ich selbst von der Zentrale komme* (F. Wolf. Floridsdorf. S. 50).

(e.g. 24) Swed. *...och med jämna mellanrum erhöll erunderrättelser* ***ur andra hand***... (S. Arner. Tvärbalk. S. 279).

In German and Swedish there is another identical numerical-substantive PU model with the semantic constant 'involoving two people who are together in the same place': Germ. *unter vier Augen*, Swed. *mellan fyra ögon*. Their functional peculiarity consists in that those phraseological units are mainly used with the verbs denoting speech acts:

(e.g. 25) Germ. *...und* ***unter vier Augen*** *mit Ihnen zu sprechen…* (Th. Mann. Lotta in Weimer. S. 122–123).

(e.g. 26) Swed. *Hon gjorde något med händerna som antagligen avsåg att påminna mig om vad hon hade sagt* ***mellan fyra ögon*** (L. Ahlin. Stora glömskan. S. 223).

A number of PU based on synecdoche embraces one-topmost prepositional-substantive phraseological units having the structural constant Prep + Nsom and the semantic constants (a) 'by means of': *by hand, an jemandes Hand, för hand* and (b) 'in somebody's opinion': *in one's eyes, in seinen Augen, i någons ögon*, cf.:

(e.g. 27) Eng. ***In her eyes*** *Alec had everything; he was the right age for me, he had 'position', character, good looks…* (L.R. Banks. Children at the Gate. P. 60).

(e.g. 28) Germ. *Sie sind ein Verräter* ***in seinen Augen****, ein Defätist* (A. Seghers. Die Entscheidung. S. 97).

(e.g. 29) Swed. ***I hennes ögon*** *var han redan föfattare fast han ännu inte hade lyckat få någon bok antagen* (L. Ahlin. Jungfrun i det gröna. S. 18–19).

The latter set of phraseological correlates has a variable structural constant Prep + (d) + Nsom + Prep + θ, cf.:

(e.g. 30) Eng. *... it might 'lower our prestige'* ***in the eyes of 'all these messy foreigners'*** (R. Aldington. Death of a Hero. P. 330).

(e.g. 31) Germ. *...daβ das nichts Gewönliches war, jedenfalls nicht* ***in den Augen ihrer Kinder*** (B. Brecht. Gesammelte Werke 11. Prosa 1. S. 316).

(e.g. 32) Swed. *Den store måste framstå stor* ***i ögon på massans*** (L. Ahlin. Bark och löv. S. 321).

Conclusions. Thus, the complex structural and semantic analysis of correlated phraseological units based on synecdoche enables me to find out five isomorphic models in the somatic phraseology of the three Germanic languages under study, namely:

1) **isomorphic model 1**:

(a) structural constant – V + Prep + (θ's) + Adj + Nsom:

(b) complex of semantic constants – 'adequate-for-the-organ-of-the-sense action + somatic lexeme → to perform the action by oneself';

2) **isomorphic model 2**:

(a) structural constant – Prtc + V + θ's + Nsom:

(b) complex of semantic constants – 'negation of confidence / credibility gap + somatic lexeme → to be amazed by smth';

3) **isomorphic model 3**:

(a) structural constant – V + Prep + θ's + Nsom:

(b) complex of semantic constants – 'verb of movement + somatic lexeme → to be received as information';

4) **isomorphic model 4**:

(a) structural constant – (d) + Adj + Nsom:

(b) complex of semantic constants – 'nomination of the quality + somatic lexeme → qualitative characteristic of the subject';

5) **isomorphic model 5**:

(a) structural constant – Prep + Num + Nsom:

(b) complex of semantic constants – 'nomination of the order + + somatic lexeme → qualitative characteristic of the source (of getting smth)'.

To sum it up, the modeling of phraseological units based on synecdoche reveals their low degree of semantic coherence. It shows that their meaning is motivated as far as their inner form is transparent which may be declared as a plraseological universal.

References

1. Moon R. (1998) *Fixed Expressions and Idioms in English*. Oxford: Clarendon Press.
2. Arakin V.D. (1979) *Sravnitel'naya tipologiya angliyskogo i russkogo yazykov* [Comparative typology of English and Russian languages]. Leningrad: Prosvessheniye.
3. Arakin V.D. (1989) *Tipologiya yazykov i problema metodicheskogo prognozirovaniya* [Typology of languages and methodical problem of forecasting]. Moscow: Vysshaya shkola.
4. Kunin A.V. (1964) *Osnovnye ponyatia angliyskoy fraseologii kak lingvisticheskoy distsipliny i sozdaniye anglo-russkogo frazeologicheskogo slovarya* [Main concepts of English phraseology as a linguistic discipline and the creation of the Anglo-Russian phrasebook]: Unpublished Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
5. Arakin V.D. (1983) *Strukturnaya tipologiya russkogo i nekotoryh germanskih yazykov (yedinitsy sopostavitel'no-tipologicheskogo analiza yazykov)* [The structural typology of Russian and some German languages (units of comparative-typological analysis of languages)]: Unpublished Abstract of Doctoral Diss. Summary. Moscow: Moskovskiy gosudarstvenniy pedagogicheskiy institute.
6. Kunin A.V. (1996) *Kurs fraseologii sovremennogo angliyskogo yazyka* [Lectures on phraseology of modern English language]. Moscow: Vysshaya shkola; Dubna: Izdatelskiy tsentr «Feniks».
7. Dobrovolskiy D.O. (1990) *Osnovy strukturno-typologycheskogo analiza frazeologii sovremennyh germanskih yazykov (na materiale nemetskogo, angliyskogo i niderlandskogo yazykov)* [Basics of structural-typological analysis of phraseology of modern German languages (on a material of German, English and Dutch languages)]: Unpublished Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
8. Smirnitskiy A.I. (1956) *Leksikologiya angliyskogo yazyka* [Lexicology of the English language]. Moscow: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah.
9. Kunin A.V. (1970) *Angliyskaya frazeologiya: Teoreticheskiy kurs* [English phraseology: Theoretical course]. Moscow: Visshaya shkola.
10. Fedulenkova T.N. (1982) Ob obsshih chertah v structure somaticheskoy frazeologii nekotoryh germanskih yazykov: Sopostavitelno-tipologicheskoye issledovaniye [About the general structure of somatic phraseology in some Germanic languages: comparative-typological research]// *Issledovaniya po sopostavitelnoy tipologii yazykov*. Moscow: Mosk. gos. ped. institut im. V.I. Lenina, pp. 131–142.
11. Kunin A.V. (1972) *Fraseologiya sovremennogo angliyskogo yazyka: Opyt sistematiziro-vannogo opisaniya* [Phraseology of modern English language: the experience of systematic description]. Moscow: IMO.

Information about the authors:
Fedulenkova T.N., Doctor of Philology, Professor, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University (Vladimir, Russia). E-mail: fedulenkova@list.ru

Received 24 May 2016

ИЗОМОРФНЫЕ МОДЕЛИ В СОМАТИЧЕСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ, ОСНОВАННОЙ НА СИНЕКДОХЕ, В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И ШВЕДСКОМ ЯЗЫКАХ

Федуленкова Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета (Владимир, Россия).
E-mail: fedulenkova@list.ru

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному анализу английской, немецкой и шведской фразеологии, основанной на синекдохе, которая вместе с метафорой и метонимией принадлежит к наиболее частотным типам семантической трансформации генетического прототипа идиом и других фразеологических единиц. В качестве основного в работе используется термин *фразеологическая единица* вследствие неоднозначности и отсутствия четкости термина *идиома*. Компонентно-семантический анализ основан на методе фразеологической идентификации, предложенном А.В. Куниным. Объект исследования органичен фразеологическими единицами, включающими в свой состав соматический компонент. В результате анализа выявляется ряд изоморфных структурно-семантических фразеологических моделей в изучаемых трех германских языках: английском, немецком и шведском.

Ключевые слова: английский; немецкий; шведский; фразеологическая единица; семантическая трансформация; изоморфные модели.

УДК 81.161.1'373.2+81'27
DOI: 10.17223/19996195/34/2

ОНИМ *СМОЛЕНЩИНА* В СОСТАВЕ ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ МОСКОВСКОГО СТУДЕНЧЕСТВА (ПО ДАННЫМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Н.В. Бубнова

Аннотация. Исследование ассоциативно-культурного фона имен собственных приобрело особую актуальность в начале XXI в., в условиях стремительно развивающихся процессов всеобщей глобализации, в результате которой постепенно нивелируется национально-культурная специфика народа – носителя языка. Оборотной стороной общеглобалистских процессов является усиление чувства этнической, национальной, культурной самобытности, к отражению которой имя собственное приспособлено своей природой уникального именования единичного предмета. Имя аккумулирует в своем содержании большой объем историко-культурной информации, вследствие чего является одной из базовых единиц в составе фоновых знаний культурного наследия, обеспечивающих связь поколений внутри этнокультурного сообщества. Общенациональное культурное пространство (в частности, национальный ономастикон) сформировано совокупностью региональных подсистем, в связи с чем исследование и описание регионального материала способствуют последующему структурированию и описанию материала национального уровня. Особое место в национальном культурном пространстве занимает Смоленский край с его более чем тысячелетней историей, представленной именами великих людей и отраженной в названиях многочисленных архитектурных и культурных памятников, ставших достоянием России. В связи с этим исследование ассоциативно-культурного фона топонима *Смоленщина* значительно обогатит лингвистические и лингвокультурологические исследования. В качестве основного метода выявления ассоциативно-культурного фона заглавного смоленского регионального онима мы использовали масштабный ассоциативный эксперимент. В настоящей статье описаны результаты одного из этапов эксперимента, участниками которого стали 826 студентов разнопрофильных вузов Москвы. В целом результаты эксперимента показали, что названные респондентами реакции достаточно полно и точно отражают основные лингвокультурные реалии, связанные с топонимом *Смоленщина*. Полученные результаты являются показателем того, что значительная часть смоленских региональных (в частности, ономастических) фоновых знаний принадлежит общенациональному уровню, образуя значимую часть национального культурного пространства. Предложенный в работе подход к выявлению и анализу ассоциативно-культурного фона заглавных региональных онимов может быть использован исследователями других регионов.

Ключевые слова: ассоциативно-культурный фон; ассоциативный эксперимент; имя собственное (оним); фоновые знания; языковая личность.

Введение

Проблема изучения культурной семантики, заключенной в содержании имени собственного, активно разрабатывалась во второй половине XX в. создателями лингвострановедческой теории слова (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.Е. Прохоров, Г.Д. Томахин и др.). Так, в частности, Г.Д. Томахин отмечал: «Ономастическая лексика в целом обладает высокой национально-культурной маркированностью. Любой топоним и антропоним в сфере языка и культуры воспринимаются на фоне определенных ассоциаций, основанных на некоторых признаках обозначаемого ими объекта, причем фоновые знания, которыми обладают носители данного языка и культуры, существенно отличаются не только объемом, но и формой их существования. Следовательно, при лингвострановедческом изучении лексики необходимо учитывать не только все значения слова, зарегистрированные в словарях, но и его ассоциации в фоновых знаниях народа-носителя» [1. С. 115].

В современной лингвистике изучение имени собственного как своего рода «культурного знака» является одним из наиболее перспективных направлений ономастических исследований. По замечанию Е.Ю. Воякиной, «в именах собственных заключена информация об истории страны, религиозных предпочтениях, культуре и ментальности народа. <…> Онимы выполняют кумулятивную функцию накопления, хранения и передачи знаний от поколения к поколению, являясь опорными точками в коммуникации. Способность имен собственных под влиянием комплекса лингвистических и экстралингвистических факторов приобретать дополнительные значения, коннотации, накапливать ассоциативно-образные и эмоциональные элементы обусловливает их повышенную востребованность, которая коренится в известности информации, заложенной в первоначальной семантике имен собственных» [2. С. 35]. Особая значимость и востребованность исследования многоплановой национально-культурной информации в содержании онима усилились в начале XXI в. на фоне стремительной глобализации (в частности, ментальной глобализации, процессы которой проходят наиболее интенсивно), что отмечено в аннотации настоящей работы.

Весьма существенное место в современных отечественных ономастических исследованиях занимает региональное направление. Оно отражено в работах А.К. Матвеева, Е.Л. Березович, М.В. Голомидовой, Т.Н. Дмитриевой, М.Э. Рут (Екатеринбург); В.И. Супруна, И.В. Крюковой (Волгоград); И.И. Муллонен, О.Л. Карловой, И.А. Кюршуновой (Петрозаводск); В.С. Картавенко, И.А. Королёвой, Н.А. Максимчук, А.Н. Соловьёва (Смоленск); Г.Ф. Ковалёва, С.А. Попова (Воронеж); А.А. Ворожбитовой, А.С. Зубцова (Сочи); Л.И. Дмитриевой, А.С. Щербак (Тамбов) и многих других ученых. Исследования по региональной

ономастике значимы не только для описания уникального ономастического пространства отдельных регионов и их историко-культурных особенностей, но и для объективного описания общенационального ономастикона.

Исследование

Около десяти лет мы занимаемся изучением ассоциативно-культурного фона (АКФ) топонима *Смоленщина*. Вслед за Н.А. Максимчук под АКФ мы понимаем «всю сопутствующую информацию, не входящую в непосредственное содержание онима, при этом компонент *культурный* указывает на то, что фоновые знания, сопровождающие имя собственное, носят прежде всего культурологический характер (культура в данном случае понимается максимально широко). Компонент *ассоциативный* называет основной путь формирования, расширения и затем выявления фоновых знаний» [3. С. 166], т.е. ассоциативный эксперимент. Основные результаты, характеризующие особенности восприятия данного онима респондентами-смолянами, описаны нами в диссертационном исследовании [4] и монографии [5].

На данном этапе работы мы исследуем то, как представлены топоним *Смоленщина* и «смоленский компонент» фоновых знаний в целом на общенациональном уровне. Вначале мы выявили, как Смоленский край представлен в лексикографических и лингвострановедческих источниках, в Национальном корпусе русского языка. Затем предложили топоним *Смоленщина* в качестве стимула респондентам из Москвы и Петербурга для того, чтобы сравнить, насколько совпадает состав фоновых знаний о Смоленской земле, который формируется различными источниками, с реальным составом фоновых знаний общенациональной языковой личности. На сегодняшний день в эксперименте приняли участие 1 602 испытуемых: 826 студентов вузов Москвы и 776 студентов вузов Санкт-Петербурга.

В настоящей работе остановимся на описании результатов эксперимента, проведенного со студентами московских вузов (в скобках указано количество участников эксперимента из каждого вуза; расположены по убыванию): Московского государственного университета дизайна и технологий (234); Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана (174); Московского государственного областного университета (172); Российского государственного гуманитарного университета (137); Военного университета Министерства обороны Российской Федерации (62); Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (29); Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (18).

В начале эксперимента респондентам было предложено заполнить анонимную анкету, содержащую следующие характеристики: пол, возраст, курс обучения, место рождения (Москва / Петербург или другой город / поселок), образование (среднее / среднее специальное / высшее), сфера будущей профессиональной деятельности (гуманитарная / техническая), родной язык(и). После заполнения анкеты испытуемым было предложено в течение одной минуты записать реакции на стимул *Смоленщина*.

Полученный ассоциативный материал был обработан посредством создания в программе Microsoft Office Access электронной базы данных (далее База). При создании автоматического запроса ассоциаций только московских студентов нами было получено 1 140 реакций (3 101 употребление); например, реакцию *Смоленск* привели 136 испытуемых, реакцию *город* назвали 107 респондентов – в Базе это считается: 1 + 1 и 136 + 107 соответственно, т.е. две самостоятельные реакции и 243 – сумма их употреблений.

К числу наиболее частотных (с индексом частотности (ИЧ) ≥ 10) относятся 42 реакции (для каждой реакции в скобках указан ИЧ; здесь и далее графическое оформление ответов респондентами полностью сохранено): *Смоленск* (136); *город* (107); *смола* (84); *деревня* (82); *война* (67)*, город-герой* (67); *Россия* (56); *провинция* (48); *история* (47); *область* (43); *лес 22 / леса 19* (41); *ВОВ* (34); *поле 18 / поля 13* (31); *дорога 18 / дороги 12* (30); *Русь* (25); *Кремль* (24), *церковь 11* / *церкви 13* (24); *война 1812 года* (22)*, село* (22); *Днепр* (21); *поселок* (20)*, природа* (20); *люди* (19); *битва под Смоленском* (18); *Смоленская область* (17); *«Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины»* (16); *битва* (15)*, граница* (15)*, крепость* (15)*, Смоленская дорога* (15); *далеко* (13)*, Древняя Русь* (13); *Наполеон* (12)*, собор* (12); *деревенщина* (11)*, река* (11); *город России* (10)*, грязь* (10)*, земля* (10)*, Смоленская война* (10)*, стихотворение* (10).

В результате анализа наиболее частотных реакций, ассоциируемых студентами московских вузов со стимулом *Смоленщина*, нами были сделаны следующие наблюдения:

1. Самой частотной реакцией является оним *Смоленск*. На наш взгляд, это показатель не просто административно-географических отношений, но и тесной связи центра и всего края (области), которые отождествляются в восприятии респондентов. В этом единстве центра и периферии проявляется уникальность небольших провинциальных территорий в сравнении с разобщенностью столицы и огромных территорий, формирующих ее область (не случайно москвичи иронизируют: «Есть ли жизнь за МКАДом?»). Тесной взаимосвязью Смоленска и всей территории Смоленщины в представлениях респондентов объясняется то, что часть реакций на данные стимулы перекрещивается. Так, в частности, из приведенного выше материала реакции *город*, *город-*

герой, *город России* – это реакции на стимул *Смоленск*, а *область*, *Смоленская область*, *земля* – на стимул *Смоленщина*. Следует особо выделить реакцию *город-герой*, в которой бóльшую смысловую нагрузку несет второй компонент лексемы: к 40-летию Победы в Великой Отечественной войне 6 мая 1985 г. вышел приказ Верховного Совета СССР: «За мужество и стойкость, проявленные защитниками Смоленска, массовый героизм, труд в борьбе против немецко-фашистских захватчиков в годы Великой Отечественной войны присвоить городу Смоленску почетное звание “Город-герой” с вручением медали “Золотая звезда”» [6. С. 426].

2. Группа частотных реакций *деревня*, *провинция*, *село*, *поселок*, а также примыкающих к ним реакций *лес* (*леса*), *поле* (*поля*), *река*, *природа* и *далеко* характеризует Смоленщину как провинциальную территорию и отражает ее противопоставленность столице по данному признаку в сознании респондентов из московских вузов. В этом отношении показательна реакция *далеко*, которую можно назвать спорной, поскольку расстояние от Смоленска до Москвы составляет 393 километра, в то время как, например, расстояние от столицы до самого отдаленного районного центра Подмосковья Серебряные Пруды насчитывает 160 километров. Реакции, называющие природные объекты, подчеркивают «провинциальный характер» смоленских земель и отражают стереотипную ассоциативную связь провинции (деревни) и природы.

Отдельно следует выделить частотную реакцию *деревенщина*, возникновение которой на стимул *Смоленщина* объясняется формальным звуковым сходством. Однако с лингвистической точки зрения эти созвучные слова имеют абсолютно разную интерпретацию. В данном случае при проведении исследования мы изначально опирались на мнение З.А. Потихи, согласно которому присутствующий в составе топонима *Смоленщина* суффикс *-щин-* характеризует «образование имен собственных со значением места», на которые не распространяются свойства образованных с помощью того же суффикса имен существительных, «обобщенно обозначающих бытовые явления, идейные течения с оттенком отрицательного отношения к ним (бар*щин*а, иностран*щин*а и т.п.)» [7. С. 231]. Попутно отметим, что при классификации всех полученных реакций с точки зрения их информативной ценности (классификация представлена ниже) группа формальных реакций, основанных на звуковом сходстве со стимулом, нами выделена в качестве отдельной самостоятельной группы; замечание З.А. Потихи относится ко всей группе подобных реакций.

3. Реакция *смола* характеризует этимологию названия Смоленских земель, которая отражена во внутренней форме топонима *Смоленск*, что заметили испытуемые; между тем существует несколько версий происхождения названия города. Ответы респондентов перекликаются с вер-

сией М. Фасмера, в крупнейшем этимологическом словаре которого отмечено, что от слова *смола* «произведен др.-русск. гидроним *Смольня*, откуда название города *Смоле́нск*, др.-русск. *Смольньскъ* <…> назван так потому, что там смолили суда» [8. С. 690].

По мнению О.Н. Трубачёва, название города произошло от глагола *смолити* в значении ‘выжигать лес’ «от древней формы и значения глагольного корня *smol-, *smoliti» [9. С. 105]. При этом «в имени смолян выражено не только отношение к лесу. В нем запечатлена <…> также обязательная связь с земледелием, ибо *smolěne – это, иными словами, славяне, отвоевавшие пашню у леса» [Там же].

Ряд исследователей (начиная с известного смоленского историка XIX в. С.П. Писарева), точку зрения которых мы разделяем, считает, что Смоленск как центр кривичей [10. С. 12] назван по наименованию особого славянского племени *смоляне* (*смолене*), которое поселилось на холмистом берегу Днепра, дав имя городу [11. С. 3]. Проявление самостоятельности этих древних смолян заключалось в том, что они «не участвовали в призвании варягов, как, например, кривичи, в состав которых они потом вошли» [Там же. С. 6]. Точку зрения историка С.П. Писарева разделили ученые-топонимисты В.А. Никонов, давший лингвистический комментарий происхождения названия города – от «наименования жителей (т.е. племени): *смоляне* + суффикс *-ск*» [12. С. 387], и Б.А. Махотин, заключивший, что Смоленск – это «город смолян» [13. С. 10].

Попутно отметим, что реакция *люди* была приведена испытуемыми, она является частотной, при этом респондентом был единично назван только один смоленский этнохороним – *смоля́нка*, других наименований смоленских жителей (смоля́не, *устар*. смоле́нцы, смоляки́; смоля́нин) названо не было (за исключением названной дважды ошибочной реакции *смоленчане*). На наш взгляд, в данном случае нельзя однозначно утверждать, что испытуемый имел в виду именно жительницу Смоленска. Так, в частности, при анализе материалов Национального корпуса русского языка на предмет представленности в нем «смоленского компонента» нами было выявлено, что смолянками называли воспитанниц Смольного института благородных девиц Санкт-Петербурга, а также определенный вид зажигательного оружия [см. подробнее 14]. Возможно, одна из этих мотивационных основ и объясняет происхождение данной реакции.

4. Реакции *Россия*, *Русь*, *Древняя Русь* свидетельствуют о том, что в сознании респондентов Смоленская земля – это, прежде всего, русская земля, несмотря на то, что в различные периоды Смоленские земли входили в состав разных государств и княжеств. С 882 г. – в состав Киевской Руси (Смоленское княжество было образовано лишь в 1054 г.), с 1404 по 1514 г. – в состав Великого княжества Литовского, с 1611 по 1654 г. – в состав Речи Посполитой [15. С. 397–398]. Тот факт, что у

современной молодежи Смоленский край ассоциируется именно с русским компонентом, может быть интерпретирован по-разному: как незнание столичными студентами истории Смоленского края и простая констатация современной административно-территориальной его принадлежности или как целенаправленное акцентирование внимания на принадлежность Смоленских земель России. В данном случае сложно сделать однозначный вывод, но следует отметить, что реакции, связанные с историческим прошлым Смоленщины, респондентами все-таки были приведены, например *Польша* (9), *Речь Посполитая* (4) и др.

В содержании реакции *Древняя Русь*, помимо характеристики территориальной принадлежности Смоленщины, не менее важна сема *древний* (эта же сема отражена в частотной реакции *история*). Действительно, Смоленские земли имеют древнюю историю: город Смоленск возник на древнем торговом пути «Из варяг в греки» как город союза славянских племен кривичей. Первое упоминание о Смоленске в датированной летописи относится к 863 г. Уже в это время, как пишет летописец, «град велик и мног людьми» [6. С. 423].

Реакция *граница* отражает пограничное положение смоленских земель: Велижский, Ершичский, Краснинский, Монастырщинский, Руднянский, Хиславичский и Шумячский районы Смоленщины граничат с Витебской и Могилевской областями Республики Беларусь.

5. Особую группу частотных реакций формируют реакции, характеризующие военную историю Смоленского края: *война*, *ВОВ*, *война 1812 года*, *битва под Смоленском*, *битва*, *Наполеон*, *Смоленская война*. Распространенность реакций такой тематической прикрепленности закономерна, поскольку историю Смоленщины действительно можно назвать историей войн. Судьба Смоленска отражена в его народных званиях: город-страж, город-щит, город-ключ. Показательно, что реакции респондентов отражают все основные вехи военной истории Смоленской земли:

– русско-польские войны: здесь дополнительного комментария требует хрононим *Смоленская война*, называющий именно Русско-польскую войну 1632–1634 гг.;

– Отечественная война 1812 года: 16–17 августа произошло знаменитое Смоленское сражение – оборонительное сражение объединенной русской армии (армий М.Б. Барклая де Толли и П.И. Багратиона) с армией Наполеона, которое задержало движение французов к Москве;

– Великая Отечественная война 1941–1945 гг.: бои на Смоленщине продолжались в течение двух месяцев (с 10 июля по 10 сентября 1941 года), в результате чего наступление фашистов на Москву также было задержано.

Интересно отметить, что в составе общенациональных фоновых знаний, представленных, в частности, в Национальном корпусе русского языка, количество контекстов, связанных с военной историей Смо-

ленщины [16] и Смоленска [17], преобладает над количеством всех остальных контекстов, что подчеркивает особую роль Смоленской земли в военной истории Российского государства.

6. Интересна группа частотных реакций с общей лексемой *дорога*: *дорога (дороги)*, *Смоленская дорога*, *«Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины…»* (а также примыкающая к данной группе реакция *стихотворение*, которая, очевидно, называет текст К. Симонова). Дороги Смоленщины – знаковый образ. Возникновение старой смоленской дороги относится к XIV–XV вв. Старая смоленская дорога на протяжении веков была кратчайшим сухопутным путем в Европу. Возникновение данной реакции может быть связано с популярностью песни Б. Окуджавы «По Смоленской дороге», написанной в 1960 г. В составе фоновых знаний русской языковой личности оним *Смоленщина* также закономерно связан с прецедентным текстом *«Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины…»*, написанным К. Симоновым в 1941 г. Как отмечает Н.Л. Лейдерман, «“дороги Смоленщины” – это совершенно достоверный и в то же время знаковый образ, по этим дорогам некогда шел в Россию Наполеон, по этой дороге катились теперь на Москву гитлеровские танки. <…> В первые же дни Отечественной войны двадцатипятилетний Симонов ушел в армию, стал корреспондентом газеты “Красная звезда” <…> Военкору Симонову, посланному на западную границу – главное направление удара гитлеровских армий, довелось воочию увидеть трагическое начало войны». Именно тогда под впечатлением самых трагических месяцев войны написан этот текст [18. С. 63].

7. Реакции *Днепр*; *церковь (церкви), собор*; *Кремль, крепость* называют основную водную артерию, верховную святыню и главное архитектурное сооружение Смоленщины соответственно. Интересно то, что по результатам проведения эксперимента с респондентами-смолянами именно эти три онима оказались самыми частотными (в скобках для каждого имени указан ИЧ): *Днепр* (953), *Собор Успения Пресвятой Богородицы* (725), *Смоленская крепостная стена* (695) (см. подробнее [5]). Места, названные данными онимами, действительно являются своего рода «визитной карточкой» Смоленска.

8. Последняя частотная реакция, выражающая негативную оценку респондентов, – *грязь*, к сожалению, отражает объективное состояние города. Однако возникает вопрос о том, откуда данные сведения известны респондентам (этот вопрос не возник бы, если бы данная реакция была нечастотной и можно было однозначно утверждать, что несколько испытуемых либо родились на Смоленщине, либо посещали эти места). В данном случае можно предположить, что имеет место стереотипность ассоциативной связи: Смоленщина – это провинция, а провинции традиционно неухоженные. Попутно отметим также, что при классификации всего полученного в результате эксперимента ма-

териала группа оценочных реакций была выделена в качестве самостоятельной группы (материал представлен ниже), и в этой группе количество реакций с отрицательной оценкой / коннотацией превышает количество реакций с положительной оценкой: 86 употреблений к 35 соответственно.

В целом полученный нами в результате эксперимента материал (от описанных выше самых частотных до единичных реакций) был классифицирован по разным основаниям.

Так, в частности, с точки зрения когнитивного статуса (когнитивного потенциала) мы выделяем общезначимые, индивидуальные реакции и реакции с неясной мотивационной основой. Количество индивидуальных реакций типа *отдых* (5), *друг* (4), *лагерь* (3), *родственники* (3), *бывший молодой человек* (1), *хорошие выходные* (1) и т.п. составляет небольшой процент от общего числа реакций (76 реакций из 1 140; 6,6%), что является показателем наличия у респондентов общезначимых информативных знаний о Смоленщине. Индивидуальные реакции мы оставим вне поля нашего исследования. Также вне поля исследования оставим небольшую группу реакций (69 из 1140, 6%), мотивационная основа возникновения которых очевидна только для респондентов, назвавших подобные реакции, например: *кукла Барби, медведи на велосипеде, сакура, фугра, человек-паук* и т.п. Все эти реакции представлены единично и характеризуют, скорее, незнание их авторами информативных компонентов ассоциативно-культурного фона топонима *Смоленщина*.

Из числа общезначимых в содержательном отношении реакций мы выделяем следующие типы: 1) информативные, 2) оценочные, 3) формальные, 4) ошибочные и 5) «пустые». Рассмотрим последовательно названные типы реакций:

1) ИНФОРМАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ **825 / 2 671** (здесь и далее для каждого типа реакций нами указано количество ассоциаций / количество употреблений): Абсолютное большинство реакций (825 из 1 140, 72%) являются реакциями информативного типа, т.е. отражают значимые компоненты АКФ исследуемого онима.

При выделении смысловых групп информативных ассоциаций было замечено, что составные реакции совмещают в себе две семы и более (например, *Древняя Русь, исторический город, город России, исторический древний город России*) и их тематическая прикрепленность определена нами на основании смысловой принадлежности первого компонента словосочетания.

При количественном анализе информативных реакций нами были выявлены следующие особенности полученного ассоциативного материала:

1) респондентами были приведены реакции-словоформы, которые мы считали как одну реакцию, указывая в скобках вторую форму, например *деревня* **85** (в том числе *деревни* **3**);

2) однокоренные слова и явления синтаксической деривации также подсчитаны как одна реакция, например *грибы* **1** (*грибочки* **1**), *пасмурно* **2** (*пасмурный* **1**);

3) имена собственные, называющие одну реалию, но выраженные разными лексическими средствами, мы считали как разные реакции (представив их в виде микрогрупп для наглядности), поскольку дополнительный компонент составного онима обогащает его содержание и свидетельствует о наличии соответствующих знаний у испытуемых, например: *Свято-Успенский собор, Свято-Успенский кафедральный собор, Успенский собор* и др.

Информативные реакции могут быть представлены в виде 25 смысловых групп (в виду необходимости соблюдения требований объема публикации и жанра научной статьи приведем состав первых десяти групп). В скобках для каждой смысловой группы указано количество формирующих ее реакций / количество употреблений; группы расположены по убыванию общего количества повторяющихся реакций:

I. Реакции, описывающие Смоленский край как провинцию (143 / 593):

1. Реакции, характеризующие Смоленский край как провинцию **(22 / 214)**: *деревня* **85** (в том числе *деревни* **3**); *провинция* **48**; *село* **22**; *поселок* **21** (в том числе *поселки* **1**); *глубинка* **9**; *окраина* **5**; *периферия* **4**; *глушь* **3**; *деревенская жизнь*, *сельхоз*, *тишина* **2**; *глубь, глухомань, деревенский, покой, провинциальность, провинциальный город, сельское поселение или простоватые деревенские люди (т.е. слово описывает это явление), спокойная мирная жизнь, спокойно, спокойный распорядок жизни, тихо* **1**.

2. Реакции, описывающие природу Смоленщины **(41 / 201)**:

2.1. *Природа* **20**; *простор* **8** (в том числе *просторы* **3**, *просторно* **1**); *чистый воздух* **3**; *красивая природа* **2**; *воздух, живописные природные места, красота природы, небо, пейзажи, раздолье, свежесть, свежий воздух, экология* **1**;

2.2. *Лес* **41** (в том числе *леса* **19**); *поле* **31** (в том числе *поля* **13**); *дерево* **14** (в том числе *деревья* **5**); *береза* **5** (в т.ч. *березы* **2**, *березки* **1**); *холмы* **4**; *ель* **3** (в том числе *ели* **1**); *луга* **2**; *гористая местность, дуб, зеленая трава, кусты, лесистая местность, лесное благополучие, лесополоса, луга и поля, местами лес, пихты, растительность, ров, смоленские луга, сосны, целина* **1**;

2.3. *Днепр* **21**; *река* **13** (в том числе *реки* **1**, *речка* **1**); *болото* **5** (в том числе *болота* **3**); *озеро* **3** (в том числе *озера* **1**); *Двина*, *Осьма* **1**.

3. Реакции, отражающие связь с традиционной русской культурой, **(55 / 123)**:

3.1. *Блины, Масленица, традиция* **10** (в том числе *традиции* **1**); *изба, самовар* **8**; *ремесло*, *ярмарка* **5** (в том числе *ярмарки* **2**); *бублик* **4** (в том числе *бублики* **3**), *платок* **4** (в том числе *платки* **1**); *валенки, каравай,*

телега **3**; *народный* **2** (в том числе *народное* **1**)*, печь, пряники, рубаха, узоры, фольклор* **2**; *балалайка, баранки, гжель, гуляние, кокошник, колобок, кузница народности, лапти, народное искусство, народность, народные песни, обычай, одежда народная, песня народная, пляски, разгул, самогон, сказки, сувениры (тарелка, магнит, колокольчик), хороводы и другая российская фигня, хохлома, частушки, шапка-ушанка* **1**;

3.2. Реакции с лексемой «русский»: *русский* **2**; *русская глубинка, русская женщина, русская земля, русская, русские бабы на телегах, русские женщины, русские традиции, русские, русский дух, русский народ, русский язык, русское зодчество, русское зодчество* **1**.

4. Реакции, характеризующие особенности ландшафта Смоленской земли и хозяйственной деятельности ее жителей **(23 / 41)**: *колхоз* **7**; *огород* **2** (в том числе *огороды* **1**); *аграрный комплекс, доярки, животноводство, пасека, пашня, плуг, работа в поле, сельское хозяйство, фермы, хозяйство* **1**:

4.1. *Корова* **7** (в том числе *коровина, коровы* по **1**); *животные*, *лошади*, *конь (кони), кошка (коты)* **2**; *домашние животные, куры, скот, собака* **1**;

4.2. *Медведи* **2**; *волк* **1**.

5. Реакции, описывающие постройки Смоленщины **(15 / 28)**:

5.1. *Дом* **7** (в том числе *дома* **3**); *старые дома* **3**; *быт (домики маленькие), деревянные дома, избы, старые постройки* **2**; *деревенский дом, домик в деревне, маленькие дома, маленькие домики, постройки, сталинские дома, старинные здания, частные дома* **1**.

5.2. *Колодец* **2**.

6. Другое **(1 / 1)**: *отсутствие метро* **1**.

II. Реакции, характеризующие взаимосвязь Смоленщины и Смоленска как административного центра (40 / 376):

1. Реакции с лексемой *Смоленск* **(5 / 140)**: *Смоленск* **136**; *г. Смоленск и его окраины*, *Смоленск и его окраина с прилегающими поселками / деревнями, Смоленск и Смоленская область, рядом со Смоленском?* **1**.

2. Реакции с лексемой *город* **(35 / 236)**: *город* **107**; *пропаганда города*, *связано с городом* **1**:

2.1. *Город-герой* **67**; *герой* **5**; *город бравый* **1**;

2.2. *Город России* **10**; *город в России* **2**;

2.3. *Небольшой город* **7**; *маленький город* **6**; *маленький городок; маленький, красивый город; не очень большой город* **1**;

2.4. Оценка города респондентами:

2.4.1. *Красивый город, красивый русский город, прекрасный город, развивающийся город* **1**;

2.4.2. *Неблагоустроенный город, скучный маленький город* **1**;

2.5. Географическое положение города:

2.5.1. *Город где-то далеко или не очень, город рядом* **1**;

2.5.2. *Город, который находится возле Белоруссии; город на границе страны; пограничный город; проезжий город* **1**;

2.6. *Стратегически важный город*, *часто был спорным городом* **2**;

2.7. *Город на семи холмах* **2**;

2.8. *Город назвали так, потому что в старину там смолили лодки и спускали вниз по реке* **1**;

2.9. *Родной город* **2**; *город детства*; *город, в который планирую поездку* **1**;

2.10. *Город неизвестен!; известный город* **1**;

2.11. *Герб города* **1**.

III. Реакции, описывающие военную историю Смоленщины (96 / 305):

1. Реакции, отражающие богатство военной истории Смоленской земли (без указания конкретных войн и военных операций) (**51 / 187**): *война* **70** (в том числе *войны* **3**); *битва под Смоленском* **18**; *битва* **15**; *оборона* **5**; *бунт*, *восстание* **4**; *военное событие* (в том числе *военные события* **1**), *кровь, партизаны, пушка* (в том числе *пушки* **2**), *Смоленская битва, Смоленское сражение, солдаты*, *танк* (в том числе *танки* **2**) **3**; *армия, бой* (в том числе *бои* **1**), *блокада, ветераны*, *военные действия, героизм*, *осада, поле боя, сражение, фронт* **2**; *артиллерия (оружие), боевая слава, взятие Смоленска, военная операция в Смоленске, воинская слава, война за Смоленск, войска, герои*, *завоевание, мастера оружия, название битвы, нашествие, ожесточенные бои, окопы, ополчение, оружейная красота, оружие*, *охрана, память, победа, подвиг*, *поисковый отряд, порох, Смоленский полк*, *сражения, стрельба, участие в войнах* **1**.

2. Войны, проходившие на территории Смоленщины **(43 / 116)**:

2.1. Великая Отечественная война 1941–1945 гг. **(12 / 46)**: *ВОВ* **34**; *1941 год* **2**; *13 дивизия народного ополчения (у меня прадед там воевал), битва под Смоленском во время ВОВ, бои в ВОВ, бои под Смоленском во время ВОВ, играл важную роль в ВОВ, оборона Смоленска во время ВОВ, Смоленская битва 1941 года, Соловьёва переправа* **1**;

2.1.1. *Вторая мировая, Вторая мировая война* **1**;

2.2. Отечественная война 1812 года **(15 / 54)**: *Война 1812 года* **22**; *Наполеон* **12**; *пожар* **3**; *1812*, *1812 год, Смоленская битва 1812 года* **2**; *война 1812 года (битва за Смоленск), война с Наполеоном, место сбора русских войск в войне 1812 года, Наполеон отступал под Смоленском, осада Смоленска Наполеоном, Смоленское сражение 1812 года, сражение под Смоленском в войну 1812 года, французы* **1**;

2.2.1. *Бородино* **3**;

2.3. Русско-польская война 1632–1634 гг. **(3 / 12)**: *Смоленская война* **10**; *битва с поляками, война с Польшей* **1**;

2.4. Русско-литовская война 1512–1522 гг. **(1 / 2)**: *1514 год* **2**;

2.5. Первая мировая война 1914–1918 гг. **(1 / 1)**: *Первая мировая война* **1**;

2.6. Великая северная война 1700–1721 гг. **(1 / 1)**: *Корпус Левингауппса* **1**.

3. Оценка Смоленских земель в военной истории российского государства **(1 / 1)**: *Все походы на Россию будут заканчиваться под Смоленском* **1**.

4. Другое **(1 / 1)**: *без вести где-то на Смоленщине* **1**.

IV. Реакции, называющие достопримечательности Смоленщины (61 / 198):

1. Церкви и монастыри **(30 / 93)**: *церковь* **24** (в том числе *церкви* **13**); *собор* **17** (в том числе *соборы* **5**); *храм* **10** (в том числе *храмы* **8**); *монастырь* **3**; *купола* **2**; *большое количество церквей, деревянные храмы, много храмов, много церквей, небольшие церквушки, смоленские храмы, церкви древней Руси, церкви и храмы, церквушки* **1**;

1.1. Собор Успения Пресвятой Богородицы: *Соборная гора* **3**; *Свято-Успенский кафедральный собор, Свято-Успенский собор, Смоленский собор, Успенский собор* **2**; *Кафедральный собор, Святоуспенский кафедральный собор* **1**;

1.1.1. *Икона Одигитрия Смоленская* **7**; *православие, святые* **1**;

1.2. Другие церкви и монастыри: *Авраамиев монастырь, Вознесенский монастырь, Смоленский Авраамиев монастырь, Смоленский костел*, *Троицкий монастырь*, *церковь Михаила Архангела* **1**.

2. Памятники, музеи и усадьбы **(31 / 105)**: *памятники* **10** (в том числе *памятники* **7**); *музей* **4** (в том числе *музеи* **1**); *достопримечательности* **3**; *усадьбы* **2**; *исторические памятники* **1**:

2.1. Смоленская крепостная стена: *Кремль* **24**; *крепость* **15**; *Крепостная стена, Смоленский Кремль* **7**; *Кремль Смоленский*, *Смоленская крепостная стена* **3**; *крепостные ворота (стена), Крепость смоленская, ожерелье земли русской*, *Смоленская крепость, старый кремль, стена, сторожевая башня смоленского Кремля* **1**.

2.2. Памятники: *Курган Бессмертия* **4**; *Аллея героев 1812 года, Вечный огонь* **2**; *Дом «со львами», Олень в парке, памятник ВОВ на трассе, памятник Ленину, памятник Твардовскому и Тёркину*, *памятники (З. Космодемьянской)* **1**;

2.3. Музеи и усадьбы: *Музей Ю.А. Гагарина* **2**; *красивые замки*, *Музей ВОВ*, *усадьба Глинки* **1**.

V. Реакции-характеристики Смоленска и Смоленского края (76 / 192):

1. Смоленщина как историческая земля **(60 / 167)**:

1.1. Реакции с семой «история» **(20 / 72)**:

1.1.1. *История* **47**; *история России* **3**; *богатая история, история Руси, период в истории, период времени в истории России, период истории* **1**;

1.1.2. *Исторический объект*, *исторический центр, историческое место* **2**, *историческое событие* **2** (в том числе *исторические события*); *историческая ценность; исторические (в частности, военные) события, произошедшие на территории области*, *исторический город; исторический древний город России, исторический период, исторический термин (богатая история), историческое время* **1**;

1.1.3. *Исторически тесно связан с Москвой* **1**;

1.2. Реакции с семами *древность / старость / старина* **(17 / 53)**:

1.2.1. *Древняя Русь* **13**; *древность* **7**; *древний город* **4**; *древний* **4** (в том числе *древняя* **1**); *древнерусский город* **2**.

1.2.2. *Старый город* **5**; *старый русский город* **3**; *старый* (*старость*) **2**; *один из старейших городов России*, *старая русь, старое село; старый, красивый город* 1;

1.2.3. *Старина* **4**; *старинный русский город* **2**; *кусок старины, старинный город, старинный город с множеством парков* **1**;

1.3. Реакции, описывающие объекты / явления старины **(24 / 42)**:

1.3.1. *Крестьяне* **7**; *бояре, князь*, *царь* **4**; *боярство* (*боярыня*), *воевода, казаки*, *кривичи, купечество* (*купцы*), *Рюриковичи*, *славяне* **1**;

1.3.2. *Путники торговые, путь, путь «Из варяг в греки», смоленские лодки*, *торговцы, торговый путь* **1**;

1.3.2. *Богатыри* **2**; *богатырь, боярские войска, дружина* **1**;

1.3.3. *Вече, тип правления (феодальный), феодализм* **1**;

1.4. Реакции с лексемой *век* **(5 / 6)**: *средние века* **2**; *век, 19-й век, 20-й век, начало XX века* **1**.

2. Цветовые ассоциации **(9 / 15)**: *зеленый* **4** (в том числе *зелень* **2**); *желтый, черный цвет* **2**; *чернота* **2** (в том числе *черный* **1**); *белый цвет, зеленый цвет, красный цвет, серый, синева* **1**.

3. Реакции, характеризующие восприятие стимула по размеру **(2 / 5)**: *маленький* **3** (в том числе *маленькая* **1**), *большая* **2** (в том числе *большое* **1**).

4. Реалии и события, связанные с современной смоленской историей, **(3 / 3)**: *игра «Огнем и мечом»*; *многодетная мать, которую подозревают в государственной измене*; *политическое, общественное движение ЛДПР* **1**.

5. Другие характеристики **(2 / 2)**: *новое, похож на г. Владимир* **1**.

VI. Реакции с семой «дороги Смоленщины» (33 / 119):

1. *Дорога* **30** (в том числе *дороги* **12**):

1.1. *«Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины»* **16**; *стихотворение* **10**; *Алёша* **6**; *дороги Смоленщины, стих* **1**;

1.2. *Смоленская дорога* **15**; *Смоленский тракт* **2**; *отход врага по Смоленской дороге*, *Смоленская дорога (1812 год), Старая Смоленская дорога* **1**;

1.2.1. *«По Смоленской дороге»* **1**;

1.2.1.1. Характеристика смоленских дорог:

1.2.1.2. *Плохие дороги* **6**; *бездорожье* **2**; *нет дорог, отсутствие дорог асфальтированных, отсутствие дорог, размытая дождем дорога* **1**;

1.2.1.3. *Дорога в Белоруссию, едем в Белоруссию*, *ключевая дорога к Москве* **1**.

1.2.1.4. *Глиняная дорога* (глинистая дорога. – *Н.Б.*), *проселочные дороги, разветвления дорожных путей* **1**;

1.3. *Минское шоссе* **3**; *242-й км Минского шоссе – постамент воинам-бауманцам* **1**.

2. *Поезд* **5**; *поезда, электричка* **2**; *железная дорога, паровоз, платформа, поезд «Ласточка», поездка* **1**.

VII. Реакции, характеризирующие географическое положение Смоленщины (57 / 118):

1. Место на карте России **(6 / 11)**: *67-й регион*, *карта* **3**; *география* **2**; *область в центральной части России (европейской) с богатой историей, Центральная Россия, центральный округ* **1**.

2. Расположение относительно Москвы **(23 / 48)**:

2.1. *Далеко* **13**; *далеко от Москвы* **6**; *даль* **4** (в том числе *далеко, далекий* по **1**); *далекий край* **2** (в том числе *далекие края* **1**);

2.2. *Рядом* **2**; *близко от Москвы, не далеко, недалеко от Москвы, относительно близко к Подмосковью, рядом с Москвой* **1**;

2.3. *За МКАД*, *за МКАДом* **2**; *замкадье, не МКАД, 400 км от МКАД* **1**;

2.4. *8 часов пути, 400 км, 400 км на западе от Москвы, 6 часов до Москвы на поезде* **1**;

2.5. *«Ворота Москвы»* **2**; *врата Москвы, новая Москва*, *это не Москва* **1**.

3. Пограничное положение **(15 / 40)**: *граница* **16** (в том числе *границы* **1**); *запад* **8**; *запад России* **3**; *движение на запад* **2**; *близко к границе, ворота России, ворота, западное направление, западный военный округ, первый рубеж, пограничная остановка, пограничная территория, пограничность, рубеж, стратегически важное пограничное положение* **1**.

4. Пограничные территории **(13 / 19)**:

4.1. *Беларусь, граница с Белоруссией* **3**; *на границе с Белоруссией, рядом с Белоруссией* **2**; *Белоруссия, белорусы, близость к Беларуси, Минское направление, на пути в Белоруссию, недалеко от границы с Белоруссией, соседство с Беларусью* **1**;

4.2. *Брянск, рядом Брянск* **1**.

VIII. Реакции, отражающие принадлежность Смоленских земель Российскому государству (21 / 106): *Россия* **56**; *Русь* **25**; *Родина*

7; *государство*, *Империя*, *истоки Руси*, *корни Руси*, *малая родина*, *находится на территории РФ*, *от Руси до нынешней России*, *патриотизм*, *период становления Руси*, *Российская Федерация*, *Русь-матушка*, *РФ*, *Советский Союз, СССР, страна*, *царская Россия, часть России*, *это в России* **1**.

IX. Реакции-названия территориальных единиц Смоленщины (15 / 98): *область* **43**; *Смоленская область* **17**; *земля* **10**; *княжество* **6**; *губерния* **5**; *Смоленское княжество, регион* **3**; *край*, *территория, уезд* **2**; *княжество Смоленское, местность, место, округ*, *район* **1**.

X. Реакции, характеризующие этимологию топонима *Смоленск* (5 / 88): *смола* **84**; *еда из смолы; образовано, по-видимому, от слова «смола» (смол); принадлежность в работе со смолой; человек, производящий смолы* **1**.

Таким образом, в смысловом отношении реакции на стимул *Смоленщина* формируют разнообразные группы, состав которых достаточно полно и точно называет и описывает историко-культурные объекты и реалии, связанные со Смоленским краем. При этом самыми распространенными по количеству повторяющихся реакций (более 300 употреблений) являются смысловые группы, в которых представлено: 1) описание Смоленского края как провинции; 2) взаимосвязь Смоленщины и Смоленска как административного центра; 3) описание военной истории Смоленщины, что закономерно и в целом коррелирует с составом наиболее частотных реакций, описанных выше.

2) ОЦЕНОЧНЫЕ РЕАКЦИИ (**80 / 120; 7%**):

1. Отрицательная оценка и негативная коннотация **(56 / 86)**: *грязь* **10**; *грубость* **6**; *холод* **5** (в том числе *холодно* **2**); *бедность, лень* **3** и др.

2. Положительная оценка **(23 / 35)**: *доброта* **4**; *красота, слава, тепло* **3**; *интерес, спокойствие, уют* **2** и др.

Состав данной группы реакций показывает, что в количественном отношении реакции с отрицательной оценкой (в некоторых случаях сопровождающейся стилистически сниженной окрашенностью, например: *хлам, быдло, дыра* и т.п.) преобладают. При этом в некоторых случаях закономерно возникает вопрос об адресате негативных реакций (типа *безграмотность, невежество, неотесанность, отсутствие фантазии* и т.п.): так респонденты характеризуют жителей Смоленщины или самих себя.

3) ФОРМАЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ (**41 / 73; 3,5%**):

1. Ассоциации, обусловленные наличием суффиксов -щин-, -ищ-, -ин- или звука [ш’] в словах с непроизводной основой **(19 / 47)**: *деревенщина* **11**; *обломовщина* **8**; *женщина* **6**; *пугачевщина* **3**; *дедовщина, Задонщина, семибоярщина, Хованщина* **2**; *барщина, боярщина, лещ, лещина, лещь, мужчина, община, прозвище*, *тамбовщина, -щина-, ямщик* **1**.

2. Ассоциации, основанные на созвучии с первым компонентом онима, **(12 / 16)**:

2.1. *Смоль* **3**; *Смольный* **2**; *Смольная набережная, смольник, Смольный институт, смоль (моль)* **1**;

2.2. *Фёдор Смолов* **2**;

2.3. *Кальян, никотин, сигареты, табак, smoke* **1**.

Наиболее распространенную подгруппу формальных реакций составляют ассоциации, основанные на наличии в их составе звука [щ'] в разных словообразовательных формантах или в основе лексемы. При этом следует отметить, что часть таких реакций основана на простом звуковом сходстве со стимулом (типа *деревенщина, женщина, дедовщина* и т.п.). Другая же часть реакций основана на звуковом сходстве со стимулом и в то же время заключает в своем составе многоплановую историко-культурологическую информацию. Так, например, *обломовщина* – термин, введенный Н.А. Добролюбовым в знаменитой статье «Что такое "обломовщина"?» по мотивам романа И.А. Гончарова «Обломов»; *пугачевщина* – ненаучное название, данное историками крестьянской войне 1773–1775 гг. под предводительством Емельяна Пугачёва; *«Задонщина»* – памятник древнерусской литературы конца XIV–XV вв. о победе русских войск, возглавляемых великим князем Московским Дмитрием Ивановичем (Донским) и его двоюродным братом Владимиром Андреевичем, над монголо-татарскими войсками правителя Золотой Орды Мамая и др.

Вторую подгруппу формальных реакций составляют ассоциации со словообразовательным компонентом *смоль-/ смол-* и отражающие связь со смолокурением. Из данной группы выделяется реакция *Фёдор Смолов*, называющая футболиста, нападающего футбольного клуба «Краснодар» и сборной России, кумира современной молодежи.

4) ОШИБОЧНЫЕ РЕАКЦИИ **(34 / 47; 2,9%)** (необходимые исправления и комментарии приведены по порядку упоминания реакции в тексте статьи):

1 Географическое положение Смоленщины **(9 / 15)**:

1.1. *Золотое кольцо* **6**: Смоленск не входит в состав «Золотого кольца» России, но данная реакция показательна тем, что отражает высокую оценку Смоленского края в истории и культуре России;

1.2. *500 км* **2**; *100 км от Москвы; область, граничащая с Московской областью с северо-запада*; *Подмосковье, севернее Москвы* **1**: как указано выше, расстояние от Смоленска до Москвы по трассе составляет 393 километра;

1.3. *Юг, юго-запад* **1**: Смоленская область расположена на западе Европейской части России;

1.4. *Регион номер 66* **1**: Автомобильный код Смоленской области – 67.

2. Имена собственные **(7 / 10)**. Данные онимы не имеют связи со Смоленщиной; только имя К. Минина косвенно связано со Смоленским краем посредством Русско-польской войны 1609–1611 гг., а имя Д. Пожарского не имеет к Смоленской земле никакого отношения:

2.1. *Киевское шоссе* **2**; *трасса Москва–Брест* **1**;

2.2. *Волга* **2**;

2.3. *Минин-Пожарский, Минин и Пожарский* **1**;

2.4. *Собор Павла* **1**;

2.5. *Смоленчане (жители города)* **2**.

3. Почетное звание Смоленска **(2 / 4)**: *город воинской славы* **3**; *область города военной славы* **1**.

4. Характеристики города **(3 / 3)**: *белый город, деревянный город, фашистский город* **1**.

5. Описание Смоленской крепостной стены **(3 / 3)**: *белокаменный кремль, белый кремль, Кремль белый* **1**: крепостная стена в Смоленске построена из красного кирпича; возникновение таких реакций, на наш взгляд, объяснимо тем, что в Москве расположена историческая местность – Белый город, строительство которой, как и смоленского Кремля, возглавлял зодчий Фёдор Конь.

1.6. Описание других реалий, отсутствующих на Смоленской земле, **(6 / 8)**: *горы* **3**; *большой самолет в центре города, медицинские вузы, оканье, сопки, степь* **1**.

7. История Смоленщины **(2 / 2)**: *каменный век, медный бунт* **1**.

8. Реакции, свидетельствующие о низком уровне образованности респондентов **(2 / 2)**: *деревянные печи* (возможно, респондент имел в виду дровяные печи); *место, находящееся на окраине города Смоленска* **1**.

5) «ПУСТЫЕ» РЕАКЦИИ **(15 / 18; 1,3%)**: *нет ассоциаций* **3**; *неизвестность* **2**; *все сложно, не имею представления, незнакомое место, незнакомый, неизведанное, неизвестный мне край, неопределенность, непонимание происходящего, непонимание, нет, окей гугл; понятия не имею, что обозначает это слово; что это?* **1**.

К группе «пустых» нами отнесены реакции, отражающие отсутствие у респондентов фоновых знаний, связанных со стимулом *Смоленщина.* Количество абсолютно пустых бланков (заполнена только анкета) составило 24 единицы, т.е. 2,9% от общего числа. Такие результаты являются показателем того, что значительная часть смоленских региональных фоновых знаний принадлежит общенациональному уровню, образуя значимую часть национального культурного пространства.

Выводы

1. С точки зрения информативной ценности полученные в результате эксперимента реакции могут быть отнесены к одному из двух типов: ре-

акции, информативные для описания АКФ топонима *Смоленщина* и языковой личности респондентов; реакции, характеризующие только коллективный речевой портрет испытуемых.

2. К группам реакций, характеризующих коллективный речевой портрет испытуемых, нами отнесены индивидуальные реакции и реакции с неопределенной мотивирующей основой, а также оценочные, формальные, ошибочные и «пустые» реакции. Индивидуальные реакции можно назвать реакциями дискурсивного типа, поскольку они воспроизводят целый фрагмент картины мира респондентов о Смоленщине, в основе формирования которого лежат личные эмоционально значимые события и впечатления. Реакции с неопределенной мотивирующей основой определяются ассоциативными связями, актуальными для конкретной языковой личности и не понятными для других. Ошибочные и «пустые» реакции являются показателем незнания респондентами состава АКФ топонима *Смоленщина*. А оценочные и формальные реакции так или иначе отражают отношение респондентов к заданному стимулу.

3. Из числа информативных реакций не имеют отношения к Смоленской земле только реакции, связанные с селом Смоленское Иркутской области – 9 реакций / 18 употреблений: считают, что в названии выражено занятие населения этого села смолокурением (в прошлом). Здесь жили смоляги – люди, занимающиеся варкой смолы, и местность называлась Смоляга, а затем – Смоленщина. Но в исторических источниках встречается имя ссыльного Митки Смоленского, сосланного в Иркутский острог в 70-х гг. XVII в. На карте С. Ремезова значится зимовье Смоленских. Он, возможно, был смолягом и основал Смоленщину [19].

Кроме того, территориально не принадлежат Смоленскому краю названия «смоленских» объектов Москвы – 13 реакций / 40 употреблений (*Смоленская площадь, Смоленский вокзал, станция метро* и др.) и России (*подводный крейсер «Смоленск»*). Приведение респондентами в качестве реакций наименований «смоленских» объектов Москвы объясняется тем, что участниками данного этапа эксперимента стали студенты московских вузов. Каждое такое наименование имеет свое происхождение, что подробно описано нами [20]. В целом выявление и описание «смоленских» объектов других городов способствуют «расширению географии» смоленских имен и определению роли Смоленского края в истории России.

4. Информативные для описания АКФ топонима *Смоленщина* реакции называют имена, объекты, реалии и характеристики, так или иначе связанные со Смоленским краем и позволяющие эксплицировать большой объем историко-культурологической информации, обогащающей состав АКФ исследуемого онима. В виду необходимости соблюдения объема публикации и требований к жанру научной статьи эта много-

плановая информация не представлена в тексте настоящей работы. В перспективе она может найти отражение в различных антропоориентированных словарях (краеведческих, лингвокультурологических, ассоциативных).

5. Представленная в работе методика может быть использована для выявления и описания АКФ других заглавных региональных онимов с целью последующего объективного описания общенационального ономастикона.

Литература

1. ***Томахин Г.Д.*** Лингвистические аспекты лингвострановедения // Вопросы языкознания. 1986. № 6. С. 113–118.
2. ***Воякина Е.Ю.*** Ономастический бум в современном общественно-политическом дискурсе // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 34–42.
3. ***Максимчук Н.А.*** Нормативно-научная картина мира русской языковой личности в комплексном лингвистическом рассмотрении : в 2 ч. Смоленск: СГПУ, 2002. Ч. 1. 184 с.
4. ***Бубнова Н.В.*** Имена собственные в структуре региональных фоновых знаний смолян : дис. … канд. филол. наук. Смоленск, 2011. 285 с.
5. ***Бубнова Н.В.*** Региональные ономастические фоновые знания современных смолян. Смоленск : Смоленская городская типография, 2013. 245 с.
6. ***Будаев Д.И.*** Смоленск // Смоленская область : энциклопедия : в 2 т. / под ред. Д.И. Будаева, Г.С. Меркина. Смоленск : Изд-во СГПУ, 2003. Т. 2. С. 423–427.
7. ***Потиха З.А.*** Современное русское словообразование. М. : Просвещение, 1970. 384 с.
8. ***Фасмер М.*** Этимологический словарь русского языка : в 4 т. Т. 3: Муза – Сят / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. М. : Прогресс, 1987. 832 с.
9. ***Трубачёв О.Н.*** Смоленские мотивы // В поисках единства: взгляд филолога на проблему истоков Руси. М. : Наука, 2005. С. 93–131.
10. ***Авдусин Д.А.*** Возникновение Смоленска. Смоленск : Кн. изд-во, 1957. 56 с.
11. ***Писаревъ С.П.*** Памятная книга г. Смоленска. Историко-современный очеркъ: Указатель и путеводитель. Смоленскъ : Паровая типо-литографія Я.Н. Подземского, 1898. 208 с.
12. ***Никонов В.А.*** Краткий топонимический словарь. М. : Мысль, 1966. 509 с.
13. ***Махотин Б.А.*** К живым истокам: Смоленщина в географических названиях. М. : Моск. рабочий, 1989. 125 с.
14. ***Бубнова Н.В.*** Использование этнохоронимического материала на занятиях по русскому языку с целью формирования национального самосознания русской языковой личности // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку : в 2 ч. Рязань : РГУ им. С.А. Есенина, 2015. Ч. 1. С. 128–132.
15. ***Славянская*** энциклопедия. Киевская Русь – Московия : в 2 т. Т. 2: Н–Я / авт.-сост. В.В. Богуславский. М. : Олма-Пресс, 2001. С. 397–398.
16. ***Бубнова Н.В.*** Особенности содержания ассоциативно-культурного фона онима *Смоленщина* в Национальном корпусе русского языка // Сибирский филологический журнал. Новосибирск : Изд-во Ин-та филологии СО РАН, 2015. № 3. С. 223–231.
17. ***Бубнова Н.В.*** Оним *Смоленск* в составе общенациональных фоновых знаний (на материале Национального корпуса русского языка) // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 23–41.

18. ***Лейдерман Н.Л.*** Открытие Родины (К. Симонов «Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины…») // Филологический класс. 2010. № 23. С. 63–66.
19. ***Мельхеев М.Н.*** Географические названия Восточной Сибири (1969). URL: http://mirknig.com (дата обращения: 25.10.2014).
20. ***Бубнова Н.В.*** «Смоленский» ономастический компонент Национального корпуса русского языка // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2014. № 10. С. 123–132.

Сведения об авторах:
Бубнова Нина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка специального факультета Военной академии войсковой противовоздушной обороны Вооруженных сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А.М. Василевского (Смоленск, Россия).
E-mail: 85ninochka67@mail.ru

Поступила в редакцию 29 февраля 2016 г.

ONYM *SMOLENSK REGION* IN BACKGROUND KNOWLEDGE OF MOSCOW STUDENTS (BASED ON ASSOCIATIVE EXPERIMENT)

Bubnova N.V., Ph.D., Associate Professor, Department of Russian Language, Special Faculty, Military Academy of Army Air Defence of the Armed Forces of the Russian Federation (Smolensk, Russia).
E-mail: 85ninochka67@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/34/2

Abstract. Studying of associative and cultural background of proper nouns became especially topical in early 20th century, in conditions of sweepingly developing globalization resulted in gradual leveling of national and cultural uniqueness of a language-speaking nation. Other side of the globalist process is an enhanced feeling of ethnic, national and cultural distinctiveness, as any proper noun is adapted to such reflection by its own nature of a unique denomination of a single object. Any name accumulates in its content a large volume of historical and cultural information, and, thus, it is one of the basic units in background knowledge of cultural heritage maintaining a link between generations within an ethnocultural community. Nationwide cultural space (in particular, national onomasticon) is formed by an aggregate of regional subsystems; in this connection, studying and description of a regional material facilitate further structuring and description of the national material. Smolensk land holds a special place in the nationwide cultural space. Its millennium-long history is represented by the names of outstanding people and reflected in the names of numerous architectural and cultural memorials being the national heritage of Russia. In this regard, studying of associative and cultural background of the toponym *Smolensk Region* will considerably enrich linguistic and culturological studies. We used a large-scale associative experiment as a basic method to detect associative and cultural background of the capital regional onym of Smolensk. This article presents results of one of the experiment's stages attended by 826 students of various universities of Moscow. Generally, according to results of the experiment, reactions of the respondents quite fully and exactly reflect linguocultural realia related to toponym *Smolensk Region*. The obtained results indicate that the considerable part of Smolensk regional background knowledge (in particular, onomastic ones) is associated with the nationwide level, thus forming a significant part of national cultural space. The described approach to detection and analysis of associative and cultural background of capital regional onyms can be used by researchers in other regions of Russia.
Keywords: associative and cultural background; associative experiment; proper noun (onym); background knowledge; linguistic personality.

References

1. Tomakhin G.D. (1986) Lingvisticheskie aspekty lingvostranovedeniya [Linguistic aspects of culture-oriented linguistics]. *Voprosy yazykoznaniya - Issues of linguistics*. 6. pp. 113–118.
2. Voyakina E.Yu. (2013) Onomasticheskiy bum v sovremennom obshchestvenno-politicheskom diskurse [Onomastic boom in modern socio-political discourse]. *Yazyk i kul'tura – Language and culture*. 2 (22). pp. 34–42.
3. Maksimchuk N.A. (2002) *Normativno-nauchnaya kartina mira russkoy yazykovoy lichnosti v kompleksnom lingvisticheskom rassmotrenii* [Regulatory and scientific picture of the world Russian language person in the complex linguistic consideration]. v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. Smolensk: SGPU.
4. Bubnova N.V. (2011) *Imena sobstvennye v strukture regional'nykh fonovykh znaniy smolyan* [Proper names in the structure of the regional background knowledge of Smolyan]. Abstract of Doctoral Diss. Smolensk.
5. Bubnova N.V. (2013) *Regional'nye onomasticheskie fonovye znaniya sovremennykh smolyan* [Regional onomastic background knowledge of modern Smolyan]. Smolensk: Smolenskaya gorodskaya tipografiya.
6. Budaev D.I. (2003) Smolensk [Smolensk]. *Smolenskaya oblast': entsiklopediya* [Smolensk region: Encyclopedia]. Budaev D.I. (ed.). v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 2. Smolensk: SGPU. pp. 423–427.
7. Potikha Z.A. (1970) *Sovremennoe russkoe slovoobrazovanie* [The modern Russian word formation]. Moscow: Prosveshchenie.
8. Fasmer M. (1987) *Etimologicheskiy slovar' russkogo yazyka* [Etymological dictionary of Russian language]. v 4 t. [Works: in 4 vols]. Vol. 3. Moscow: Progress.
9. Trubachev O.N. (2005) Smolenskie motivy [Smolensk Motives]. *V poiskakh edinstva: vzglyad filologa na problemu istokov Rusi* [The search for unity: philologist view on the origins of the problem of Russia]. Moscow: Nauka. pp. 93–131.
10. Avdusin D.A. (1957) *Vozniknovenie Smolenska* [The appearance of Smolensk]. Smolensk: Kn. izd-vo.
11. Pisarev" S.P. (1898) Pamyatnaya kniga g. Smolenska. Istoriko-sovremennyy ocherk" [Commemorative book of Smolensk. Historical and contemporary sketch]. *Ukazatel' i putevoditel'* [The pointer and guidebook]. Smolensk: Parovaya tipo-litografiya Ya.N. Podzemskogo.
12. Nikonov V.A. (1966) *Kratkiy toponimicheskiy slovar'* [Brief toponymic dictionary]. Moscow: Mysl'.
13. Makhotin B.A. (1989) K zhivym istokam [To the living roots]. *Smolenshchina v geograficheskikh nazvaniyakh* [Smolensk in geographical names]. Moscow: Mosk. rabochiy.
14. Bubnova N.V. (2015) Ispol'zovanie etnokhoronimicheskogo materiala na zanyatiyakh po russkomu yazyku s tsel'yu formirovaniya natsional'nogo samosoznaniya russkoy yazykovoy lichnosti [Using etnohoronimicheskogo material on the Russian language lessons for the purpose of formation of national consciousness of Russian language person]. *Aktual'nye voprosy obucheniya russkomu (rodnomu) yazyku - Topical issues of teaching Russian (native) language*. v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. Ryazan': RGU im. S.A. Esenina. pp. 128–132.
15. Boguslavskiy V.V. (2001) (ed.) *Slavyanskaya entsiklopediya. Kievskaya Rus' – Moskoviya* [Slavic encyclopedia. Kiev Rus - Moscovia]. v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 2. Moscow: Olma-Press. pp. 397–398.
16. Bubnova N.V. (2015) Osobennosti soderzhaniya assotsiativno-kul'turnogo fona onima Smolenshchina v Natsional'nom korpuse russkogo yazyka [Specific aspects of associative and cultural background of the proper noun Smolensk Region in the Russian National Corpus]. *Sibirskiy filologicheskiy zhurnal. - Siberian Philological Journal*. 3. pp. 223–231.
17. Bubnova N.V. (2014) Onim Smolensk v sostave obshchenatsional'nykh fonovykh znaniy (na materiale Natsional'nogo korpusa russkogo yazyka) [Onim Smolensk as part of the

national background knowledge (based on the National Case of Russian Language)]. *Yazyk i kul'tura – Language and culture*. 3 (27). pp. 23–41.
18. Leyderman N.L. (2010) Otkrytie Rodiny (K. Simonov «Ty pomnish', Alesha, dorogi Smolenshchiny…») [The discovery of the Motherland (K. Simonov, "Do you remember, Alesha, Smolensk road ...")]. *Filologicheskiy klass - Philological classroom*. 23. pp. 63–66.
19. Mel'kheev M.N. (1969) Geograficheskie nazvaniya Vostochnoy Sibiri [Geographical names of Eastern Siberia]. [Online]. Available from: http:// mirknig.com. [Accessed: 25.10.2014].
20. Bubnova N.V. (2014) «Smolenskiy» onomasticheskiy komponent Natsional'nogo korpusa russkogo yazyka [«Smolensk» onomastic component of the national case of Russian language]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta - Vyatka State University of Humanities journal*. 10. pp. 123–132.

Received 26 February 2016

УДК 81’373.45
DOI: 10.17223/19996195/34/3

ОЛИЦЕТВОРЕНИЯ ЖИВОТНЫХ: ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА

А.Н. Кречетова, П.Дж. Митчелл

Аннотация. На материале переводов рассматриваются олицетворения соловья и ласточки в различных художественных произведениях. При переводе олицетворений иногда приходится вносить дополнительные изменения в характеристику и поведение персонажа, чтобы он соответствовал гендерным стереотипам принимающей культуры. В некоторых случаях переводчики используют синонимическую замену, при этом сложность заключается в том, что синоним должен соответствовать оригинальному слову не только по лексическому значению, но и стилистически. При использовании образной замены необходимо обратить внимание на то, какие ассоциации закреплены за данным образом в культурах ИЯ и ПЯ. Сделан вывод о том, что перевод олицетворений животных представляет немалую трудность для переводчика. Для выбора наиболее адекватного способа перевода необходимы тщательный анализ художественных образов, а также изобретательность переводчика.
Ключевые слова: олицетворение; животное; художественный перевод; синонимическая замена; образная замена.

Введение

Олицетворения представляют интерес для исследования с точки зрения передачи рода существительных в переводе. Значительную часть олицетворяемых в литературе объектов составляют животные, и в различных культурах при олицетворении им приписываются разные роды. В русской и английской культурах олицетворения животных и птиц во многих случаях не совпадают. В английском языке такие животные, как черепаха, гусеница, лягушка, ящерица, олицетворяются в мужском образе (*turtle, caterpillar, frog, lizzard*); в русском же языке для их обозначения не существует слов мужского рода.

Разумеется, иногда род существительных несет лишь грамматическое значение и при переводе может быть изменен без искажения смысла. Согласно В.С. Виноградову [1], род неодушевленных существительных относится к служебной информации и не подлежит переводу, а заменяется лингвистической информацией языка перевода. Род существительного приобретает значение при переводе тогда, когда он приобретает функции знаменательной информации, т.е. становится семантически значимым. Это как раз и происходит при метафорическом использовании рода неодушевленных существительных, при олицетворении.

Несовпадение родов существительных представляет собой главную сложность для перевода олицетворений, так как в художественной литературе род приобретает важное значение и участвует в создании художественного образа [2]. Это в большой степени связано с его коннотативным значением – существительные мужского рода в основном приобретают дополнительное значение «силы» и «активности»; женский род, напротив, традиционно ассоциируется с мягкостью и пассивностью. Поэтому, изменяя при переводе род, переводчик рискует изменить и смысл, не передав эти компоненты значения.

В данной статье рассматривается проблема перевода олицетворений животных на материале переводов олицетворений соловья и ласточки в различных художественных произведениях.

Методология

Материалом для исследования послужили прозаические и поэтические произведения англоязычных авторов и их переводы на русский язык. Интересующие нас элементы текста были выделены методом сплошной выборки. Далее был проведен сопоставительный анализ олицетворений в оригинальном тексте и в переводе, при котором учитывалось семантическое и стилистическое соответствие единиц перевода. Анализ включал определение переводческого приема, использованного в каждом конкретном случае, а также оценку степени адекватности выбранного в переводе эквивалента.

Для того чтобы оценить, насколько удачно был применен тот или иной прием перевода, мы учитывали несколько факторов. Во-первых, оценивалась роль, которую играет род существительного в создании образа олицетворяемого объекта, чтобы предположить, насколько существенно изменится образ при изменении рода. Во-вторых, посредством контекстуального анализа мы оценивали, в какой степени выбранный в переводе эквивалент соответствует произведению стилистически. В-третьих, рассматривались культурные ассоциации, закрепленные за тем или иным образом, чтобы определить, уместна ли образная замена при переводе данного олицетворения.

Результаты и их анализ

Образ соловья представляет интерес для рассмотрения в рамках данной темы, поскольку в русском языке это слово мужского рода, в английском же «nightingale» традиционно олицетворяется в женском облике. Одно из произведений, в которых соловей является главным персонажем, – «Nightingale and the Rose» Оскара Уайльда. В этой сказке соловей жертвует своей жизнью во имя любви – поет прекрасную

песню, пронзая себе грудь шипом розы. В переводах на русский языках [3, 4] название произведения звучит как «Соловей и роза», и соловей представлен в мужском образе. Уже в начальных строках идет указание на пол птицы: «*From **her** nest in the holm-oak tree the Nightingale heard him, and **she** looked out through the leaves, and wondered*» [3. P. 39].

Его услышал Соловей, в своем гнезде на Дубе, и, удивленный, выглянул из листвы. Пер. М. Благовещенской [4. С. 240]	*Соловей, сидевший поблизости на столетнем дубу, наблюдал за юношей и слышал его слова.* Пер. И. Сахарова [5]

Для обозначения женской особи соловья в русском языке можно использовать слова «соловьиха» или «соловушка». Второй вариант, конечно, стилистически более подходит произведению О. Уайльда. Возможно, переводчики предпочли создать мужской образ соловья, потому что он традиционен и символичен для русской культуры именно в таком варианте. Готовность птицы принести себя в жертву во имя любви является главной чертой этого персонажа. Разумеется, женское и мужское самопожертвование могут по-разному восприниматься читателями, но главная идея передана в переводе. Альтруизм и восприятие любви как чего-то сокровенного традиционно ассоциируются с женщинами. Такое действие во имя любви со стороны представителя мужского пола хотя и менее привычно, все же не вызовет у читателей резких противоречий. Мужской образ соловья в русском переводе может показаться неуместным или неверным тем, кто сначала прочитал сказку в оригинале и у кого уже сформировалось представление о соловушке, воплощающей женское сострадание и готовность пойти на все ради любви. Однако при изначальном прочтении перевода сказки мужской образ соловья кажется вполне уместным и не вызывает никакого удивления. Если учитывать один из главных критериев хорошего перевода – текст должен читаться легко и звучать естественно, можно сказать, что создание мужского образа соловья в переводе оправдано.

Существует и еще один вариант передачи в русском переводе образа «nightingale» в женском роде. В русской литературе можно встретить слово *филомела*, которое также обозначает соловья. Судьбе этого слова в русской поэзии посвящены исследования Я.И. Гина [2]. Образ филомелы восходит к греческому мифу о Прокне и Филомеле, которые были превращены в соловья и ласточку; в мифе Филомела стала именно ласточкой. Связь слова «филомела» с соловьем основана на народной этимологии латинского языка – там слово означало «любовь к мелосу», и в средневековой поэзии *филомела* стала поэтическим символом соловья. В русскую поэзию этот символ пришел в конце XVIII в. и встречается в стихотворениях многих поэтов, например В. Жуковского,

К. Батюшкова, А. Пушкина. Образ филомелы в русской поэзии несколько отличается от образа соловья. Являясь существительным женского рода, *филомела* действительно наделена большей женственностью и сочетается с такими эпитетами, как «нежная», «сладкая». Соловей же в большей степени ассоциировался с силой, что связано и с персонажем *Соловья-разбойника* в русском фольклоре. *Филомела* стала именно поэтическим символом, *соловей* же оставался стилистически нейтральным словом [2].

Такой вариант перевода слова «nightingale» находим в элегии П.Б. Шелли «Adonais: An Elegy on the Death of John Keats». *Nightingale* встречается в следующих строках элегии*: «Thy spirit's sister, the lorn nightingale / Mourns not her mate with such melodious pain»* [6]. В русских переводах эти строки выглядят так:

Как, горестно стеная, ***Филомела*** *–* *Сестра тебе, любимого зовет* Пер. С. Сухарева [6]	*Не так скорбит, рыданьем тронув лес,* *Душа мелодий скорбных,* ***Филомела*** Пер. В. Микушевича [7. С. 427]

Если в прозаических произведениях филомела может не подходить стилистически, то при переводе поэзии это слово может выручить переводчика, так как оно не только соответствует женскому роду оригинального образа, но и идеально вписывается в поэтический контекст. Так, синонимическая замена может оказаться очень эффективным способом передачи олицетворяемого образа.

Еще одним примером может послужить перевод стихотворения Дж. Китса «On receiving a curious shell» [8], где переводчик использует слово *филомела*, хотя в оригинальных строках нет никакого указания на женский образ птицы и слово *nightingales* вообще употреблено во множественном числе:

There, oft would he bring from his soft sighing lute *Wild strains to which, spell-bound, the* ***nightingales*** *listened*	*И вторила лютня напевам души,* *Аккордам внимала в ночи* ***Филомела*** Пер. О. Кольцовой [8]

Таким образом, в русских переводах либо создается мужской образ птицы и эквивалентом «*nightingale*» становится *соловей*, либо переводчики создают женский образ птицы и выбирают в качестве эквивалента слово *филомела*.

Интерес для рассмотрения также представляет перевод олицетворения ласточки в произведении О. Уайльда «The Happy Prince» [9]. Более подробно перевод олицетворений из этой сказки рассмотрен в отдельной статье, в данной работе мы обратим внимание на перевод, вы-

полненный П. Сергеевым и Г. Нуждиным. Одним из главных персонажей является *Swallow* – ласточка, в английской культуре олицетворяется в мужском образе. Ситуация осложнена тем, что вторым персонажем сказки является *Reed* – тростник, олицетворяемый женским образом. В сказке эти два персонажа четко представлены как противоположные по полу, поэтому в переводе целесообразно не изменять пол олицетворяемых объектов и передать образы героев как мужской и женский. Для сохранения мужского образа *Swallow* переводчики применили образную замену, в их переводе персонажем является *Скворец*. В русской культуре и скворец, и ласточка имеют ассоциации с весной, поэтому в данном случае образная замена не приводит к искажениям.

В результате мы можем наблюдать, что выбор того или иного способа перевода зависит от конкретного случая. Переводчику необходимо решить, сохранять род существительного в переводе или же изменять пол персонажа. Затем следует решить, необходимо ли использовать какие-либо переводческие трансформации; в рассмотренных примерах была представлена синонимическая и образная замена.

Выводы

Рассмотрев переводы олицетворений соловья, мы можем сделать вывод о том, какие трудности возникают при переводе олицетворений животных. Основной проблемой представляется отсутствие в ПЯ эквивалента с соответствующим грамматическим родом. Отсюда возникает необходимость изменить образ с мужского на женский или наоборот. Как мы видим из примеров, такая замена может быть адекватна в некоторых случаях, однако иногда переводчику приходится вносить дополнительные изменения в характеристику и поведение персонажа, чтобы он соответствовал гендерным стереотипам принимающей культуры. В некоторых случаях переводчики используют синонимическую замену (в данном случае таким примером служит слово *филомела*), при этом сложность заключается в том, что синоним должен соответствовать оригинальному слову не только лексически, но и стилистически. При использовании образной замены необходимо обратить внимание на то, какие ассоциации закреплены за данным образом в культурах ИЯ и ПЯ.

Таким образом, перевод олицетворений животных представляет немалую трудность для переводчика. Для выбора наиболее адекватного способа перевода необходимы тщательный анализ художественных образов, а также изобретательность переводчика.

Литература

1. ***Виноградов В.С.*** Перевод: общие и лексические вопросы. М. : Университет, 2004. 235 с.
2. ***Гин Я.И.*** Проблемы поэтики грамматических категорий. СПб. : Академический проект, 1996. 224 с.
3. ***Wilde O.*** Fairy Tales. M. : Progress Publishers, 1979. 211 p.
4. ***Уайльд О.*** Избранное. М. : Худ. лит., 1986. 639 с.
5. ***Уайльд О.*** Соловей и роза // Библиотека Максима Мошкова Lib.ru. URL: http://az.lib.ru/u/uajlxd_o/text_1888_thenightingaleandtherose-saharov.shtml (дата обращения: 23.04.2016).
6. ***Шелли П.Б.*** Адонаис. Элегия на смерть Джона Китса // Литературный портал Стихи.ру. URL: http://stihi.ru/2006/05/28-1225 (дата обращения: 23.04.2016).
7. ***Шелли П.Б.*** Избранные произведения. М. : РИПОЛ КЛАССИК, 1998. 798 с.
8. ***Keats J.*** On receiving a curious shell // Английская поэзия. URL: http://www.eng-poetry.ru/PoemE.php?PoemId=1809 (дата обращения: 23.04.2016).
9. ***Уайльд О.*** Счастливый принц // Библиотека Максима Мошкова Lib.ru. URL: http://lib.ru/WILDE/prince.txt_with-big-pictures.html (дата обращения: 23.04.2016).

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

Сведения об авторах:
Кречетова Алиса Николаевна – магистрант кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета.
E-mail: krechetova94@inbox.ru
Митчелл Питер Джонович – доктор педагогики, старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета; доцент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.
E-mail: peter_mitchell@mail.ru

PERSONIFICATION OF ANIMALS: DIFFICULTIES IN TRANSLATION

Krechetova A.N., Assistant, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia).
E-mail: krechetova94@inbox.ru
Mitchell P.J., Senior Lecturer, Department of English Philology Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University, Assistant Professor of Linguistics and Didactics of Tambov State University (Tomsk, Tambov, Russia).
E-mail: peter_mitchell@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/34/3

Abstract. The article deals with personification of animals and their translation from English into Russian. The main problem is that in different cultures different genders are ascribed to animals when they are personified. Sometimes translators change the gender of a personified object in translation so that it does not contradict with the traditions and cultural standards of target culture (TC). In this case they can even modify a character in a way that it conforms to gender stereotypes present in TC. However, changing noun gender in translation is not always appropriate and in many cases can distort the meaning since connotative elements of gender are not rendered in target language (TL). Therefore, translation techniques such as synonymic or image substitution should be used to retain the gender of a personified object. In order to successfully apply one of the techniques certain factors should be considered, including the

role of noun gender in personification. For a synonymic substitution it is important that a synonym is appropriate in terms of style. In case of image substitution a translator should ascertain that a chosen image has the same cultural associations as in the original. To conclude, translation of personifications requires a thorough analysis of a personified character and in order to find an adequate equivalent in translation certain factors should be taken into account.

Keywords: personification; animal; literary translation; synonymic translation.

References

1. Vinogradov V.S. (2004) *Perevod: obshchie i leksicheskie voprosy* [Translation: general and lexical questions]. Moscow: Universitet.
2. Gin Ya.I. (1996) *Problemy poetiki grammaticheskikh kategoriy* [Problems of poetics grammatical categories]. St. Petersburg: Akademicheskiy proekt.
3. Wilde O. (1979) *Fairy Tales*. Moscow: Progress Publishers.
4. Wilde O. (1986) *Izbrannoe* [Favorites]. Moscow: Khud. lit.
5. Wilde O. (2016) *Solovey i roza* [The nightingale and the rose]. Biblioteka Maksima Moshkova. [Online]. Available from: http://az.lib.ru/u/uajlxd_o/text_1888_thenightingaleandtherose-saharov.shtml. [Accessed: 23.04.2016].
6. Shelli P.B. (2016) *Adonais. Elegiya na smert' Dzhona Kitsa* [Adonais. An elegy on the death of John Keats]. Literaturnyy portal Stikhi.ru. [Online]. Available from: http://stihi.ru/2006/05/28-1225. [Accessed: 23.04.2016].
7. Shelli P.B. (1998) *Izbrannye proizvedeniya* [Selected pieces]. Moscow: RIPOL KLASSIK.
8. Keats J. (2016) *On receiving a curious shell*. Angliyskaya poeziya. [Online]. Available from: http://www.eng-poetry.ru/PoemE.php?PoemId=1809. [Accessed: 23.04.2016].
9. Wilde O. (1979) *Schastlivyy prints* [The happy prince]. Biblioteka Maksima Moshkova Lib.ru. [Online]. Available from: http://lib.ru/WILDE/prince.txt_with-big-pictures.html. [Accessed: 23.04.2016].

Received 26 February 2016

УДК 811.161.1'06
DOI: 10.17223/19996195/34/4

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ ЮРИЯ ШЕВЧУКА

М.Н. Крылова

Аннотация. В статье отмечается, что поэтический стиль современного рок-поэта Юрия Шевчука характеризуется активным использованием сравнительных конструкций. Поэт отдает предпочтение оригинальным сравнениям, оформленным по редко используемым в современном языке моделям (сравнения в форме приложения, генитивные конструкции, отрицательные сравнения, цепочки сравнений). Разнообразие структурных типов сравнения выделяет творчество Юрия Шевчука на фоне обеднения способов выражения сравнения в современном русском языке. При этом Шевчук использует в сравнениях как оригинальные, необычные образы, так и образы, звучащие классически и свидетельствующие о неразрывной связи творчества рок-поэта с традициями русской классической литературы. Проводятся параллели между сравнительными конструкциями Шевчука и сравнениями в поэзии С. Есенина и И. Бунина как представителей романтической ветви русского Серебряного века. Отмечается наличие связей, проявляющихся как на содержательном уровне (развернутая образность, романтические образы), так и на уровне структуры (генитивные сравнения, цепочки сравнений и др.). Юрий Шевчук умеет взять от каждого из своих предшественников то, что необходимо ему для выражения авторского замысла: со сравнениями С.А. Есенина сравнительные конструкции Ю. Шевчука сближают конкретность, предметность, лаконичность, динамизм, нацеленность воздействовать на конкретно-чувственное и пространственно-образное восприятие читателя; со сравнениями И.А. Бунина – замысловатость, развернутая образность, необходимые для гармонизации, эстетизации описания. Анализ показывает, что творчество Юрия Шевчука связано с классической линией русской поэзии, получившей в стихах поэтов Серебряного века своеобразную интерпретацию, в большей степени, чем с авангардистским направлением поэзии.

Ключевые слова: Юрий Шевчук; группа «ДДТ»; категория сравнения; сравнительные конструкции; структура сравнения; цепочка сравнений; образы сравнения.

Введение

Современная литература меняет формы, способы выражения, авторов и адресата. Преемником классической русской поэзии стала поэзия современная, и рок-поэзия выступает сегодня как одна из форм ее существования. Значительная роль рок-культуры в сфере современного искусства отмечается исследователями: «Рок-поэзия на сегодня является одним из наиболее востребованных видов искусства, так как имеет в своих ресурсах средства для выражения различных сторон экстралинг-

вистической реальности, в частности, чувств» [1. С. 203]. Поэт все чаще обращается к своему слушателю посредством текстов рок-песен, как во второй половине XX в. использовал для этого бардовскую песню. В этой связи исследование языка и стилистических особенностей текстов рок-песен является актуальным, дает возможность определить место рок-поэзии в контексте современной поэзии, степень ее художественности и характер наследования ею традиций русской классической литературы. Форма рок-поэзии – одна из многочисленных форм существования поэзии, в ряду которых для исследователя важна каждая. М.Л. Гаспаров отмечал: «Неверно считать, что все особенности стихотворной формы обусловлены содержанием каждого стихотворения и ничем иным» [2. С. 3], утверждая важность формы и выражение с ее помощью механизмов культурной памяти.

Методология

Едва появившись, рок-поэзия стала предметом исследования филологов, которых в первую очередь интересуют содержательные аспекты рок-текстов (И.А. Буйнов [3], Т.С. Кожевникова [4]), обращение рок-поэтов к прецедентным феноменам (М.Н. Кочесокова [5], А.А. Моисеев [6], С.В. Свиридов [7]), явления символа и концепта в языковой картине мира русской рок-поэзии (И.А. Авдеенко [8], Е.В. Кишина, В.А. Спицына [9], С.В. Стеванович, Е.Н. Чуева [10]), особенности личности рок-музыканта (Д.И. Иванов [11]) и т.д. Называя важными компонентами такого синтетического явления, как рок-поэзия, музыкальную составляющую, визуальный и пластический ряды, ученые все же признают приоритет слова рок-композиции над музыкой и остальными ее составляющими: «Ядерный уровень дискурса русской поэзии составляют поэтические тексты рок-авторов» [12. С. 237]. Исследователи современной русской речи обращают внимание на важную роль слова в системе рок-поэзии: «В контексте рок-текста слово – не нейтральная лингвистическая единица, а идеологически и экспрессивно окрашенный предмет воздействия» [13. С. 117]. То есть рок-песня – это стихотворение, помещенное в особое обрамление из свойственных рок-культуре атрибутов. Но это именно стихотворение, цель которого – выразить мысли и чувства автора и воздействовать на души слушателей.

Творчество Юрия Шевчука (группа «ДДТ») занимает особое место в современной рок-поэзии, демонстрируя сочетание характерных для русского смыслового рока гражданственности, неравнодушия и душевности с продуманностью художественной формы, тщательностью словесного оформления. Тексты Шевчука отличаются завершенностью, идейно-художественной глубиной, точностью характеристик,

многообразием языковых средств выразительности как на лексическом, так и на грамматическом уровне.

Исследование поэтических текстов Ю. Шевчука начато в первую очередь литературоведами (И.А. Буйнов [14], В.А. Михайлова [15] и др.), в то время как стилистические и языковые особенности стихов еще ждут своего внимательного изучения.

Постановка проблемы

Целью нашего исследования является рассмотрение структуры и семантики сравнительных конструкций в языке поэзии Ю. Шевчука, которое позволит приступить к характеристике его авторского стиля, ибо, как отмечал В.В. Виноградов, «в рамках современности особенно острым может быть постижение своеобразия индивидуально-поэтического стиля как замкнутой системы языковых средств, характерные особенности которой еще ярче всплывают на фоне обладания общими формами повседневно-интеллигентской речи в ее разных функциях» [16. С. 369].

Нашей задачей стало также выяснить, какова роль обнаруженных в текстах Ю. Шевчука лингвистических приемов на современном этапе развития поэзии и рок-поэзии в частности, как поэзия Ю. Шевчука связана с традициями русской классической литературы. Для анализа нами использовалась подборка из 500 сравнительных конструкций, отобранных из песен Ю. Шевчука. При необходимости привлекался массив сравнений И.А. Бунина и С.А. Есенина (по 1 070 конструкций). Установочным для нашего исследования можно считать мнение О.Э. Мандельштама: «…Нет ни одного поэта без роду и племени, все пришли издалека и уйдут далеко» [17. С. 266].

Ту же мысль высказывает Л.С. Выготский, утверждающий, что в каждом литературном произведении «на долю личного авторского творчества следует отнести только выбор тех или иных элементов, их комбинацию, варьирование и известных пределах общепринятых шаблонов» [18. С. 23]. Именно связи с предшествующей литературой формируют писателя и поэта, являясь корнями, без которых невозможно существование дерева. При этом интерпретация данной связи зависит от восприятия ее сути автором, а также литературного направления, в рамках которого развивается его творчество, культурных особенностей текста.

Исследование

Важнейшей чертой поэтического стиля Юрия Шевчука, несомненно, является метафоричность. Метафора, симфора – это основа

художественного оформления поэтом мыслей, несомых им своему слушателю. Реципиенту предлагается расшифровывать, вдумываться, творчески осмысливать тексты, становиться соавтором поэтических раздумий. Примеры: «Безработица бродит по улицам, / Поедая сметану витрин»; «В животе томно пляшет кириллица…»; «И каждому здесь по делам воздаст, / Тот, для которого времени нет». Стиль поэта нарочито таинствен, подчас каждая строка как загадка, требующая разгадывания, в ходе которого происходит проникновение в мысли автора, постижение его чувств. Например:

Я лежу распаханный весной,
все песни о тебе.
Как всегда верхи не говорят,
и не хотят низы.
Проигрыш, победа и ничья
гуляют по судьбе.
А за окном следы на облаках
Шагаловой козы.

С категорией метафоры сливается, сочетается, переплетается в текстах Ю. Шевчука и функционально-семантическая категория сравнения. Несомненны внимание Юрия Шевчука к сравнению как языковой категории, его чуткость в подборе образа и грамматической формы для его выражения, умение остро чувствовать тонкие смысловые оттенки при оперировании языковыми формами данного типа. Для Юрия Шевчука в первую очередь характерны формы сравнения, редко употребляемые в языке, среди которых:

– генитивные конструкции: «Наше *море вины* / Поглощает время-дыра»;

– сравнения в форме отрицания, в частности отрицательное сказуемое: «Жизнь – *не сахар*, а смерть нам – *не чай*»;

– сравнения в форме приложения: «Под березами-*грезами*, / За ветрами-*дозорами*, / Разодрав руки звездами, / Я глаголами скорыми / Землю крою, и мается / Непорочная красавица» и др.

Ранее мы отмечали, что «количественный анализ позволяет нам говорить о наблюдаемом обеднении арсенала грамматических средств выражения компаративности в языке современной художественной литературы» [19. С. 40]; в современном языке отмечается «меньшее структурное разнообразие ФСП сравнения, преимущественное внимание современных авторов к союзным типам сравнения, уменьшение количества сравнений с индивидуально-авторской окраской, а также гибридных, переходных структурных типов, несущих особую эмоциональную нагрузку» [20. С. 63]. На фоне данного наблюдения широкое использование Ю. Шевчуком нехарактерных для грамматического строя современной художественной литературы структурных форм

свидетельствует как об особом месте его поэзии в контексте современной литературы, так и о наличии благоприятной тенденции грамматического развития, проявляемой в языке рок-поэзии. О.В. Борисова отмечает по данному поводу: «Постоянный поиск – основная характеристика творчества рок-поэтов» [21. С. 155]. Хочется добавить: постоянный поиск точного образа и совершенного языкового средства для его выражения – основная характеристика творчества Юрия Шевчука.

Отмеченная черта – внимание к малораспространенным в современном языке типам сравнительных конструкций – выделяет поэзию Ю. Шевчука из массы современных художественных текстов, в том числе поэтических, и сближает ее с текстами классическими, в которых «использовалось больше сравнительных конструкций переходных типов, представляющих собой гибриды сравнения и метафоры: генитивных конструкций, сравнений в форме сказуемых и приложений, конструкций со сравнительными частицами, БСП с параллелизмом частей» [20. С. 59]. В частности, генитивная сравнительная конструкция была одним из излюбленных поэтических средств в поэзии И.А. Бунина и С.А. Есенина: «И *темных голых скал прибрежная стена*...» (Бунин), «Знай, никому не нужен / *Неба зеленый песок*» (Есенин). Интересно, что во времена Бунина и Есенина обращение к генитивным конструкциям было признаком поиска новых форм образности, сегодня же оно свидетельствует о стремлении поэта писать более традиционно, о связи его художественной манеры с классическими корнями.

Редкие формы выражения сравнения занимают особое место среди предпочитаемых Ю. Шевчуком языковых способов сравнения, но они органически сочетаются с классическими, широко распространенными способами выражения сравнения, среди которых, например, неполные придаточные предложения: «Проявятся ли строчки на листе бумаги, / что я комкал и таскал в башке своей, / *как в мусорной корзине*…», сравнительные обороты: «Где, *как нетрезвый, глупый ученик, / стыдливо вывернув карманы*, / мир наш пред Господом поник...», сравнения в форме творительного падежа: «И *свечкой* теплятся церквушка и роддом» и под. Сравнения таких способов демонстрируют еще более тесную связь поэзии Ю. Шевчука с классическими текстами. Со сравнениями С.А. Есенина сравнительные конструкции Ю. Шевчука сближают конкретность, их «предметность, лаконичность, динамизм, нацеленность воздействовать на конкретно-чувственное и пространственно-образное восприятие читателя» [22. С. 101]. Сходство со сравнениями И.А. Бунина обусловливает «замысловатость, развернутая образность», связанные с «функцией гармонизации, эстетизации описания» [Там же. С. 102].

Хотя и здесь неожиданно встречаем у Ю. Шевчука интересные авторские преобразования традиционной структуры сравнения. К при-

меру, в строке «На стене *телевизором* тюремная клеть» Шевчук меняет местами объект сравнения (то, что сравнивается) и его субъект (то, с чем сравнивается). Именно субъект сравнения (тюремная клеть) должен быть выражен формой творительного падежа, т.е. в традиционном виде сравнение выглядело бы так: «На стене *тюремной клетью* телевизор», и автор, поменяв субъект и объект местами, делает сопоставление более неожиданным, привлекает к нему внимание.

Особенно ярко звучат те тексты Ю. Шевчука, в которых он использует прием цепочки сравнений, выстроенных в форме градации. Например:

И наш патриотизм не очень высок,
Он не фужер на банкете, не танцор нагишом,
Он не пение, не марши, не речей песок,
Он наивен, и прост, и даже смешон,
Он не дубина, не народ, не вождь,
Не чугунный цветок в гранитной руке.
Он – там, где мы хоронили дождь,
Он солнце, тонущее в реке...

Искусство поэта проявляется в этом случае в чрезвычайно умелом, прихотливом и оригинальном нанизывании друг на друга однотипных сравнительных конструкций. В примере, приведенном выше, это сказуемые с отрицанием. Может использоваться и не такая экзотическая форма сравнения, а к примеру, традиционные конструкции в творительном падеже, но именно их нанизывание, значительное их количество, сопутствующая перечислению интонация делают сравнение необычным, привлекающим внимание:

Это я туманом стылым
Разлагаюсь по Москве,
Духом бледным и унылым,
Злой, контуженою силой,
Надоедливой, постылой
Беспартийной голове.

Часто цепочка сравнений включает несопоставимые или резко противопоставленные явления: «Ощущаю город разом / И *крестом*, и *унитазом*, / *Злым булгаковским рассказом*, / *Как блаженство*, *как беду*», что ведет к появлению в сравнительной конструкции оксюморонного смысла.

Использование автором цепочки сравнения служит усилению выражаемой им мысли, помогает подчеркнуть в характеризуемом объекте сравнения разные стороны, усилить эмоциональность создаваемого образа. Субъекты, составляющие цепочку сравнений, перестают быть разрозненными, они сливаются в восприятии реципиента воедино, что эффектно как в случае их сходства, так и при оксюморонных отношениях между ними. Например:

Как обезьяна, кормящая мертвое дитя,
Не понимая, что плод неживой.
Как невеста, веруя, что мир – есть любовь,
И не свяжет рот ее скотч,
Так и ты спишь с разбитой иллюзией,
Ослепшей от неона совой.

Использование приема цепочки сравнений, развернутость, распространенность конструкций были характерны для поэтического стиля И.А. Бунина, что «говорит об особой художественной манере Бунина, о его стремлении писать красочно» [22. С. 56]:

И был он страшен, непонятен,
Таинственен, как этот бег
Туманной мглы и светлых пятен,
Порою озарявших снег, –
Как воплотившаяся сила
Той Воли, что в полночный час
Нас страхом всех соединила –
И сделала врагами нас.

Данная мотивация может быть отнесена и к поэзии Ю. Шевчука, который с помощью замысловатых, распространенных, красочных, необычных, выстроенных в цепочку сравнений привлекает внимание реципиента к высказываемой мысли.

Образы сравнений, в соответствии с общим метафорическим стилем Ю. Шевчука, подчас загадочны, требуют расшифровки с применением фоновых знаний. Например, сравнение «Я рожден в тесноте, / *Как любовь*, в хлеву» отсылает, по-видимому, к легенде о рождении Христа. Образы неожиданны, максимально оригинальны, автор, по-видимому, сознательно стремится писать необычно, поражать своими сравнениями. Например, «Над нами Медведица-*татуировка*…», «На *гнилых объедках улиц*…», «Безусловные рефлексы в отношении креста, / В *черепах*-подъездах», «Осень, на скользких от крови крышах / Ждет ноябрь-*мясник* с бензопилой», «Глотаешь воздух, что *железобетоном* / В легких кричит – ЗА ТОБОЙ ПРИШЛИ» и под.

Сравнения, вводимые Ю. Шевчуком в текст, служат одним из средств создания эмоционального фона песни, благодаря как своей необычной форме, так и характеру выбираемых автором объектов сравнения (образов). При этом даже обычные образы поэт может использовать так, что они звучат экспрессивно, привлекают внимание реципиента:

Только гибельные бласты,
Словно сгорбленные тени,
Лезут липко на колени,
Расползаются под кожей.

Режут легкие, *как сверла*,
Разбирая небеса.

Включает Ю. Шевчук в семантическую сферу сравнения и образы современные, актуальные, выражаемые неологизмами, заимствованными словами. Например: «Мир прямой, *как блокбастер*, грызет пустоту»; «От тюрьмы, ох, как далеко до чувства вины! / Так же далеко, *как голодному гастарбайтеру до плодородной луны*» и под.

Современные образы сравнения сочетаются с классическими, участвующими в ярких и необычных сопоставлениях, создании романтических, печальных и требующих размышления картин: «Нежность существует без причин, / *Как небо и стихи*», «До тебя безумно далеко, / *Как детству до морщин*», «Верные слова / *Серебром* во тьме…», «Рассыпалась *дождем* роль, / Что была для тебя важна». Сравним: «Грустно стучали дни, *словно дождь по железу*» (Есенин), «Над свалившеюся тучей, / *Как над черной горной кручей*, / Звезды блещут *серебром*…» (Бунин). На образном уровне более, чем на каком бы то ни было другом, мы видим сходство между сравнениями Ю. Шевчука и сравнениями классических русских поэтов. Следование классическим традициям вписывает рок-тексты Ю. Шевчука в общий культурный контекст, свидетельствует о глубинной связи его творчества с классическими корнями и соотносится с общей тенденцией, отмечавшейся ранее исследователями: «Рок-поэзия является продолжательницей традиций русской литературы XIX – начала XX века» [3. С. 11], что, впрочем, обязательно для любой настоящей поэзии.

И все же основной чертой, характеризующей построение Ю. Шевчуком сравнительных конструкций, являются необычность, оригинальность, непохожесть. Она сильнее и ярче проявляется в поздних, последних по времени текстах, что свидетельствует и о стремлении автора писать «не как все», и о тщательности его работы над словом, и о свободном владении богатством структурных особенностей русского языка. Рассмотрим пример:

Юго-западный ветер разбил *планктон мониторов*.
Сгреб широты наши, *как хворост* – костер у ожившей воды.
Юго-западный ветер отключил в головах светофоры,
Дождем проливая на город свет Вифлеемской звезды.

В первом стихе этого четверостишия песни из альбома 2012 г. «Иначе» мы видим оригинальное по форме и семантике генитивное сравнение, во втором – неполное придаточное, с помощью которого сопоставляются отвлеченное понятие (географические широты) и конкретный предмет (хворост), в четвертом стихе – сравнение в форме творительного падежа, которое позволяет конкретизировать умозрительный образ и увидеть в изображении дождя картину вселенского света. Четверостишие насыщено загадочными и оригинальными разноструктурными сравнениями, использование которых свидетельствует

об исключительном искусстве поэта в оперировании образностью и грамматикой языка.

Выводы

Поэтический стиль Юрия Шевчука характеризуется активным употреблением сравнительных конструкций. Автор отдает предпочтение оригинальным сравнениям, оформленным по редко используемым в языке моделям (сравнения в форме приложения, генитивные конструкции, отрицательные сравнения, цепочки сравнений) и отсылающим к оригинальным, необычным образам. Усиление степени оригинальности сравнений, конструируемых поэтом в более поздних текстах, может свидетельствовать о характерной для Шевчука тенденции усложнения формы, желании поэта оперировать необычными, редко применяемыми средним человеком грамматическими формами и образами.

Тем не менее построение Ю. Шевчуком сравнительных конструкций (грамматические типы сравнений) и выбор субъектов сравнения (образов) отражают неразрывную связь его творчества с традициями русской классической литературы, вписанность автора в культурный контекст. Более всего поэзия Ю. Шевчука соотносится содержательно и структурно, что проявляется в построении автором сравнительных конструкций, с текстами Серебряного века, в частности, с поэзией С.А. Есенина и И.А. Бунина. При всем внимании к форме, Ю. Шевчук в качестве главной составляющей своих текстов позиционирует содержание, и это в большей степени сближает его творчество с классической линией русской поэзии, получившей в романтических стихах поэтов Серебряного века своеобразную интерпретацию, чем с авангардистским направлением поэзии.

Литература

1. ***Лыкова Ю., Каневская О.Б.*** Функционирование компонентов лексико-семантического поля «чувство» в поэтической речи Ю. Шевчука // Мировая литература в контексте культуры. 2007. № 2. С. 203–208.
2. ***Гаспаров М.Л.*** Очерк истории русского стиха: Метрика, ритмика, рифма, строфика. М. : Наука, 1984. 319 с.
3. ***Буйнов И.А.*** Эстетическая концепция рок-поэзии // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2010. № 2. С. 11–16.
4. ***Кожевникова Т.С.*** Базовая тематика русской рок-поэзии в творчестве авторов мейнстрима : автореф. дис. … канд. филол. наук. Челябинск, 2012. 24 с.
5. ***Кочесокова М.Н.*** Прецедентные феномены: расширение семантических рамок текста в русской рок-поэзии // Культурная жизнь Юга России. 2012. № 44-1. С. 90–91.
6. ***Моисеев А.А.*** Интертекст в русской рок-поэзии: к проблеме изучения // Политическая лингвистика. 2005. № 16. С. 197–204.
7. ***Свиридов С.В.*** Ничья на карусели. Об интертекстуальном коде одной песни Яны Дягилевой // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2012. № 8. С. 158–163.

8. ***Авдеенко И.А.*** Контекстные ассоциации пространственных символов в языке русской рок-поэзии. Количественный анализ // Амурский научный вестник. 2016. № 1. С. 4–16.
9. ***Кишина Е.В., Спицына В.А.*** Ассоциативно-семантическое поле как основа реконструкции концептов «жизнь», «смерть» в рок-текстах // Вестник Кемеровского государственного университета. 2008. № 2 (34). С. 137–140.
10. ***Стеванович С.В., Чуева Е.Н.*** Особенности репрезентации концепта «свобода» (на материале текстов русских рок-групп) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2008. № 2 (34). С. 193–196.
11. ***Иванов Д.И.*** Синтетическая языковая личность в русской рок-культуре: генезис, типология, структура, межкультурные связи. Иваново : ПресСто, 2016. 384 с.
12. ***Шинкаренкова М.Б.*** Структура дискурса русской рок-поэзии // Политическая лингвистика. 2005. № 16. С. 232–241.
13. ***Авилова Е.Р.*** «Культовый» статус автора как определяющее свойство авангардного текста (на примере русской рок-поэзии) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. Т. 14, № 4. С. 116–118.
14. ***Буйнов И.А.*** Тема Родины в творчестве Ю.Ю. Шевчука // Rhema. Рема. 2010. № 3. С. 4–11.
15. ***Михайлова В.А.*** Тематический комплекс Рождества в стихотворении Юрия Шевчука «Ночная пьеса. Рождество» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2009. Т. 15, № 3. С. 125–130.
16. ***Виноградов В.В.*** О поэзии Анны Ахматовой (Стилистические наброски) // Поэтика русской литературы. Избранные труды. М. : Наука, 1976. С. 367–459.
17. ***Мандельштам О.Э.*** Письмо о русской поэзии // Сочинения : в 2 т. М. : Худ. лит., 1990. Т. 2. С. 263–266.
18. ***Выготский Л.С.*** Психология искусства / общ. ред. В.В. Иванова ; коммент. Л.С. Выготского и В.В. Иванова ; вступ. ст. А.Н. Леонтьева. М. : Искусство, 1986. 573 с.
19. ***Крылова М.Н.*** Сравнительная конструкция в пространстве современного художественного текста // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 22-2. С. 34–41.
20. ***Крылова М.Н.*** Динамика средств выражения категории сравнения в области грамматики: лингвокультурологический аспект // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 56–63.
21. ***Борисова О.В.*** Рок-поэзия как явление русской поэзии бронзового века // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2010. № 3. С. 154–157.
22. ***Крылова М.Н.*** Разноуровневые средства выражения сравнения, их функции в языке поэзии и прозы И.А. Бунина и С.А. Есенина : дис. … канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2003. 190 с.

Источники текстов:

Бунин И.А. Собрание сочинений : в 6 т. М., 1987.

Есенин С.А. Собрание сочинений : в 6 т. М., 1979.

Официальный сайт группы «ДДТ». URL: http://www.ddt.ru (дата обращения: 11.10.2013).

Сведения об авторах:

Крылова Мария Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и иностранных языков Азово-Черноморского инженерного института ФГБОУ ВО Донской ГАУ (Зерноград, Россия).

E-mail: krylovamn@inbox.ru

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

THE COMPARATIVE CONSTRUCTIONS IN THE POETIC TEXTS OF YURI SHEVCHUK

Krylova M.N., Ph.D., Associate Professor, Department of Professional Pedagogy and Foreign Languages, Azov-Black Sea Engineering Institute (Zernograd, Russia).
E-mail: krylovamn@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/34/4

Abstract. The article remarks that a poetic style of advanced rock-poet Jury Shevchuk is characterized by an active use of comparative constructions. The poet prefers original comparisons under the models which are rarely used in the language (comparisons in the form of appositions, genitive constructions, negative comparisons, comparison chains). At that Shevchuk uses in comparisons both original, unusual images and images which sound classically and prove an integrate connection between works of the rock poet and traditions of the Russian classical literature. Drawing a parallel between the comparative constructions Shevchuk and comparisons in the poetry of S. Esenin and Bunin as the representatives of the romantic branch of the Russian Silver Age. It noted the contacts which appear as on content level (deployed figurativeness, romantic images), and at the level of structure (genitive comparison, the chain of comparisons, etc.).

Keywords: Yuri Shevchuk; the group "DDT"; category of comparison; comparative constructions; structure of comparison; chain of comparisons; images of comparing.

References

1. Lykova Yu., Kanevskaya O.B. (2007) Funktsionirovanie komponentov leksiko-semanticheskogo polya «chuvstvo» v poeticheskoy rechi Yu. Shevchuka [The functioning of the components of lexical-semantic field of "feeling" in poetic speech Yu Shevchuk]. *Mirovaya literatura v kontekste kul'tury - World literature in the context of culture.* 2. pp. 203–208.
2. Gasparov M.L. (1984) *Ocherk istorii russkogo stikha: Metrika, ritmika, rifma, strofika* [Essay on the history of Russian poetry: Metrics, rhythm, rhyme, strophics]. Moscow: Nauka.
3. Buynov I.A. (2010) Esteticheskaya kontseptsiya rok-poezii [The aesthetic concept of rock poetry]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Filologicheskie nauki - Sholokhov Moscow State Humanitarian University journal. Philology.* 2. pp. 11–16.
4. Kozhevnikova T.S. (2012) *Bazovaya tematika russkoy rok-poezii v tvorchestve avtorov meynstrima* [Basic themes of Russian rock poetry in the work of mainstream authors]. Abstract of Doctoral Diss. Chelyabinsk.
5. Kochesokova M.N. (2012) Pretsedentnye fenomeny: rasshirenie semanticheskikh ramok teksta v russkoy rok-poezii [Case phenomena: the expansion of the semantic framework of the text in the Russian rock-poetry]. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii - The cultural life of the South of Russia.* 44-1. pp. 90–91.
6. Moiseev A.A. (2005) Intertekst v russkoy rok-poezii: k probleme izucheniya [Intertext in Russian rock poetry: a study of the problem]. *Politicheskaya lingvistika - Political linguistics*. 16. pp. 197–204.
7. Sviridov S.V. (2012) Nich'ya na karuseli. Ob intertekstual'nom kode odnoy pesni Yany Dyagilevoy [The draw on the carousel. About the intertextual code of one song Jana Diaghilev]. *Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya - IKBFU's journal. Series philology, pedagogy, and psychology.* 8. pp. 158–163.
8. Avdeenko I.A. (2016) Kontekstnye assotsiatsii prostranstvennykh simvolov v yazyke russkoy rok-poezii. Kolichestvennyy analiz [Contextual associations of spatial symbols in the

language of Russian rock poetry. quantitative analysis]. *Amurskiy nauchnyy vestnik - Amur scientific journal*. 1. pp. 4–16.
9. Kishina E.V., Spitsyna V.A. (2008) Assotsiativno-semanticheskoe pole kak osnova rekonstruktsii kontseptov «zhizn'», «smert'» v rok-tekstakh [Associative and semantic field as a basis for reconstruction of the concepts of "life", "death" in rock lyrics]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta - Kemerovo State University journal.* 2(34). pp. 137–140.
10. Stevanovich S.V., Chueva E.N. (2008) Osobennosti reprezentatsii kontsepta «svoboda» (na materiale tekstov russkikh rok-grupp) [Features of representation of the concept of "freedom" (based on the Russian rock bands of texts)]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta - Kemerovo State University journal.* 2(34). pp. 193–196.
11. Ivanov D.I. (2016) *Sinteticheskaya yazykovaya lichnost' v russkoy rok-kul'ture: genezis, tipologiya, struktura, mezhkul'turnye svyazi* [Syntactical language personality in Russian rock culture: genesis, typology, structure, cross-cultural communication]. Ivanovo: PresSto.
12. Shinkarenkova M.B. (2005) Struktura diskursa russkoy rok-poezii [The structure of the Russian rock-poetry discourse]. *Politicheskaya lingvistika - Political linguistics*. 16. pp. 232–241.
13. Avilova E.R. (2008) «Kul'tovyy» status avtora kak opredelyayushchee svoystvo avangardnogo teksta (na primere russkoy rok-poezii) ["Cult" of the author's status as a defining characteristic of the avant-garde of the text (on the example of Russian rock-poetry)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. - Nekrasov Kostroma State University journal*. Vol.14. 4. pp. 116–118.
14. Buynov I.A. (2010) Tema Rodiny v tvorchestve Yu.Yu. Shevchuka [Theme of Motherland in the works of JJ Shevchuk]. *Rhema. Rema - Rhema. Rem*. 3. pp. 4–11.
15. Mikhaylova V.A. (2009) Tematicheskiy kompleks Rozhdestva v stikhotvorenii Yuriya Shevchuka «Nochnaya p'esa. Rozhdestvo» [Themed Christmas Complex Yuri Shevchuk poem "Night Piece. Christmas"]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova - Nekrasov Kostroma State University journal*. Vol. 15. 3. pp. 125–130.
16. Vinogradov V.V. (1976) O poezii Anny Akhmatovoy (Stilisticheskie nabroski) [About the poetry of Anna Akhmatova (Stylistic sketches)]. *Poetika russkoy literatury. Izbrannye trudy - The poetics of Russian literature. Selected works.* Moscow: Nauka. pp. 367–459.
17. Mandel'shtam O.E. (1990) Pis'mo o russkoy poezii [The letter about Russian poetry]. *Sochineniya – Compositions*. v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 2. Moscow: Khud. lit. pp. 263–266.
18. Vygotskiy L.S. (1986) *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of the Art]. (ed.) V.V. Ivanova Moscow: Iskusstvo.
19. Krylova M.N. (2013) Sravnitel'naya konstruktsiya v prostranstve sovremennogo khudozhestvennogo teksta [The comparative constructions in the modern literary text]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv - Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*. 22-2. pp. 34–41.
20. Krylova M.N. (2013) Dinamika sredstv vyrazheniya kategorii sravneniya v oblasti grammatiki: lingvokul'turologicheskiy aspekt [Dynamics in the usage of linguistic means of expressing the category of comparison in grammar: lingua-cultural approach]. *Yazyk i kul'tura – Language and culture.* 3 (23). pp. 56–63.
21. Borisova O.V. (2010) Rok-poeziya kak yavlenie russkoy poezii bronzovogo veka [Rock poetry as a phenomenon of Russian poetry of the Bronze Age]. *Vestnik Gumanitarnogo instituta TGU - Journal of Humanities Institute of TSU.* 3. pp. 154–157.
22. Krylova M.N. (2003) *Raznourovnevye sredstva vyrazheniya sravneniya, ikh funktsii v yazyke poezii i prozy I.A. Bunina i S.A. Esenina* [Multilevel means for comparing expression their function in the language of poetry and prose, IA Bunin and S. Esenina]. Abstract of Doctoral Diss. Rostov-on-Don.

Received 26 February 2016

УДК 81'276: 070
DOI: 10.17223/19996195/34/5

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФЕНОМЕНА «ОСКОРБЛЕНИЕ СЛОВОМ» В МЕДИАТЕКСТАХ: КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ, СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ (на материалах СМИ, представленных в Национальном корпусе русского языка)

А.Н. Пачина, И.В. Пекарская

Аннотация. Изучая феномен «оскорбление словом» в практике юрислингвистических отношений, автор в рамках данной статьи выявляет присутствие этого феномена в текстах средств массовой информации. Частотность употребления лексики, обладающей оскорбительным потенциалом, определяется на примере публикаций, входящих в газетный корпус Национального корпуса русского языка. Приводятся примеры контекстов, содержащие инвективные слова: жаргоны, арго, вульгаризмы, обсценизмы, бранную лексику. Предпринимается попытка установить границы инвективности той лексики, которую используют журналисты при создании отрицательного образа героев своих материалов. Отмечается безадресность употребления слов оскорбительной модальности. Основой для анализа стали классификации инвективной, обсценной и бранной лексики, представленные в научных трудах М.В. Горбановского и В.М. Мокиенко. Уточняется, что при классификации оскорбления главную роль играет неприличная форма слова, регламентированная статьей 5.61 Кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации (КоАП РФ). Делаются выводы о том, как соотносится использование журналистами инвективной лексики с тематическими и жанровыми особенностями медиатекстов. Кроме того, рассматривается проблема различия в понимании оскорбления: оскорбление на бытовом уровне не соотносится с оскорблением в юридическом смысле. Нами установлено, что количественный показатель сниженной разговорной лексики, которая соотносится с оскорблением на бытовом уровне, значительно превышает показатель обсценной и бранной лексики, попадающей под требования статьи 5.61 «Оскорбление» КоАП РФ. Оговариваются случаи (в том числе эвфемизация текста, иносказание), когда оскорбление не поддается классификации в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Ключевые слова: оскорбление словом; лексика, обладающая оскорбительным потенциалом; инвективная лексика; границы инвективности; имплицитное оскорбление; неприличная форма слова; отрицательная оценка предмета речи; юрислингвистическая практика; медиатексты, правовая оценка.

Введение

Феномен «оскорбление словом» рассматривается нами в аспектах теорий языка и права, а также практики юрислингвистических отношений. Особый интерес к данному феномену возник у ученых в конце

XX – начале XXI в. на фоне увеличения судебных разбирательств по делам о защите чести и достоинства граждан. До настоящего времени нет единой точки зрения на критерии, по которым квалифицируется оскорбление словом, не выработана целостная система доказательств оскорбления. Кроме того, затруднения у юристов и экспертов-лингвистов вызывают различия между бытовым и юридическим пониманием «оскорбления». Подобное разногласие дает возможность журналистам, имеющим намерение унизить достоинства человека в своем материале, избежать ответственности за оскорбление, используя слова и выражения, не имеющие неприличной формы, регламентированной статьей 5.61 КоАП РФ. Мы выявили частотность употребления журналистами слов с оскорбительным потенциалом и попытались оценить употребляемые авторами лексемы с точки зрения степени инвективности. Материалом для анализа послужили слова и выражения из медиатекстов, входящих в газетный корпус Национального корпуса русского языка.

Методология

Вопросы, которые обнаружились на стыке языка и права, послужили предпосылкой формирования нового междисциплинарного знания – юрислингвистики.

В настоящее время теория юрислингвистики переживает свое становление. Впервые о данной отрасли филологии заговорили в 90-х гг. XX столетия. Тогда остро назрела необходимость разработать предмет, проблематику и методологию юрислингвистики, которая как наука способствовала бы решению круга вопросов, возникающих на стыке языка и права. Н.Д. Голев в предисловии к межвузовскому сборнику научных трудов «Юрислингвистика-1: проблемы и перспективы», изданному в 1999 г., отмечал, что перед исследователями взаимоотношений русского языка и российского права стоит задача осмыслить объект и предмет новой науки, разграничить юридические и лингвистические аспекты одних и тех же явлений [1. С. 5–11].

За прошедшие 17 лет ученые разработали теоретический материал и создали большую эмпирическую базу, в том числе в области языковых преступлений, связанных с феноменом «оскорбление словом». Современные исследователи изучают различные аспекты оскорбления, опираясь на методы, принятые в лингвистике, юристике и психолингвистике. Однако некоторые вопросы до сих пор остались неразрешенными. В частности, феномен «оскорбление словом» вызывает затруднения как в определении самого понятия, так и при рассмотрении в судебном порядке дел об оскорблении личности, унижении чести, достоинства и деловой репутации граждан у юристов и экспертов-

лингвистов, перед которыми в рамках судебных лингвистических экспертиз стоит задача определить, оскорбительно ли значение того или иного слова.

Н.Д. Голев [1], А.Н. Сперанская [2], М.В. Горбаневский [3], Е.И. Галяшина [4], И.А. Стернин [5], И.В. Пекарская [6], Г.В. Кусов [7], В.Б. Поезжалов [8] описывают и систематизируют лексику, обладающую оскорбительным потенциалом, анализируют языковое и речевое воплощение слов с оскорбительной модальностью, рассматривают проблемы, возникающие в экспертной деятельности, обобщают теоретические наработки.

В нашей работе использованы следующие методы и приемы:

1. Описательно-аналитический (для изучения теоретических и практических работ отечественных исследователей, характеристики и оценки языковых фактов).

2. Математический (для учета количества слов с оскорбительным потенциалом в текстах СМИ и их процентного соотношения).

3. Элементы метода лингвостилистического анализа (для описания языковой и речевой представленности фактов оскорбления граждан).

Исследование

Феномен «оскорбление словом» в настоящее время акцентирует на себе внимание не только юристов-практиков и лингвистов-экспертов, но и теоретиков-юрислингвистов. Проанализируем тексты СМИ, входящие в Национальный корпус русского языка, касающиеся проблем оскорбления словом.

Национальный корпус русского языка объединяет несколько корпусов: основной, синтаксический, газетный, параллельный, диалектический, поэтический, обучающий, корпус устной речи, акцентологический, мультимедийный. Газетный корпус начал функционировать в 2010 г. Он содержит публикации СМИ, значительная часть которых доступна в электронном виде. По объему газетный корпус сопоставим с основным. Практически в равном объеме в него включены тексты следующих масс-медиа:

1) печатных газет («Известия», «Советский спорт», «Труд», «Комсомольская правда»), а также региональной прессы (среди которой издания Новгорода, Краснодара, Екатеринбурга, Смоленска, Новосибирска, Красноярска, Иркутска, Комсомольска-на-Амуре и т.д.);

2) информационных агентств (РИА «Новости», РБК, «Новый регион»).

Корпус постоянно пополняется. Ежегодно в него включают тексты в несколько десятков миллионов словоупотреблений [9]. Собран-

ные на одном сайте медиа-тексты различных СМИ с широким тематическим спектром и жанровым разнообразием послужили материалом для нашего исследования в рамках темы феномен «оскорбление словом». Отбор слов-маркеров для их поиска в текстах СМИ осуществлялся по следующим критериям:

1) по частям речи: имена существительные и глаголы, публичное адресное употребление которых может обидеть, оскорбить человека, унизить его честь и достоинство;

2) по структурно-семантическим разрядам: слова с негативной окраской, относящиеся к разряду инвективной лексики.

Выбирая лексемы для составления запроса, мы обращались к классификации инвективной лексики М. В. Горбаневского [3. С. 145] и классификации бранной лексики В.М. Мокиенко [10. С. 50–73]. Свое понимание уровня интенсивности проявления оскорбительной модальности в конфликтном тексте представляет И. В. Пекарская, предлагая типологию лексики с эксплицитной и имплицитной реализацией семантики оскорбления в соотнесенности с проблемой производства лингвистической экспертизы [6. С. 154–161].

Тематика и жанры текстов, содержащихся в газетном корпусе, различны. При анализе наличия / отсутствия феномена «оскорбление словом», нами было замечено, что в большей мере слова с негативной окраской, которые можно квалифицировать как оскорбление в бытовом и юридическом смысле, содержатся в публикациях на политические, социальные и криминальные темы. Кроме того, слова с оскорбительным потенциалом отсутствуют в текстах, написанных в информационных жанрах, и, напротив, преобладают в материалах, относящихся к аналитическим и художественно-публицистическим жанрам. Это обусловлено, на наш взгляд, жанровыми особенностями: информационные жанры по своей сути лапидарны, журналист подает читателю лишь факт, при этом в тексте отсутствуют авторская позиция и субъективная оценка; аналитические и художественно-публицистические жанры предполагают авторскую интерпретацию события. Особенности жанра соотносятся со стремлением автора дать своим героям определенные отрицательные характеристики, создать неблагоприятный образ и усилить воздействие на читателя, используя экспрессивно-оценочную лексику с негативной окраской.

В подразделе, где содержатся тексты региональной прессы, мы не обнаружили обилия публикаций, в которых были бы использованы жаргонные слова. В материалах центральных СМИ, напротив, лексика жаргона используется чаще. Воплощение феномена «оскорбление словом» в большинстве случаев происходит не по отношению к реальному человеку (политику, общественному деятелю, чиновнику или специалисту в какой-либо области), а абстрактно. Слова типа «мудак», «шу-

шера», «гнида» используются для характеристики некого образа людей с определенно неприятным характером, неподобающим поведением и т.д. Например, по отношению к неизвестному торговцу оружием «А то сидит, понимаешь, такая *гнида* в лавке, харю отъела на тупых саблях…» [11]. Журналист в юмореске «Я к вам пишу! Чего ж так больно?» не пытается оскорбить торговца оружием, а, вкладывая в уста своего вымышленного героя бранную лексику, демонстрирует тем самым такое проявление его характера, как хвастовство.

Еще один пример с употреблением бранного слова «гнида» мы нашли в тексте журналиста «Комсомольской правды». Данная лексема используется и в самом названии материала «Из отделения Почты России выгнали "*гниду*-клиента"», и в тексте при описании конфликтной ситуации: «Имя хотя бы назовите. – Пошел вон отсюда, *гнида*! – переходит в контратаку агрессивная женщина» [12]. Журналист издания «Новый регион 2» описывает следующее событие: «Марач попросил генпрокурора дать "правовую оценку" одному из высказываний главного героя картины "Не брат ты мне, *гнида* чернож..!"» [13]. Слова «гнида» включено в прямую цитату персонажа фильма «Брат-2», автор является лишь транслятором того выражения, которое стало объектом разбирательств правозащитников.

Рассуждая о словах, которые могут оскорбить и за которые можно понести ответственность, автор газеты «Труд-7» расписывает в своем материале ситуации с употреблением нецензурной лексики по отношению к представителям разных профессий. Бранные слова он перечисляет в качестве примеров: «Как нельзя называть судебного пристава. Слова, за употребление которых могут привлечь к уголовной ответственности по статье "Неуважение к суду": оболтус, дворняжка, урод, шарамыга, вошь, *гнида*, ехидна, свинья, козел, обезьяна» [14]. Кстати, в названии данной публикации «*Козел* козлу рознь» фигурирует прием антиперсонификации. Слово «козел» использовано в первом случае по отношению к человеку, во втором – по отношению к животному. Автор публикации уже с заголовка вводит читателя в суть проблемы.

Журналисты центральных изданий в стремлении показать истинное лицо объекта публикации не пренебрегают бранными словами. Например, «Но по закону сообщающихся сосудов где-то убыло – где-то прибыло. Вся шваль с рынка переехала на базу. Лично про себя могу сказать следующее: мою подругу, которой тогда было12 лет, изнасиловали, моего друга избили битами и ограбили, мою соседку 85 лет сбили с ног и украли сумки, а менты, приехавшие на вызов, еще и украли из паспорта оставленные там бабулей деньги» [15]; « –Будешь, шваль, сидеть в бассейне, пока отеки не сойдут, – сержант Али Расулов снова загнал сослуживца Дмитрия Бочкарева в ледяную воду» [16]; «Но только наша либеральная шваль (уж извините за не самое литературное

слово) постаралась связать такое явление с якобы конъюнктурным сотрудничеством с властью, отказав Говорухину, как это у них принято, в наличии собственной идеологии убеждений» [17]. В «Толковом словаре Ушакова» слово «шваль» во втором значении имеет толкование «негодяй, ничтожный человек, сброд» и помечено как «бранное» [18]. Во всех трех случаях слово «шваль» употреблено журналистами в приведенном нами значении. Слово оскорбительно, однако в первом и в третьем примерах оно не употреблено по отношению к конкретному человеку, а использовано как собирательных образ жителей Бирюлёва и активистов-либералов. Во втором случае феномен «оскорбление словом» воплощается в речи героя. Автор приводит оскорбление в качестве примера, чтобы показать, с какой жестокостью и на словах, и на деле относился к сослуживцу сержант.

В подразделе, куда входят тексты региональных СМИ, зарегистрировано одно упоминание данной лексемы: «“Шваль”, – брезгливо подумал случайный прохожий и нехорошо ухмыльнулся: от сауны “Бунгало” медленно отъезжал черный внедорожник с тонированными стеклами» [19]. Журналист при помощи экспрессии и использования слова с ярко выраженной отрицательной окраской с самого начала текста пытается создать в сознании читателя отрицательный образ тех персонажей, о которых далее пойдет речь (публикация посвящена преступникам, которые совершили изнасилование). Автор текста не напрямую утверждает о том, что фигуранты уголовного дела – «шваль», а включает бранное слово в размышления прохожего о тех, кто находится во внедорожнике. Несмотря на то что лексема «шваль» является бранной и имеет неприличную форму, факт оскорбления недоказуем в соответствии с Постановлением Пленума Верховного Суда РФ от 24 февраля 2005 г. № 3 [20].

Слово «недоумок» носит в словаре Т.Ф. Ефремовой [21] помету «сниженное разговорное» и сопровождается следующим значением: «неразвитой, глуповатый человек». В газетном корпусе Национального корпуса русского языка встречаются тексты, где данная лексема присутствует для характеристики человека с неразвитыми умственными способностями. Например, «Она абсолютно беззащитна, и каждый недоумок может прокричать вслед врачу: “Я заплачу, и завтра ты работать не будешь!”» [22]; «Только малолетний восторженный недоумок способен брякнуть: – Я люблю театр!» [23]; «А чего стоит история с картиной Анри Матисса, которую на выставке в Италии изуродовал какой-то недоумок» [24].

Слово «недоумок» не является обсценным или бранным и не имеет неприличной формы, тем не менее, мы склонны констатировать, что данная лексема обладает оскорбительным потенциалом в бытовом смысле. Кроме того, во многих текстах журналисты используют слово

«недоумок» намерено, чтобы принизить интеллект объекта речи и выразить свое отношение к действиям героя публикации: «Недоумок начитался людоедских сочинений и пошел убивать людей» [25]; «10 января 1943 г. Войска ЗакФ (СГВ) не для того освобождали Георгиевск, от фашисткой оккупации, чтобы через шестьдесят шесть лет какой-то недоумок глумился над памятью защитников Отечества» [26].

Кроме того, нами обнаружены два примера из текстов региональных СМИ, в которых оренбургские и петербургские журналисты употребляют сниженное разговорное слово «недоумок» для создания соответствующего образа своих героев: «На юбилейной выставке в Оренбургском выставочном зале прекрасного художника Николая Павловича Ерышева, чье детство было опалено войной, появился среди гостей какой-то недоумок в полной эсэсовской форме с подружкой, тоже эсэсовкой» [27]; «Ах, я – русский валенок недоумок, темперамента, говоришь, нет?» [28]. Стоит отметить, что если к обсценной лексике региональные журналисты относятся с некой осторожностью и стараются не употреблять в своих публикациях мат, то сниженную лексику, хотя и не часто, они используют. Одна из целей употребления федеральными и региональными авторами сниженной лексики по отношению к героям публикаций – демонстрация отношения журналиста к умственным способностям объекта, о котором идет речь в тексте.

Глагол «дрючить» означает, согласно словарю Т.Ф. Ефремовой, «бить, колотить кого-либо палкой» [21]. В словаре арго мы нашли следующее значение: «вступать с кем-либо в половую связь (о мужчине)» [29]. Данный глагол встречается в газетном корпусе национального корпуса русского языка дважды: «Знает он уже немало, опытом оброс, новую команду будет дрючить еще осмысленней и целенаправленнее» [30]. Предположительно, глагол употребляется в первоначальном значении, однако не исключено, что автор использовал данную лексему с подтекстом (при этом предполагается лишь аналогия действия сексуального характера: физически напряженные и изнурительные тренировки сравниваются с половым актом). В таком случае лексема обладает оскорбительным потенциалом. Глагол «дрючить», употребленный по отношению к игрокам команды, унижает их честь и достоинство.

Второй пример: «Если бы мы вошли куда-нибудь нечаянно на рубеже XIX и XX веков, то о нас бы с уверенностью сказали что-то вроде “втепались”, а если бы начали громко стучать в дверь – “заторкали”, шуметь – “зашумаркать”. Любопытное слово “дрючить”. Наверняка многие люди, особенно студенты, его знают как жаргон и часто вспоминают во время сессии» [31]. В данном контексте слово употреблено безадресно, к бесчисленному количеству студентов. Кроме того, оно, возможно, использовано в первоначальном значении «бить кого-

либо». Присутствие феномена «оскорбление словом» в данном случае сомнительно.

Глагол «прикарманить» в значении «украсть» нередко употребляется журналистами центральных изданий, реже его включают в свои тексты региональные журналисты. Лексема обладает оскорбительным потенциалом в бытовом смысле, так как данное просторечие не имеет неприличной формы. Тем не менее, если факт воровства в суде не доказан, а журналисты утверждают в рамках публикации, что человек прикарманил что-либо, авторам может грозить ответственность по статьям 128.1 УК РФ «Клевета» и 152 ГК РФ «Защита чести, достоинства и деловой репутации».

Отметим, что в основном журналисты используют слово «прикарманить» в текстах на политические и криминальные темы, в том числе о коррупции, взяточничестве и мошенничестве. Например, «На этот раз Саликов успел прикарманить 34 миллиона рублей» [32]; «Всего таким незамысловатым образом мошеннику удалось прикарманить семь миллионов рублей» [33]; «Ведь нынешние правители Запада ополчаются на сирийский социализм потому, что хотят прикарманить все общественное состояние страны, как это они сделали и во многих других странах, перешедших от социализма к капитализму» [34]; «В тот же день в Житомире был задержан директор отделения “Альфа-Банка”, который за последние три месяца вместе с заведующей кассой сумел прикарманить 0,7 млн грн» [35].

Эвфемистическое словосочетание «стоять на панели» в значении «торговать своим телом» дважды фигурирует в текстах СМИ, входящих в газетный корпус Национального корпуса русского языка: «Теперь за почетное право стоять на панели женщинам придется платить 6 евро каждую ночь, независимо от количества клиентов» [36]; «Рома и Оксана встречались; девушка продолжала стоять на панели» [37]. В обоих случаях словосочетание подразумевает занятие проституцией. По свидетельству М.В. Горбаневского, данное выражение относится к эвфемизмам [3. С. 145]. Автор первого примера в стремлении усилить воздействие на читателя использует кроме эвфемизма и антифразис «почетное право». Несмотря на отрицательную оценку, которую несет словосочетание «стоять на панели», доказать факт оскорбления невозможно, так как смысл передается иносказательно, а само выражение не имеет неприличной формы.

Мы выявили количественный показатель слов с оскорбительным потенциалом и установили границы и степень инвективности обнаруженных лексем.

Критерии для выявления степени инвективности мы установили следующие:

1. Сильная степень инвективности: обсценизмы, бранная лексика, зооморфизмы, ненормативная лексика (жаргоны, арго, вульгаризмы).

Отметим, что сильная степень инвективности соотносится с фактом оскорбления в юридическом понимании, т.е. имеет неприличную форму.

2. Средняя степень инвективности: сниженная лексика, в том числе и грубопросторечная. Это те слова и выражения, которые находятся в пограничном состоянии: при анализе значения данных лексем у лингвистов-экспертов возникают затруднения относительно юридического факта оскорбления.

3. Слабая степень инвективности: лексика, имеющая негативную коннотацию (эвфемизмы, дисфемизмы, некоторые тропы и фигуры, формирующие отрицательное представление об объекте речи у реципиента), сниженная разговорная лексика. Слабая степень инвективности соотносится с фактом оскорбления в бытовом понимании, не поддается доказыванию в суде.

На момент исследования объем газетного корпуса составлял 433 373 документа. В них содержались 16 669 748 предложений и 228 521 421 слово. В состав корпуса входят публикации в федеральных печатных масс-медиа с 2000 г., а также примеры текстов региональных газет и журналов.

Анализ количественной составляющей слов, обладающих оскорбительным потенциалом, используемых авторами в газетных публикациях, показал, что лексема «бандит» (М.В. Горбаневский относит данную лексему к ненормативным словам [3. С. 145]) употребляется журналистами 9 800 раз (0,004% от общего количества слов в газетном корпусе) в 5 754 документах (1,3% от общего количества документов в газетном корпусе). Ненормативное слово «мошенник» зафиксировано 5 894 раза (0,002%) в 3 250 документах (0,7%). «Двурушник» встречается лишь 15 раз (0,000006%) в 15 текстах (0,003%). «Расист» (по классификации М.В. Горбаневского лексема относится к ненормативным словам с ярко выраженной негативной окраской) используется журналистами 210 раз (0,00009%) в 174 документах (0,04%). К глаголу с осуждающей семантикой «украсть» журналисты обращаются 6 477 раз (0,0028%) в 5 038 текстах (1,1%), а к глаголу с осуждающей семантикой «хапнуть» – 76 раз (0,00003%) в контексте 72 документов (0,01%). Слово «гадина», содержащее в своем значении негативную, весьма экспрессивную оценку чьей-либо личности, авторы 95 раз (0,00004%) включили в 93 публикации (0,02%). Эвфемизм «путана» зафиксирован в 214 документах (0,04%) 307 раз (0,00013%). По запросу «интердевочка» в газетном корпусе обнаружены 63 документа (0,01%) и 104 (0,00004%) словоупотребления. Окказионализмы «коммуняки», «дерьмократы», «хапремонт» не встречаются в подразделе газетного корпуса Национального корпуса русского языка. Зато журналисты 53 раза (0,00002%) употребили лексему «прихватизация» в 48 текстах (0,01%).

С принятием Федерального закона Российской Федерации от 5 мая 2014 г. № 101-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “О государственном языке Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового регулирования в сфере использования русского языка» [38], который запрещает использовать мат в средствах массовой информации и коммуникации, журналисты перестали включать в свои тексты обсценные слова типа «пидорас», «пидор», «пидераст», «пидарас». Сократилось и использование слов с негативной окраской, обладающих оскорбительным потенциалом. Это может свидетельствовать о том, что правовое регулирование данной сферы общественных отношений приносит свои результаты.

Однако журналисты и сегодня продолжают прибегать к инвективной лексике для отрицательной характеристики героев. За весь период (с 2000 г. и по настоящее время) слово «мудак» в газетных публикациях, представленных в Национальном корпусе русского языка, встречается 26 раз (0,00001% от общего количества слов в газетном корпусе). Всего поисковая система обнаружила 24 документа (0,005% от общего числа документов в газетном корпусе) с искомой лексемой, т.е. в двух текстах прессы оно использовано по два раза. В основном оно употребляется для создания собирательного образа и не употребляется по отношению к конкретному лицу. Однако в публикации «Грозит ли Интернету цензура? ЖЖисты не смогли отговорить депутата ГД Алксниса прекратить дело об оскорблении в Интернете» автор описывает случай, когда депутата Госдумы в «Livejournal» оскорбили словом «мудак», и приводит прямую цитату пользователя: «18 февраля депутат ГД высказал в блоге свое недовольство заменой российских знамен армии на новые. После чего некто пользователь tarlith возразил депутату, назвав его в ЖЖ “либо вралем, либо дураком” и “звездоносным мудаком”» [39].

Обсценное слово «пидорас» встречается в Национальном корпусе русского языка единожды. В публикации «В Берлине нам светит лишь плюшевый мишка» идет речь о парне нетрадиционной сексуальной ориентации, которому нужно «откосить» от армии, но сделать это у него не получается: «Улумжи, которые отрывают парня от Тимофея и отправляют служить в армию. Впрочем, юношу ждет завидная судьба. Депутаты Государственной Думы, с которыми герои свели знакомство на описанной гомосексуальной оргии, обещают его дяде: «“Пидорас, говоришь? Из армии вернется, мы его депутатом сделаем!” Не подумайте, что я преувеличиваю дурной абсурдизм рассказанной в киноленте истории. Напротив, сильно преуменьшаю» [40]. Мат используется в представленном контексте в прямом значении «гей» [41]. Данная лексема имеет неприличную форму, однако в рамках представленного

текста не оскорбляет честь и достоинство конкретного человека, так как употреблено в диалогической конструкции в вопросительной форме и не соотносится с утверждением.

По нашему замечанию, вариант обсценного слова «пидарас» (изменено графическое оформление: вместо пидЕраст, пидОр, пидОрас – пидАрас) используется журналистами трижды (два раза его употребляют публицисты «Комсомольской правды» и один раз – «Известий»). Мат, высказанный политиком во время диалога, присутствует в прямой цитате. Немцов публично адресует данное оскорбление некому Пономареву: «Я предлагаю сделать менее сумбурным заседание и более таким, я бы сказал, предсказуемым. Заодно мы и Пономарева прищучим, потому что он, пидарас, будет нас мочить. Я предлагаю следующую повестку дня. Смотри… – Борь, я давай одну секундочку… – Послушай… – Подожди, я в принципе не против твоего ведения. Но это на самом деле, конечно, не лучший вариант» [42].

Журналисты «Комсомольской правды» подсчитали обсценизмы в речи политика Владимира Жириновского. В качестве примера они привели его цитату, где содержится нецензурная брань: «<…> в полном (каноническом) тексте Жириновского присутствовали нецензурные слова: – на букву “б” – 26 раз, – на букву “х” и его производные – 5 раз, на буквы “е” и “п” – по 1 разу. Помимо этого, в телеобращении представителя России упоминались и более мягкие слова – типа “минетчик”, “онанист”, “пидарас”» [43]. Слова, содержащиеся в цитате, безусловно, обладают оскорбительным потенциалом. Юридический факт оскорбления личности отсутствует. Обсценизмы приводятся в качестве примера и не адресованы конкретному лицу. Степень инвективности упомянутых лексем сильная.

В третьем случае автор включает слово «пидарас» в диалог-ссору своих героев – вздорных соседей. Таким образом, журналист пытается усилить экспрессию текста, дополнить образ героя (демонстрация степени разъяренности и уровня интеллектуального развития) и воздействовать на эмоции и чувства читателя: «Обитатели желтого дома совсем рассорились с обитателями дома под красной крышей. – Ты крыса! – кричал Эдвард из желтого дома Стасу из дома под красной крышей. – А ты пидарас! – отвечал Стас Эдварду, требуя назад свои 60 долларов и магнитофон» [44]. Степень инвективности данного слова высока. Оно оскорбляет и уничижает честь и достоинство оппонента. Отметим, что в газетном корпусе Национального корпуса русского языка вариация данного слова встречается чаще. Тем не менее словари мата, в которых дается толкование обсценизму, используют формы написания «пидОрас», «пидОр» и «пидЕраст».

Слово «урод» в газетных текстах, находящихся в Национальном корпусе русского языка, используется 166 раз (0,00007%). Всего поис-

ковая система обнаружила 158 документов (0,03%), где содержится данная словоформа и лемма [9] (под леммой понимается основная каноническая форма слова. – *А.П.*). Многие лингвисты при экспертном анализе слова «урод» исключают факт оскорбления в юридическом смысле, так как лексема не относится к разряду непристойных. В большинстве случаев мы обнаружили безадресное употребление данного слова.

Частотно и словосочетание «моральный урод», оно используется как определение человека с низкими моральными принципами, смешением ценностей, вызывающим поведением. Степень инвективности слова «урод» средняя.

Слово «жулик», отнесенное М.В. Горбаневским в тот разряд инвективной лексики, априори имеет антиобщественную, социально осуждаемую деятельность [3. С. 145]. Оно зафиксировано в Национальном корпусе русского языка 1 686 раз (0,0007%). Всего на сайте можно найти 1 273 (0,2%) публикации с данной лексемой. Как и в случае со словом «урод», журналисты чаще используют слово «жулик» неадресно (обобщенно). При этом значение, закрепленное в словарях, сохранено. Степень инвективности лексемы средняя, так как слово не обладает неприличной формой, но соотносится с бытовым пониманием оскорбления.

В Национальном корпусе русского языка насчитывается 308 вхождений (0,0001 %) лексемы «кобыла». Слово употреблено в 229 (0,05%) документах. Частотен фразеологизм «бред сивой кобылы», означающий бессмыслицу, чушь, вздор, нелепицу. Данный фразеологизм употребляется для развенчивания стереотипов и опровержения ранее сообщаемых сведений. В Национальном корпусе русского языка нами не обнаружено примеров, когда зооморфизм «кобыла» употребляется по отношению к женщине.

Зооморфизм «козел» журналисты используют в своих текстах для того, чтобы дать яркую характеристику тем, о ком идет речь в материале: «В начале своего славного пути Вудруф, как и полагается “реднеку”, был оголтелым гомофобом и отчаянным козлом, но ближе к смерти испытал просветление – главным образом, благодаря дружбе с трагическим трансвеститом Рэйоном (родившемуся для этой роли Джареду Лето тоже светит номинация за лучшую второплановую роль)» [45]; «У него на базе застряла партия авокадо. – Говорят, тут были нелегалы. Да мы москвичи уже все давно! Из-за одного козла все должны страдать! Он говорит об Орхане Зейналове, арестованном за убийство москвича Егора Щербакова. – А вы знали Зейналова? – спрашиваю я» [46]; «И после этого какой-то козел, я не знаю, как его обозвать даже, создал такую проблему России…» [47]. Слово «козел», употребленное по отношению к человеку, оскорбительно. Любая антиперсонификация

(сравнение человека с животным) уничижает честь и достоинство человека. Слово «козел» в значении «непонятливый, глупый, тупой человек» имеет высокую степень инвективности.

Выводы

Проанализировав тексты СМИ, включенные в газетный корпус Национального корпуса русского языка, мы сделали следующие выводы:

1. Журналисты чаще всего используют лексемы, обладающие оскорбительным потенциалом, безадресно. Несмотря на наличие слов с оскорбительной модальностью в медиатекстах, доказать факт оскорбления зачастую невозможно из-за неоднозначности понимания бытового и юридического оскорбления.

2. Количество слов со слабой степенью инвективности преобладает над количеством слов с сильной степенью инвективности. Нередко авторы используют приемы иносказания и эвфемизации, тем самым ограждая себя от ответственности за выражения негативного характера в конфликтных публикациях.

3. Границы инвективности диффузны. У ученых нет разногласий в том, что обсценная и бранная лексика легко поддается квалификации оскорбления, однако затруднения возникают тогда, когда речь идет о словах, обладающих оскорбительным потенциалом, но не имеющих неприличную форму, которая регламентирована статьей 5.61 КоАП РФ.

Литература

1. ***Голев Н.Д.*** Постановка проблем на стыке языка и права // Юрислингвистика: проблемы и перспективы : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 1999. 188 с.
2. ***Сперанская А.Н.*** Оскорбление словом в обыденном и правовом сознании носителей русского языка // Юрислингвистика: проблемы и перспективы : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 1999. 188 с.
3. ***Цена*** слова. Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по защите чести, достоинства и деловой репутации / под ред. М.В. Горбаневского. М. : Галерея, 2002. 424 с.
4. ***Галяшина Е.И., Горбаневский М.В., Стернин И.А.*** Лингвистические признаки диффамации в теории и практике судебных экспертиз // Взгляд. 2005. № 1 (6). С. 24–39.
5. ***Стернин И.А.*** Оскорбление и оскорбительное словоупотребление: проблемы разграничения в лингвистической экспертизе текста. URL: http://lingva-expert.ru/favorites/i-a-sternin-oskorblenie-i-oskorbitelnoe-slovoupotreblenie-problemy-razgranicheniya-v-lingvistichesko/ (дата обращения: 10.11.2015).
6. ***Пекарская И.В.*** К проблеме типологии оскорбительной лексики // Язык и культура этноса : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 19–20 ноября 2015 г. / отв. ред. А.Д. Васильев ; ред. кол. ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 236 с.

7. ***Кусов Г.В.*** Оскорбление как иллокутивный лингвокультурный концепт : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004.
8. ***Поезжалов В.Б.*** Уголовно-правовой анализ клеветы и оскорблении : учеб. пособие. Уфа, 2011. 76 с.
9. ***Национальный*** корпус русского языка. URL: http://www.ruscorpora.ru/index.html (дата обращения: 28.01.2016).
10. ***Мокиенко В.М.*** Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное // Русистика. 1994. № 1/2. С. 50–73.
11. ***Туханин М., Филиппов И.*** Я к вам пишу! Чего ж так больно? // Комсомольская правда. 2013. 13 июня. URL: http://www.kem.kp.ru/daily/26092.3/2991514/ (дата обращения: 29.02.2016).
12. ***Адамович О.*** Из отделения Почты России выгнали «гниду-клиента» // Комсомольская правда. 2013. 16 мая. URL: http://www.kem.kp.ru/daily/26076.4/2981890/ (дата обращения: 20.01.2016).
13. ***Панфилова О.*** Претензии к фильму «Брат» – это просто глупость // Новый регион 2. 2011. 14 февр. URL: http://www.city-n.ru/view/175250.html (дата обращения: 18.12.2015).
14. ***Молотов М.*** Козел козлу рознь // Труд-7. 2009. 17 июля. URL: http://www.trud.ru/article/17-07-2009/20_kozel_kozlu_rozn.html (дата обращения: 20.01.2016).
15. ***Коренной*** житель Бирюлёва: «Ненависть к продажным ментам и кавказцам копилась десятилетиями» // Комсомольская правда. URL: http://www.kem.kp.ru/daily/26146/3035481/ (дата обращения: 01.02.2016).
16. ***Кривец И.*** Сержант-садист две недели пытал сослуживца под носом у командиров // Комсомольская правда. 2013. 30 мая. URL: http://www.kp.ru/daily/26084.4/2986834/ (дата обращения: 18.12.2015).
17. ***Гришин А.*** Заметки нестороннего. Немного беременная и частично девственная // Комсомольская правда. 2012. 2 февр. URL: http://www.kaliningrad.kp.ru/daily/25828.4/2804339/ (дата обращения: 01.02.2016).
18. ***Ушаков Д.Н.*** Толковый словарь Ушакова 1935–1940. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/100358 (дата обращения: 23.09.2015).
19. ***Петракова А.*** Смоленск: Пять часов в аду // «Рабочий путь» (Смоленск). 2013. 6 марта. URL: http://www.rabochy-put.ru/kriminal/17147-smolensk-pjat-chasov-v-adu.html (дата обращения: 01.02.2016).
20. ***Постановление*** Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 24 февраля 2005 г. № 3. URL: http://www.rg.ru/2005/03/15/verhovniy-sud-dok.html (дата обращения: 15.09.2015).
21. ***Современный*** толковый словарь русского языка Ефремовой. URL: http://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/ (дата обращения: 20.02.2016).
22. ***Улевич О.*** Скорая немощь // Комсомольская правда. 2001. 29 марта. URL: http://www.kp.ru/daily/22521/8490/ (дата обращения: 18.12.2015).
23. ***Ямпольская Е.*** Последний пылко влюбленный // Известия. 2006. 31 мая. URL: http://izvestia.ru/news/314196 (дата обращения: 18.12.2015).
24. ***Стародубец А.*** Не завалялись ли шедевры? // Труд-7. 2006. 15 дек. URL: http://www.trud.ru/article/15-12-2006/110761_ne_zavaljalis_li_shedevry.html (дата обращения: 28.01.2016).
25. ***Перо*** и штык // РИА Новости. 2006. 20 янв. URL: http://ria.ru/authors/20060120/43091685.html (дата обращения: 28.01.2016).
26. ***Семенов В.*** Шутники переодели главного инженера «Кавказтрансгаза» в фашистскую форму (ФОТО) // Новый регион 2. 2009. 19 июня. URL: http://newdaynews.ru/rus/237269.html (дата обращения: 28.01.2016).
27. ***Савельзон В.*** Чему нас история учит? // Оренбуржье. 1997. URL: http://search1.ruscorpora.ru (дата обращения: 28.01.2016).

28. ***Вольгуст Е.*** Не убий! // Петербургский Час пик. 2003. 3 сент. URL: http://search1.ruscorpora.ru (дата обращения: 28.01.2016).
29. ***Словарь*** русского арго. URL: http://russian_argo.academic.ru/ (дата обращения: 10.11.2015).
30. ***Цаплин Д.*** Василий Уткин: Писарев – один из главных героев молодежной сборной // Советский спорт. 2013. 12 июня. URL: http://www.sovsport.ru/news/text-item/616403 (дата обращения: 18.12.2015).
31. ***Фофанова Н.*** Экой баской турперда! // Комсомольская правда. 2011. 21 февр. URL: http://www.kirov.kp.ru/daily/25641.5/805370/ (дата обращения: 04.02.2016).
32. ***Гаффнер А.*** Экс-директор «Омсктрактор», кинувший заказчиков почти на 140 миллионов рублей, проведет семь лет в колонии // Комсомольская правда. 2011. 6 мая. URL: http://search1.ruscorpora.ru (дата обращения: 18.12.2015).
33. ***Ахтырко А.*** В Саратове осудили высокопоставленного военнослужащего // Комсомольская правда. 2011. 31 янв. URL: http://search1.ruscorpora.ru (дата обращения: 04.02.2016).
34. ***Шамир И.*** Сирия: на смену волкам приходят шакалы // Комсомольская правда. 2013. 20 июня. URL: http://www.kp.ru/daily/26095.4/2994597/ (дата обращения: 04.02.2016).
35. ***Журавская А.*** Украина: Большинство банков грабят собственные сотрудники // Новый регион 2. 2009. 7 дек. URL: http://newdaynews.ru/kiev/260233.html (дата обращения: 04.02.2016).
36. ***Юрченко И.*** Проституток немецкого Бонна «приписали» к парковочным автоматам // Комсомольская правда. 2011. 30 авг. URL: http://www.kp.by/daily/ 25744/2732280 (дата обращения: 04.02.2016).
37. ***Скойбеда У.*** Любовь к проститутке // Комсомольская правда. 2004. 9 февр. URL: http://www.pskov.kp.ru/daily/23213/26527/ (дата обращения: 06.02.2016).
38. ***Федеральный*** закон Российской Федерации от 5 мая 2014 г. № 101-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "О государственном языке Российской Федерации" и отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового регулирования в сфере использования русского языка». URL: http://base.garant.ru/70648630/ (дата обращения: 29.01.2016).
39. ***Грозит*** ли Интернету цензура? ЖЖисты не смогли отговорить депутата ГД Алксниса прекратить дело об оскорблении в Интернете // Новый регион 2. 2007. 14 марта. URL: http://newdaynews.ru/moskow/109099.html (дата обращения: 29.01.2016).
40. ***Тыркин С.*** В Берлине нам светит лишь плюшевый мишка // Комсомольская правда. 2004. 12 февр. URL: http://www.kp.ru/daily/23214/26576/ (дата обращения: 12.10.2015).
41. ***Словарь*** современной лексики, жаргона и сленга. URL: http://argo.academic.ru/ (дата обращения: 1.02.2016).
42. ***Новые*** откровения Немцова об Акунине, Явлинском и Лимонове // Комсомольская правда. 2011. 22 декабря. URL: http://www.kp.ru/daily/25809.4/2788270/ (дата обращения: 01.02.2016).
43. ***Пономарев С.*** Жириновский сбросил на Америку 26 «б...», обложил ее 5-ю «х...» и накрыл 1-й «п...» // Комсомольская правда. 2003. 29 янв. URL: http://www.kp.ru/daily/22962/1313/ (дата обращения: 01.02.2016).
44. ***Филимонов Д.*** Вендетта по-питерски // Известия. 2007. 24 дек. URL: http://izvestia.ru/news/304410 (дата обращения: 01.02.2016).
45. ***Тыркин С.*** Голосовая помощь // Комсомольская правда. 2013. 12 нояб. URL:http://www.kem.kp.ru/daily/26157/3045461/ (дата обращения: 04.03.2016).
46. ***Демченко В.*** Овощебазы Москвы: В каждом пучке укропа – веточка для бандитов // Комсомольская правда. 2013. 30 окт. URL: http://www.msk.kp.ru/daily/26152/3040910/ (дата обращения: 04.03.2016).

47. ***Бруснев М.*** Радио «Комсомольская правда». Летчик-испытатель и почетный президент компании «Новые Черемушки», которой принадлежит овощебаза в Бирюлёве, Магомед Толбоев – об убийце Егора Щербакова: «Я его сам задушу!» // Комсомольская правда. 2013. 14 окт. URL: http://www.kp.ru/daily/26145/3034923/ (дата обращения: 04.03.2016).

Сведения об авторах:
Пачина Анастасия Николаевна, магистрант кафедры стилистики русского языка и журналистики Института филологии и межкультурной коммуникации Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова (Абакан, Россия).
E-mail: stasya_nick@mail.ru
Пекарская Ирина Владимировна, доктор филологических наук, заведующая кафедрой стилистики русского языка и журналистики Института филологии и межкультурной коммуникации Хакасского государственного университета имени Н.Ф. Катанова (Абакан, Россия).
E-mail: pecar-61@mail.ru

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

REPRESENTATION OF THE PHENOMENON «VERBAL INSULT» IN MEDIA TEXTS: QUANTITATIVE, SEMANTIC AND PRAGMATIC ASPECTS (ON MATERIALS OF THE MEDIA REPRESENTED IN THE NATIONAL CASE RUSSIAN LANGUAGE)

Pachina A.N., graduate student, Department of Stylistics of Russian Language and Journalism, Institute of Philology and Intercultural Communication, Khakas State University (Abakan, Russia.
E-mail: stasya_nick@mail.ru
Pekarskaya I.V., Doctor of Philology, Department of Stylistics of Russian Language and Journalism, Institute of Philology and Intercultural Communication, Khakas State University (Abakan, Russia).
E-mail: pecar-61@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/34/5

Abstract. Studying the phenomenon “verbal insult” in practice of forensic-linguistic relations, the author reveals in this article the presence of this phenomenon in the media texts. The frequency of use of vocabulary, which has offensive potential, is defined by the example of the publications included in the newspaper body of the national body of the Russian language. The author gives examples of contexts containing invective words: jargon, slang, vulgar, obscene vocabulary, swearing. An attempt to establish the boundaries of the invective vocabulary, which is used by journalists to create a negative image of the heroes of their materials, is made. There unaddressed use of words of offensive modality is marked. The basis for the analysis is classifications of invective, obscene and abusive vocabulary, presented in the scientific works of M.V. Gorbanevsky and V.G. Mokienko. It clarifies that by the classification of insult the indecent form of the word, regulated by Article 5.61 of the Code on Administrative Offenses of the Russian Federation plays a major role. The author makes conclusions about correlation of the use of invective vocabulary by journalists with thematic and genre peculiarities of media texts. In addition, the problem of differences in the understanding of the insult is considered: insulting at the domestic level does not correspond with an insult in the legal sense. We have found that quantitative indicator of reduced colloquial vocabulary, which is related to the insult at the domestic level, significantly exceeds the index of the obscene and abusive vocabulary, getting to the requirements of the Article 5.61 “Insult” of the Code on Administrative Offenses. The author fixes cases (including euphemisation of the

text, allegory), when an insult defies of the classification in accordance with the legislation of the Russian Federation.
Keywords: verbal insult; vocabulary, possessing offensive potencial; invective vocabulary; borders of invectiveness; implicit insult; vulgar form of the word; negative assessment of the subject of speech; forensic-linguistic practice; media texts; legal assessment.

References

1. Golev N.D. (1999) Postanovka problem na styke yazyka i prava [Formulation of problems at the intersection of language and law]. *Yurislingvistika: problemy i perspektivy - Juridical Linguistics: Problems and Prospects* mezhvuz. sb. nauch. tr. [Interuniversity collection of scientific papers]. Golev N.D. (ed.). Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta.
2. Speranskaya A.N. (1999) Oskorblenie slovom v obydennom i pravovom soznanii nositeley russkogo yazyka [Insulting with word in ordinary and legal consciousness of Russian native speakers]. *Yurislingvistika: problemy i perspektivy - Juridical Linguistics: Problems and Prospects* mezhvuz. sb. nauch. tr. [Interuniversity collection of scientific papers]. Golev N.D. (ed.). Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta..
3. Gorbanevskiy M.V. (ed.) (2002) *Tsena slova. Iz praktiki lingvisticheskikh ekspertiz tekstov SMI v sudebnykh protsessakh po zashchite chesti, dostoinstva i delovoy reputatsii* [The price of words. From experience of linguistic expertise in media texts lawsuits on protection of honor, dignity and business reputation]. Moscow: Galereya.
4. Galyashina E.I., Gorbanevskiy M.V., Sternin I.A. (2005) Lingvisticheskie priznaki diffamatsii v teorii i praktike sudebnykh ekspertiz [Linguistic features of defamation in the theory and practice of forensic examination]. *Vzglyad – The sight.* 1 (6). pp. 24–39.
5. Sternin I.A. (2015) *Oskorblenie i oskorbitel'noe slovoupotreblenie: problemy razgranicheniya v lingvisticheskoy ekspertize teksta* [Insulting and offensive linguistic usage: problems of differentiation in the linguistic expertise of the text]. [Online]. Available from: http://lingva-expert.ru/favorites/i-a-sternin-oskorblenie-i-oskorbitelnoe-slovoupotreblenie-problemy-razgranicheniya-v-lingvisticheskо/ [Accessed: 10.11.2015].
6. Pekarskaya I.V. (2015) K probleme tipologii oskorbitel'noy leksiki [To a problem of the typology of insulting language]. *Yazyk i kul'tura etnosa - Language and culture of the ethnic group*. Proceedings of the International Academic-practical Conference. Krasnoyarsk. 19-20 November 2015. Vasil'ev A.D. (ed.). Krasnoyarsk: Krasnoyar. gos. ped. un-t im. V.P. Astaf'eva.
7. Kusov G.V. (2004) *Oskorblenie kak illokutivnyy lingvokul'turnyy kontsept* [Insulting as the illocutionary linguocultural concept]. Abstract of Doctoral Diss. Tomsk. Volgograd.
8. Poezzhalov V.B. (2011) *Ugolovno-pravovoy analiz klevety i oskorblenii : ucheb. posobie* [Criminally-legal analysis of slander and insults: Textbook]. Ufa.
9. Anon (2015) *Natsional'nyy korpus russkogo yazyka* [Russian National Corpora]. [Online]. Available from: http://www.ruscorpora.ru/index.html [Accessed: 28.01.2016].
10. Mokienko V.M. (1994) Russkaya brannaya leksika: tsenzurnoe i netsenzurnoe [Russian swearing: censorship and obscene]. *Rusistika - Russian Studies*. 1/2. pp. 50–73.
11. Tukhanin M., Filippov I. (2013) Ya k vam pishu! Chego zh tak bol'no? [I write to you! Why is it so painful?]. *Komsomol'skaya Pravda.* 13 June. [Online]. Available from: http://www.kem.kp.ru/daily/26092.3/2991514/ [Accessed: 29.02.2016].
12. Adamovich O. (2013) Iz otdeleniya Pochty Rossii vygnali «gnidu-klienta» [From the department of Russian Post was kicked "nit-customer"]. *Komsomol'skaya Pravda*. 16 May. [Online]. Available from: http://www.kem.kp.ru/daily/26076.4/2981890/ [Accessed: 20.01.2016].
13. Panfilova O. (2011) Pretenzii k fil'mu «Brat» – eto prosto glupost' [Claims for the film "Brother" - it's just nonsense]. *Novyy region*. 2. 14 February. [Online]. Available from: http://www.city-n.ru/view/175250.html [Accessed: 18.12.2015].

14. Molotov M. (2009) Kozel kozlu rozn' [Goats differ from each other]. *Trud-7*. 17 July. [Online]. Available from: http://www.trud.ru/article/17-07-2009/20_kozel_kozlu_rozn.html [Accessed: 20.01.2016].
15. Anon (2016) Korennoy zhitel' Biryuleva: «Nenavist' k prodazhnym mentam i kavkaztsam kopilas' desyatiletiyami» [Native of Biryulyovo: "Hate for the corrupt cops and Caucasians has been accumulating through decades"]. *Komsomol'skaya Pravda*. [Online]. Available from: http://www.kem.kp.ru/daily/ 26146/3035481/ [Accessed: 01.02.2016].
16. Krivets I. (2013) Serzhant-sadist dve nedeli pytal sosluzhivtsa pod nosom u komandirov [The sergeant was sadistically torturing soldier during two weeks under in front of the commanders]. *Komsomol'skaya Pravda*. 30 May. [Online]. Available from: http://www.kp.ru/daily/26084.4/2986834/ [Accessed: 18.12.2015].
17. Grishin A. (2012) Zametki nestoronnego. Nemnogo beremennaya i chastichno devstvennaya [Notes of stranger. Slightly pregnant and partially virgin]. *Komsomol'skaya Pravda*. 2 February. [Online]. Available from: http://www.kaliningrad.kp.ru/ daily/25828.4/2804339/ [Accessed: 01.02.2016].
18. Ushakov D.N. (1935–1940) *Tolkovyy slovar' Ushakova* [Ushakov's Explanatory Dictionary]. [Online]. Available from: http://dic.academic.ru/ dic.nsf/ogegova/100358 [Accessed: 23.09.2015].
19. Petrakova A. (2013) Smolensk: Pyat' chasov v adu [Smolensk: Five hours in hell]. *Rabochiy put'*. 6 March. Online]. Available from: http://www.rabochy-put.ru/kriminal/17147-smolensk-pjat-chasov-v-adu.html [Accessed: 01.02.2016].
20. Russian Federation. Supreme Court of the Russian Federation. (2014) *Postanovlenie Plenuma Verkhovnogo Suda Rossiyskoy Federatsii* [Resolution of the Plenum of the Supreme Court of the Russian Federation]. 24 February 2005 №3. [Online]. Available from: http://www.rg.ru/2005/03/15/verhovniy-sud-dok.html [Accessed: 15.09.2015].
21. Anon (2016) *Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka Efremovoy* [Efremov's Modern Dictionary of Russian language]. [Online]. Available from: http://dic.academic.ru/ contents.nsf/efremova/ [Accessed: 20.02.2016].
22. Ulevich O. (2001) Skoraya nemoshch' [First weakness]. *Komsomol'skaya Pravda*. 29 March. [Online]. Available from: http://www.kp.ru/daily/22521/8490/ [Accessed: 18.12.2015].
23. Yampol'skaya E. (2006) Posledniy pylko vlyublennyy [The last ardently love]. *Izvestiya*. 31 May. [Online]. Available from: http://izvestia.ru/news/314196 [Accessed: 18.12.2015].
24. Starodubets A. (2006) Ne zavalyalis' li shedevry? [Do masterpieces lying around?]. *Trud-7*. 15 December. [Online]. Available from: http://www.trud.ru/article/15-12-2006/110761_ne_zavaljalis_li_shedevry.html [Accessed: 28.01.2016]..
25. Anon (2006) Pero i shtyk [Pen and bayonet] *RIA Novosti*. 20 January. Online]. Available from: http://ria.ru/authors/20060120/43091685.html [Accessed: 28.01.2016].
26. Semenov V. (2009) Shutniki pereodeli glavnogo inzhenera «Kavkaztransgaza» v fashistskuyu formu (FOTO) [Jokers dressed chief engineer "Kavkaztransgaz" in Nazi uniform (PHOTO)]. *Novyy region 2*. 19 July. [Online]. Available from: http://newdaynews.ru/rus/237269.html [Accessed: 28.01.2016].
27. Savel'zon V. (1997) Chemu nas istoriya uchit? [What history teaches us?]. *Orenburzh'e*. [Online]. Available from: http://search1.ruscorpora.ru [Accessed: 28.01.2016].
28. Vol'gust E. (2003) Ne ubiy! [You shall not kill!]. *Peterburgskiy Chas pik*. 3 September. [Online]. Available from: http://search1.ruscorpora.ru [Accessed: 28.01.2016].
29. Anon (2015) *Slovar' russkogo argo* [Dictionary of Russian slang]. [Online]. Available from: http://russian_argo.academic.ru/ [Accessed: 10.11.2015].
30. Tsaplin D. (2013) Vasiliy Utkin: Pisarev – odin iz glavnykh geroev molodezhnoy sbornoy [Vasily Utkin: Pisarev - one of main heroes of the youth team]. *Sovetskiy sport*. 12 June. [Online]. Available from: http://www.sovsport.ru/news/text-item/616403 [Accessed: 18.12.2015].

31. Fofanova N. (2011) Ekoy baskoy turperda! [Eka Basques torperda!]. *Komsomol'skaya Pravda*. 21 February. [Online]. Available from: http://www.kirov.kp.ru/daily/25641.5/805370/ [Accessed: 04.02.2016].
32. Gaffner A. (2011) Eks-direktor «Omsktraktor», kinuvshiy zakazchikov pochti na 140 millionov rubley, provedet sem' let v kolonii [Ex-director of "Omsktraktor" deceiving his customers by nearly 140 million rubles, will spend seven years in prison]. *Komsomol'skaya Pravda*. 6 May. [Online]. Available from: http://search1.ruscorpora.ru [Accessed: 18.12.2015].
33. Akhtyrko A. (2011) V Saratove osudili vysokopostavlennogo voennosluzhashchego [In Saratov, a high-ranking soldier was convicted]. *Komsomol'skaya Pravda*. 31 January. [Online]. Available from: http://search1.ruscorpora.ru [Accessed: 04.02.2016].
34. Shamir I. (2013) Siriya: na smenu volkam prikhodyat shakily [Syria: to replace the wolves come jackals]. *Komsomol'skaya Pravda*. 20 June. [Online]. Available from: http://www.kp.ru/daily/26095.4/2994597/ [Accessed: 04.02.2016].
35. Zhuravskaya A. (2009) Ukraina: Bol'shinstvo bankov grabyat sobstvennye sotrudniki [Ukraine: Most banks are robbed by their own employees]. *Novyy region 2*. 7 December. [Online]. Available from: http://newdaynews.ru/kiev/260233.html [Accessed: 04.02.2016].
36. Yurchenko I. (2011) Prostitutok nemetskogo Bonna «pripisali» k parkovochnym avtomatam [Prostitutes of German Bonn were "attributed" to the parking machines]. *Komsomol'skaya Pravda*. 30 August. [Online]. Available from: http://www.kp.by/daily/25744/2732280 [Accessed: 04.02.2016].
37. Skoybeda U. (2004) Lyubov' k prostitutke [The love of a prostitute]. *Komsomol'skaya*. 9 February. [Online]. Available from: http://www.pskov.kp.ru/daily/23213/26527/ [Accessed: 06.02.2016].
38. Russian Federation. Russian State Duma. (2014) *Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 5 maya 2014 g. № 101-FZ «O vnesenii izmeneniy v Federal'nyy zakon "O gosudarstvennom yazyke Rossiyskoy Federatsii" i otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossiyskoy Federatsii v svyazi s sovershenstvovaniem pravovogo regulirovaniya v sfere ispol'zovaniya russkogo yazyka»* [Federal Law of the Russian Federation dated May 5, 2014 № 101-FZ "On Amendments to the Federal Law" About the state language of the Russian Federation 'and Certain Legislative Acts of the Russian Federation in connection with the improvement of legal regulation in the sphere of use of the Russian language."]. [Online]. Available from: http://base.garant.ru/70648630/ [Accessed: 29.01.2016].
39. Anon (2007) Grozit li Internetu tsenzura? ZhZhisty ne smogli otgovorit' deputata GD Alksnisa prekratit' delo ob oskorblenii v Internete [Is Internet threatened with censorship? ZhZhisty could not dissuade the State Duma deputy Alksnis to dismiss the case on insulting in the Internet]. *Novyy region 2*. 14 March. [Online]. Available from: http://newdaynews.ru/moskow/109099.html [Accessed: 29.01.2016].
40. Tyrkin S. (2004) V Berline nam svetit lish' plyushevyy mishka [In Berlin, we will get only a teddy bear]. *Komsomol'skaya Pravda*. 12 February. [Online]. Available from: http://www.kp.ru/daily/23214/26576/ [Accessed: 12.10.2015].
41. Anon (2016) *Slovar' sovremennoy leksiki, zhargona i slenga* [The dictionary of contemporary language, jargon and slang]. [Online]. Available from: http://argo.academic.ru/ [Accessed: 01.02.2016].
42. Anon (2011) Novye otkroveniya Nemtsova ob Akunine, Yavlinskom i Limonove [New revelations of Nemtsov about Akunin, Yavlinsky and Limonov]. *Komsomol'skaya Pravda*. 22 December. [Online]. Available from: http://www.kp.ru/daily/25809.4/2788270/ [Accessed: 01.02.2016].
43. Ponomarev S. (2003) Zhirinovskiy sbrosil na Ameriku 26 «b...», oblozhil ee 5-yu «kh...» i nakryl 1-y «p...» [Zhirinovsky dropped on America 26 "prost ..." overlaid its 5th "d ..." and covered the 1-and "cun ..."]. *Komsomol'skaya Pravda*. 29 January. [Online]. Available from: http://www.kp.ru/daily/22962/1313/ [Accessed: 01.02.2016].

44. Filimonov D. (2007) Vendetta po-piterski [Vendetta made by St. Petersburg's style]. *Izvestiya*. 24 December. [Online]. Available from: http://izvestia.ru/news/304410 [Accessed: 01.02.2016].
45. Tyrkin S. (2013) Golosovaya pomoshch' [Voice help]. *Komsomol'skaya Pravda*. 12 November. [Online]. Available from: http://www.kem.kp.ru/daily/26157/3045461/ [Accessed: 04.03.2016].
46. Demchenko V. (2013) Ovoshchebazy Moskvy: V kazhdom puchke ukropa – vetochka dlya banditov [Moscow vegetable-warehouses: In each bundle of fennel there is a sprig for bandits]. *Komsomol'skaya Pravda*. 30 October. [Online]. Available from: http://www.msk.kp.ru/ daily/26152/3040910/ [Accessed: 04.03.2016].
47. Brusnev M. (2013) Radio «Komsomol'skaya pravda». Letchik-ispytatel' i pochetnyy prezident kompanii «Novye Cheremushki», kotoroy prinadlezhit ovoshchebaza v Biryuleve, Magomed Tolboev – ob ubiytse Egora Shcherbakova: «Ya ego sam zadushu!» [Radio "Komsomolskaya Pravda". Test pilot and honorary president of the company "Novye Cheryomushki", which belongs to vegetable-warehouse Biryulëve Magomed Tolboev - the killer of Yegor Shcherbakov, "I'll strangle him myself!"]. *Komsomol'skaya Pravda*. 13 October. [Online]. Available from: http://www.kp.ru/daily/26145/3034923/ [Accessed: 04.03.2016].

Received 26 February 2016

УДК 811.11
DOI: 10.17223/19996195/34/6

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧУЖИХ СЛОВ В УСТНОПОРОЖДАЕМОЙ РЕЧИ

И.С. Попова

Аннотация. В настоящее время вопросу «чужого» слова уделяется достаточно большое внимание со стороны отечественных и зарубежных исследователей. Рассмотрение чужой речи происходит в контексте таких подходов, как интертекстуальность, референция, диалог и др. Наиболее перспективным представляется коммуникативно-прагматический подход к изучению данного феномена. Это объясняется тем, что каждый вид чужой речи включается в речь воспроизводимого текста. При этом говорящий производит выбор вербальных средств и определяет степень отдаленности репродуцируемого текста от первоначального высказывания, исходя из коммуникативных целей.
Ключевые слова: чужая речь; коммуникант; интенция; воспроизведение; прагматика.

Введение

В изучении чужой речи наблюдается ситуация, высвечивающая проблемы, во многом характерные для современной лингвистики в целом. Рассмотрение чужой речи происходит в контексте проблем интертекстуальности, референции, диалога, коммуникации, текста, функциональной семантики, прецедентных феноменов, что связано с разработкой антропоцентрической парадигмы изучения языка и важно для углубления представления обо всех языковых категориях.

Методология

Методологической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых по коллоквиалистике (В.Д. Девкин, Е.А. Земская, Г.Г. Инфантова, С.Ю. Потапова, О.Б. Сиротинина, Ю.М. Скребнев, Э. Ризель, П. Шлобински, Г. Штегер и др.), научные исследования по синтаксису устнопорождаемой речи (С.В. Андреева, О.А. Лаптева, А.М. Поликарпов, Л.В. Самуйлова, В.К. Харченко и др.), работы по психолингвистике (Г.И. Бубнова, Л.С. Выготский, В.В. Красных, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович и др.).

В работах последних лет значительно ослабевают грамматические позиции по отношению к чужой речи, выпускаются из виду собственно языковые признаки чужой речи, а «частные вопросы ее функционирования рассматриваются вне решения вопросов о целостности этого языкового феномена и о концептуальных основаниях его лингви-

стической интерпретации» [1. С. 3], что является «крайностью» изучения вопросов чужой речи. Поэтому внимание к коммуникативно-прагматическому аспекту изучения чужой речи, к ее функционированию не должно исключать исследование грамматики чужой речи, иначе это приведет к обеднению понимания последней и к потере предмета лингвистического описания. В целом проблема описания чужой речи должна решаться в контексте определения концептуальных оснований, учитывающих достижения лингвистики последних десятилетий и обеспечивающих целостность в лингвистической интерпретации феномена чужой речи.

Исследование

Наиболее перспективным представляется коммуникативно-прагматический подход к изучению феномена чужой речи. Это связано с тем, что сам вид чужой речи, объем включаемого в речь воспроизводимого текста, степень отдаленности репродуцируемой речи от первоначального высказывания, выбор вербальных средств и другое определяются в первую очередь коммуникативными целями ввода в актуальную речь чужого текста. В этом отношении влияние бахтинской концепции очевидно: чужая речь мыслится говорящим как высказывание другого субъекта, первоначально совершенно самостоятельное, конструктивно законченное и лежащее вне данного контекста. Из этого самостоятельного существования чужая речь переносится в авторский контекст, «сохраняя в то же время свое предметное содержание и хотя бы рудименты своей языковой целостности и первоначальной конструктивной независимости» [2. С. 138]. В результате наша речь полна чужих слов, разной степени «чужести» или разной степени освоенности и выделенности.

Чужие слова приносят с собой экспрессию, оценивающий тон, который осваивается, перерабатывается, переакцентируется говорящим. С одними из этих чужих слов коммуникант совершенно сливает собственный голос, забывая, чьи они; другими он подкрепляет свое высказывание, воспринимая приводимые слова как авторитетные; третьи могут быть использованы ради собственных чуждых или враждебных этим словам намерений.

Чужая речь занимает значительное место в структуре высказываний любого человека. И в обиходной, и в деловой речи автору нередко приходится включать в свое вербальное изложение мыслей высказывания других лиц, которые выступают на фоне речи говорящего как своеобразный элемент, занимающий особое место.

Многие ученые справедливо отмечают, что потенциальная возможность быть воспроизведенным заложена в любом акте человече-

ской речи, поскольку «всякое высказывание, произнесенное вслух, получает самостоятельное бытие и становится частью объектной реальности» [3. С. 14]. Лингвистами давно замечено, что в разных видах устных текстов, отражающих многообразие устного речевого общения, чужой речи отводится значительное место.

Чужое слово органично приживается на новом месте, которое для него становится своим. При этом чужая речь не присваивается говорящим. Для автора текста важно, чтобы адресат уловил взаимодействие различных личных сфер [4. С. 669].

Передача чужой речи является предметом исследования зарубежных и отечественных языковедов (В.И. Кодухов, Г.М. Чумаков, З.Л. Жовнирук, Г. Брюннер, Т.Г. Винокур, С. Гюнтнер и др.). Интерес к чужой речи, к способам ее ассимиляции в авторском тексте связан с феноменом этих языковых структур.

В современной научной литературе выделяется несколько подходов к изучению данного явления.

По определению Г.М. Чумакова, чужая речь – это «языковое явление, образующее вместе с другими типами и модификациями речи (звуковая, письменная, кинетическая; внешняя и внутренняя; литературная и диалектная; прозаическая и стихотворная; ораторская, детская и др.), выделяемыми на основании соответственных оппозиционных отношений, единую систему средств языка для передачи информации, внутренних мыслей, волеизъявления, состояния, чувств, звуков, шумов и т.п.» [5. С. 10]. Чужая речь рассматривается этим лингвистом как «речь в речи» (с лексическими, графическими, интонационными показателями инородности), которая образует единство двух линий сообщения: линии «своего» и «чужого», «автора» (субъекта) и «неавтора» (объекта) [Там же. С. 11].

О.И. Москальская называет чужую речь «несобственной речью» и рассматривает ее как «особый вид речи, связанный с особой структурой речевой ситуации» [6. С. 126]. Данный вид речи основан на включении в собственную речь говорящего (в письменной речи, соответственно, в авторскую речь) слов другого лица, – если передается чужое монологическое высказывание, или речи нескольких лиц, если в качестве чужой речи выступает диалогическое единство.

Термин «чужая речь» в известной степени условен, потому что в данном случае имеется в виду речь не только другого лица, но и самого говорящего, если она вводится в высказывание другого временно́го плана.

Чужая речь иногда рассматривается в аспекте субъективации авторского повествования как определенная организация речевых средств. Так, В.В. Одинцов разграничивает речевые формы субъективации авторского повествования (прямая речь, внутренняя речь, несоб-

ственно-прямая речь) и конструктивные (формы представления, изобразительные формы, монтажные формы). В первом случае в центре оказываются собственно чужая речь, чужое слово, а во втором – чужая, не авторская точка видения [7. С. 187].

Некоторые лингвисты предлагают называть приемы субъективации чужого высказывания словесными, так как прямая речь, несобственно-прямая и внутренняя речь ориентированы на чужое слово, и композиционными, как отражающими композиционно важное перемещение точки видения [8. С. 276–306].

Содержание чужой речи зависит не только от субъекта коммуникативного акта, но и от времени ее использования, даже если субъект остается величиной постоянной, время оказывается неустранимой и определяющей переменной, которая полностью изменяет семантику передаваемого высказывания в тексте. Воспроизведение чужих слов представляет собой всегда «новое, неповторимое событие в жизни текста, новое звено в истории речевого общения» [9. С. 37].

Начиная с 1980-х гг. проблема чужой речи достаточно широко обсуждается в рамках теории референции. Существует мнение о том, что теорию референции интересует «возвращение» языка к действительности, вопрос о том, как значимые единицы языка прилагаются к миру, благодаря чему они могут идентифицировать предметы понятным для адресата образом [4].

Подробно вопросы референции при передаче чужой речи рассматриваются А.Д. Шмелёвым [10]. По мнению лингвиста, именно при передаче чужой установки, т.е. чужой речи или чужого мнения, и происходит акт референции: «А поскольку при передаче чужой речи в рассмотрение вводится денотативное пространство, отличное от модели мира говорящего, то релевантным здесь оказывается противопоставление номинаций de re и de dicto. Более того, речь может идти не только о номинации того или иного объекта, но и о выборе общей стратегии при передаче речи или мнения» [Там же. С. 133].

К.А. Долинин отмечает условность характера переданной речи: по отношению к передающей речи, передаваемая речь предстает как особое «референтивное пространство», которое отличается от всех прочих тем, что допускает прямое воспроизведение. Чужая речь как референтивная ситуация может быть истолкована, претерпевая при этом полную или частичную перекодировку [11. С. 226].

По объему и степени сохранности или искаженности чужой речи, способу и целям ее введения в текст, можно выделять разнообразные формы переплетения «своей» и «чужой» речи. Исследование этих форм может проводиться в грамматическом, семантическом, интонационном, функциональном и прагматическом аспектах.

Своеобразие речевой ситуации, при которой происходит введение чужих слов в текст, легко обнаруживается при сравнении собственной речи и включенной в нее чужой речи. Собственная речь говорящего позволяет отражать реальные события и факты. С помощью собственной монологической речи говорящий передает адресату информацию о действительности. Собственная речь-диалог представляет собой беседу участников речевого акта о реальности. Чужая речь предполагает совершенно иную речевую ситуацию. Говорящий не высказывается сам о каких-либо фактах или предметах, а воспроизводит чужое высказывание или чужую беседу о них, передает содержание этого высказывания или беседы адресату речи. С психолингвистической точки зрения в основе чужой речи, как монологической, так и диалогической всегда лежит одно отношение:

передача информации ⟷ получение информации.

При этом, как уже указывалось выше, объектом информации является высказывание другого лица или беседа других лиц. Наконец, в форме чужой речи говорящий может информировать адресата речи о содержании высказывания, сделанного им самим или же партнером по коммуникации [6. С. 126–127].

Использование чужой речи заметно осложняет ситуацию общения, поскольку кроме двух обязательных ее участников (говорящий – субъект речи и слушающий – адресат речи) появляется некто третий (соавтор речи) со своей манерой говорить, своим строем мыслей и взглядов на окружающее. Разнообразные формы выражения и объединения авторской и чужой речи составляют специфику предложений, имеющих в своем составе слова другого человека, а также служат основанием для типологии таких структур. Посредством цитации говорящий приписывает другому лицу определенные слова, будь то точное воспроизведение высказывания, пересказ содержания сказанного или же соединение обоих вариантов.

Подобное установление авторства может быть ложным, если коммуникант приписывает другому человеку то, чего он никогда не говорил или не говорил именно таким образом. Даже сохраняя оригинальную речь и повторяя в точности ее содержание и стиль, адресант не может полностью воспроизвести весь контекст речевого акта.

При воспроизведении чужой речи принципиальное значение имеют точность и полнота, что зависит от установки говорящего. Если важными представляются содержание и форма чужой речи, чужие слова передаются с сохранением как лексического состава, так и первичной интонации. Если же внимание говорящего сосредоточено преимущественно на содержании чужой речи, он вправе лишь пересказать ее от своего лица с разной степенью полноты [12. С. 5–6].

Большая степень точности соблюдается при цитации письменных источников, хотя и здесь есть опасность искажения смысла чужих слов при сокращении цитаты или соотнесении ее с другим контекстом [9. С. 42].

Введение в текст чужой речи служит коммуникативным целям говорящего, соотносимым с реализацией разных языковых функций. Авторы коллективной монографии «Русский язык в его функционировании» выделяют следующие функции конструкций с чужой речью: коммуникативную, апеллятивную, поэтическую, эмотивную (экспрессивную), фатическую, метаязыковую [13. С. 76–78].

Согласимся с лингвистами в том, что в реальном языковом функционировании проявление каждой из этих функций не имеет автономного характера. При построении текста высказывание выполняет и другие функции, которые можно рассматривать как производные от основных функций. Например, интерпретационная функция имеет место в тех случаях, когда говорящий использует контексты чужой речи как прием более наглядного и убедительного толкования высказываемого суждения или мнения. Направленность на адресата, «второе лицо», сближает эту функцию с апеллятивной. Конструктивная функция, в свою очередь, реализуется в тех случаях, когда говорящий использует конструкции с чужой речью как один из способов экономии речевых усилий, упрощения построения плана выражения. Чужая речь «замещает» синтаксические построения, которые потребовали бы от говорящего дополнительной содержательной обработки передаваемой информации.

Результаты исследования

В разных видах текстов, отражающих многообразие речевого общения, значительна доля чужой речи, своего рода «текста в тексте». Попытки дать универсальную классификацию структурных разновидностей чужой речи в лингвистике предпринимались неоднократно как отечественными, так и зарубежными учеными. Несмотря на это до сих пор нельзя говорить об общепринятом подходе.

Передача чужой речи различными способами позволяет рассматривать ее как универсальную языковую категорию. В связи с коммуникативным назначением чужой речи – воспроизведением известных говорящему высказываний в его актуальной речи – устанавливается ее сущность как особо сложного вида языковой номинации. Осуществляется это путем компонентного анализа ситуации воспроизведения чужого высказывания в сопоставлении с контекстом речи [14. С. 4].

Выводы

В настоящее время вопросу «чужого» слова уделяется значительное внимание со стороны отечественной и зарубежной филологии. Рас-

смотрение чужой речи происходит в контексте различных проблем (интертекстуальности, референции, диалога и др.). Чужое слово занимает значительное место в структуре высказываний любого человека. Чужая речь вводится в новый коммуникативный акт, который становится для нее своим, при этом она не присваивается автором продуцируемого высказывания.

Литература

1. ***Максимова Н.В.*** «Чужая речь» как коммуникативная стратегия : автореф. дис. … д-ра филол. наук. СПб., 2006. 41 с.
2. ***Риторика*** монолога / под ред. А.И. Варшавской. СПб. : Химера трэйд, 2002. 240 с.
3. ***Балякова Н.А.*** Чужое слово во внешней и внутренней речи: На материале англоязычного художественного текста : дис. … канд. филол. наук. СПб., 2005. 164 с.
4. ***Арутюнова Н.Д.*** Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М. : Языки русской культуры, 1999. 896 с.
5. ***Чумаков Г.М.*** Чужая речь как лингвистическая категория и проблема грамматики, лексикологии, стилистики : автореф. дис. … д-ра филол. наук. Днепропетровск, 1977. 47 с.
6. ***Москальская О.И.*** Теоретическая грамматика немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков. 3-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 1983. 344 с.
7. ***Одинцов В.В.*** Стилистика текста. М. : УРСС, 2006. 264 с.
8. ***Горшков А.И.*** Русская стилистика. М. : Астрель ; АСТ, 2001. 367 с.
9. ***Терентьева Е.Д.*** Чужая речь как элемент структуры текста испанской газеты : дис. … канд. филол. наук. М., 2004. 198 с.
10. ***Шмелёв А.Д.*** Русский язык и внеязыковая действительность. М. : Языки славянской культуры, 2002. 492 с.
11. ***Долинин К.А.*** Интерпретация текста: французский язык. 2-е изд., испр. и доп. М. : КомКнига, 2005. 304 с.
12. ***Зубрилина Л.Н., Мейеров В.Ф.*** Предложения с прямой речью. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 1987. 136 с.
13. ***Русский*** язык в его функционировании: Коммуникативно-прагматический аспект / Т.Г. Винокур, М.Я. Гловинская, Е.И. Голованова и др. ; отв. ред. Е.А. Земская, Д.Н. Шмелёв ; Рос. АН, Ин-т рус. яз. М. : Наука, 1993. 219 с.
14. ***Дарканбаева И.Т.*** Синтаксис прямой, косвенной и несобственно-прямой речи в английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980. 28 с.

Сведения об авторах:
Попова Ирина Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и германского языкознания гуманитарного факультета Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (Северодвинск, Россия).
E-mail: irsepo@yandex.ru

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

TO THE QUESTION OF ORAL WORDS USAGE IN ORAL SPEECH

Popova I.S., PhD., Associate Professor, Department of General and German Linguistics, Faculty of Humanities, Northern (Arctic) Federal University (Severodvinsk, Russia).
E-mail: irsepo@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/34/6

Abstract. Nowadays in Russian and foreign researches great attention is paid to the problem of "oral" word. The description of oral speech is given in the context of such approaches as intertextuality, reference, dialogue and etc. Communicative-pragmatic approach to the study of such a phenomenon seems to be the most perspective. It can be explained by the fact that every type of oral speech is included into the speech of a reproducted text. The speaker here gives the choice of oral means and defines the degree of remoteness of the reproducting text from the first statement paying attention to the communicative purposes.
Keywords: oral speech; communicant; intention; reproduction; pragmatics.

References

1. Maksimova N.V. (2006) *«Chuzhaja rech'» kak kommunikativnaja strategija* ["Someone else's speech" as a communicative strategy]. Abstract of Doctoral Diss. St. Petersburg.
2. Varshavskaja A.I. (2002) (ed.) *Ritorika monologa* [The rhetoric of monologue]. St. Petersburg: Himera trjejd.
3. Baljakova N.A. (2005) *Chuzhoe slovo vo vneshnej i vnutrennej rechi: Na materiale anglojazychnogo hudozhestvennogo teksta* [The foreign word in the external and internal speech: on a material of English-speaking literary text]. Abstract of Doctoral Diss. St. Petersburg.
4. Arutjunova N.D. (1999) *Jazyk i mir cheloveka* [Language and the world of man]. 2-e izd., ispr. [2nd edition]. Moscow: Jazyki russkoj kul'tury.
5. Chumakov G.M. (1977) *Chuzhaja rech' kak lingvisticheskaja kategorija i problema grammatiki, leksikologii, stilistiki* [Someone else's speech as a linguistic category and problem of grammar, lexicology and stylistics]. Abstract of Doctoral Diss. Dnepropetrovsk.
6. Moskal'skaja O.I. (1983) *Teoreticheskaja grammatika nemeckogo jazyka dlja institutov i fakul'tetov inostrannyh jazykov* [Theoretical Grammar of the German language for institutes and departments of foreign languages]. 3-e izd., ispr. i dop [3d edition]. Moscow: Vysshaja shkola.
7. Odincov V.V. (2006) *Stilistika teksta* [Stylistics of the text]. Moscow: URSS.
8. Gorshkov A.I. (2001) *Russkaja stilistika* [Russian stylistics]. Moscow: Astrel'/AST.
9. Terent'eva E.D. (2004) *Chuzhaja rech' kak jelement struktury teksta ispanskoj gazety* [Someone else speech as an element of the text structure of the Spanish newspaper]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
10. Shmelev A.D. (2002) *Russkij jazyk i vnejazykovaja dejstvitel'nost'* [Russian language and extra-linguistic reality]. Moscow: Jazyki slav. kul'tury.
11. Dolinin K.A. (2005) *Interpretacija teksta: francuzskij jazyk* [The interpretation of the text: French language]. 2-e izd., ispr. i dop. [2nd edition]. Moscow: KomKniga.
12. Zubrilina L.N., Mejerov V.F. (1987) *Predlozhenija s prjamoj rech'ju* [Sentences with a direct speech]. Irkutsk: Izd-vo Irkutsk. un-ta.
13. Zemskaja E.A., Shmelev D.N. (1993) (ed.) *Russkij jazyk v ego funkcionirovanii: Kommunikativno-pragmaticheskij aspekt* [Russian language in its functioning: Communicative-pragmatic aspect]. Moscow: Nauka.
14. Darkanbaeva I.T. (1980) *Sintaksis prjamoj, kosvennoj i nesobstvenno-prjamoj rechi v anglijskom jazyke* [The syntax for direct, indirect and double indirect discourse in English language]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.

Received 26 February 2016

УДК 81'373.217(23)
DOI 10.17223/19996195/34/7

ПРИЧАСТИЯ В АФОРИЗМАХ

О.Г. Твердохлеб

Аннотация. В статье анализируется употребление в афоризмах причастий. Показывается, что употребление полных причастий действительного залога настоящего и прошедшего времени в составе афоризмов связано с неодинаковой судьбой этих причастий в истории русского языка. Язык афоризмов, принадлежащих книжной речи, активно использует заимствованные из церковнославянского языка причастные формы действительного залога настоящего времени, оставшиеся в русском языке книжными и не получившие широкого распространения в живой речи. На большом практическом материале показывается, что в составе афоризмов активно используются как собственно причастия, так и адъективированные причастия и субстантивированные причастия; причастия в полной форме (чаще) и в краткой форме (реже); одиночные причастия и причастные обороты. Причастия в афоризмах употребляются для усиления эстетической выразительности либо в переносном метафорическом значении, либо с фразеологически связанным значением, например в библейских по происхождению афоризмах, в составе включенного в структуру афоризма фразеологизма библейского происхождения, а также в афоризме, включающем трансформацию известного фразеологизма. В стилистических целях для уменьшения либо увеличения интенсивности действий в афоризме могут «нагнетаться» несколько причастных форм. Причастия, употребленные в пределах такого афоризма, с точки зрения морфологии могут быть либо формами одного и того же рода, числа и падежа, даже формами одного и того же причастия, либо разными формами. Они могут вступать между собой в антонимические и конверсивные отношения. С синтаксической точки зрения причастия в таких афоризмах могут быть разными и однородными членами предложения. Для смыслового и эмоционального усиления какой-либо части высказывания причастия употребляются вместе с родственными словами.
Ключевые слова: концептосфера; афоризм; причастие; стилистическая роль; род; число; падеж; антонимы; родственные слова.

Введение

Д.С. Лихачёв указывал, что «концептуальная сфера, в которой живет национальный язык, постоянно обогащается, если есть достойная его литература и культурный опыт» [1. С. 2].

Учитывая, что «языковые знаки любого уровня сложности, включая морфологию и синтаксис, части речи и члены предложения, тексты и гипертексты, по всей вероятности, не могут не содержать в себе информацию, релевантную для понимания культуры иного народа» [2. С. 43], мы продолжим исследование устойчивых и воспроизводимых в концептосфере русского языка паремий [3–7].

Интерес к исследованию афоризмов в современной лингвистике не ослабевает. Обычно проводятся классификация и описание различных тематических групп афоризмов, связанных с национально-культурной спецификой (О.А. Дмитриева, А.В. Королькова) [8, 9], потому проблема их лингвистического описания остается актуальной.

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что грамматическая характеристика слов определенной части речи, включенных в состав афоризмов с конкретными стилистическими целями, ни отечественными, ни зарубежными учеными специально не изучалась. Необходимость таких разработок актуальна для изучения базовых составляющих теории афористики.

Целью данной статьи являются анализ, систематизация и классификация причастных форм, используемых в стилистических целях в составе афоризмов.

Методом сплошной выборки из [10] нами было получено около 100 афоризмов, включающих более 150 причастных форм. Афоризмы как особый вид текста, характеризующиеся всеобщностью содержания, являются интеллектуальным достоянием не только одной нации, но и человечества в целом, поэтому выборка включала в себя афоризмы и русских, и переводных авторов. Предполагалось, что язык афоризмов, принадлежащих книжной речи, должен особенно активно использовать причастные формы, также свойственные книжной речи.

Основным методом исследования является описательный, также используются сопоставительный и функциональный методы.

Причастные формы в афоризмах

Уже в индоевропейском языке-основе был заложен двойственный характер причастия [11]. Поэтому русское причастие, совмещающее в себе признаки глагола и имени, занимает в системе глагольных форм особое положение. В силу этого оно является постоянным предметом изучения лингвистики.

Так как в современном русском языке причастие имеет две формы залога – действительного и страдательного и две формы времени – настоящего и прошедшего, то в исследованных нами афоризмах обнаруживаем:

а) причастия настоящего времени как действительные, образованные с помощью суффиксов *-ущ-* / *-ющ-*, *-ащ-* / *-ящ-* : *Чрезмерный богач*, *не* ***помогающий*** *бедным*, *подобен здоровенной кормилице*, ***сосущей*** *с аппетитом собственную грудь у колыбели голодающего дитяти* (Козьма Прутков); *Догматизм есть цельность духа*; ***творящий*** *– всегда догматичен*, *всегда дерзновенно избирающий и* ***творящий*** *избранное* (Николай Бердяев), так и страдательные, образованные с помощью

суффиксов *-им-*, *-ем-*: *Каждая решенная проблема порождает новую* ***неразрешимую*** *проблему* (Закон, сформулированный сотрудниками Министерства труда США);

б) причастия прошедшего времени как действительные, образованные с помощью суффикса *-вш-*: *В России появились первые в мире* ***разорившиеся*** *бедняки* (Михаил Жванецкий), так и страдательные, образованные с помощью суффиксов *-енн-*: *Любая формула*, ***включенная в книгу***, *уменьшает число ее покупателей вдвое* (Стивен Хокинг).

Судьба полных причастий действительного залога настоящего и прошедшего времени в истории русского языка была неодинакова.

Формы полных причастий действительного залога прошедшего времени полностью сохранились, имея и теперь значение причастий, ср.: *Люди*, ***сделавшие*** (прич.) *себе состояние*, *упорно рядятся в шкуру людей*, ***унаследовавших*** (прич.) *свое состояние* (Марио Буатта).

Формы полных причастий действительного залога настоящего времени на *-ущ-* / *-ющ-*, *-ащ-* / *-ящ-* были заимствованы (хотя и в русифицированном варианте) из церковнославянского языка [12. С. 352]. Заимствованные причастные формы остались в русском языке книжными, не получив широкого распространения в живой речи. Поэтому язык афоризмов, обычно принадлежащих книжной речи, активно использует именно заимствованные причастные формы, ср.: *Можно представить себе человечество*, ***состоящее*** (заимств. прич.) *из одних только женщин*, *но нельзя представить себе человечество*, ***состоящее*** (заимств. прич.) *из одних мужчин* (Жан Ростан); *Родитель*: *должность*, ***требующая*** (заимств. прич.) *бесконечного терпения*, *чтобы ее исполнять*, *и не* ***требующая*** (заимств. прич.) *никакого терпения*, *чтобы ее получить* (Леонард Луис Левинсон); *Религия*, *не* ***идущая*** (заимств. прич.) *на компромиссы*, *не может быть всеобщей*. *Религия*, ***идущая*** (заимств. прич.) *на компромиссы*, *не может быть священной* (Стефан Гарчиньский); *Легенда – ложь*, ***обладающая*** (заимств. прич.) *респектабельностью*, ***присущей*** (заимств. прич.) *почтенному возрасту* (Лоренс Питер).

Исконные же древнерусские формы полных причастий действительного залога настоящего времени на *-уч-* / *-юч-*, *-ач-* / *-яч-* перестали со временем выступать как причастия, превратившись в прилагательные. В афоризмах фиксируем незначительное употребление лишь некоторых таких лексем: *горячий*, *ходячий*, *стоячий*, *невезучий*, *бродячий*. Ср., напр.: *Самые* ***горячие*** *женщины водятся в саунах* (Збышек Крыгель в редакции Дм. Пашкова); *Лучшее средство против депрессии –* ***горячая*** *ванна и Нобелевская премия* (Перефразированная Доди Смит); *Кошка*, *однажды присевшая на горячую печку*, *уже никогда не сядет на* ***горячую*** *печку – и хорошо сделает*, *но уже никогда не сядет и на холодную* (Марк Твен); *От своего города я требую*: *асфальта*, *канализации и* ***горячей*** *воды*. *Что касается культуры*, *то культурен я сам* (Карл Краус); *Кто на* ***го-***

рячую *бабу дует – на холодной ошпарится* (Магдалена Самозванец); *Труднее всего обновить* ***ходячую*** *энциклопедию* (Веслав Брудзиньский); ***Ходячая*** *истина и собственный опыт говорят человеку, что он не меняется; но сердце упорно твердит ему каждый день, что все еще может перемениться* (Кароль Ижиковский); ***Ходячие*** *фразы устаревают. Если, к примеру, сейчас сказать: «Она меняет мужчин как перчатки», – это значило бы, что она верна одному* (Магдалена Самозванец); *Через пятьсот лет на Земле останутся только* ***стоячие*** *места* (Вернер фон Браун); *Иногда я думаю о самоубийстве. Но я такой* ***невезучий****, что и это, наверно, было бы только временное решение* (Вуди Аллен); *Этот призрак... бродит где-то там в Европе, а у нас почему-то останавливается. Хватит нам* ***бродячих*** (Виктор Черномырдин).

Кроме этого, в исследованных нами афоризмах имеется форма причастия, особо отмечаемая в современной лингвистике, а именно причастие, образованное от глагола совершенного вида с помощью суффиксов *-ущ-* / *-ющ-*, *-ащ-* / *-ящ-*, ср.: *Немало нам песен пропевший, /* ***споющий*** *еще не одну, / он, физик, к стиху прикипевший, / ученый, влюбленный в струну...* (Б.Ш. Окуджава). О таких формах причастий в Академической грамматике 1980 г. говорится, что причастия настоящего времени «не образуются от глаголов сов. вида. Встречающиеся изредка в употреблении причастия, образованные от глаголов сов. вида, являются отступлением от литературной нормы [13. § 1581]. М. Эпштейн [14] называет их причастиями будущего времени.

В составе афоризмов используются причастия в полной форме (многочисленные примеры выше и дальше) и (страдательные) в краткой форме (единично): ***Блаженны*** *нищие, ибо могут иметь бескорыстных друзей!* (Марк Жильбер Соважон); *Ад нужен не для того, чтобы злые получили воздаяние, а для того, чтобы человек не был* ***изнасилован*** *добром* (Николай Бердяев).

В современном русском языке некоторые формы (типа ***избитое*** *животное*, долго ***жаренная*** *рыба* и ***избитое*** выражение, ***жареная*** рыба) занимают промежуточное положение между причастием и прилагательным, и причастия могут переходить в имена прилагательные и существительные. Поэтому в составе причастий мы встречаем:

• как адъективированные причастия, напр.: ***Настоящий*** (адъектив. прич.) *человек состоит из вопросов,* ***настоящий*** (адъектив. прич.) *Бог состоял бы из ответов* (Станислав Ежи Лец);

• так и субстантивированные причастия: *Где мы будем после кончины? Там же, где покоятся* ***нерожденные*** (субстант. прич.) (Сенека); ***Утопающий*** (субстант. прич.) *обычно мутит воду* (Анджей Сток); *Терпимости можно учиться у* ***курящих*** (субстант. прич.). *Еще ни один* ***курящий*** (субстант. прич.) *не жаловался на то, что* ***некурящий*** *не курит* (Сандро Пертини).

Проведенное нами исследование афоризмов показало, что в них достаточно частотны:

а) одиночные причастия (прилагательные, образованные от глагола), напр.: *Репутация* – ***устоявшаяся*** (одиночн.) *сплетня* (Леонард Луис Левинсон); *Поликлиника* – ***ускоренные*** (одиночн.) *курсы по обмену опытом между больными* (Сильвия Чиз);

б) причастные обороты, находящиеся по отношении к главному слову:

• в постпозиции (чаще), ср.: *Можно благоговеть перед людьми* (главное слово), ***веровавшими в Россию*** (постпозиция), *но не перед предметом их верования* (Василий Ключевский); *Историк – это нередко журналист* (главное слово), ***обращенный вспять*** (постпозиция) (Карл Краус);

• и в препозиции (гораздо реже), ср.: *Историк – это* ***вспять обращенный*** (препозиция) *пророк* (главное слово) (Фридрих Шлегель).

Стилистическое использование причастий в афоризмах

Причастия (прилагательные, образованные от глагола) в афоризмах могут быть употреблены для усиления эстетической выразительности, а именно:

а) в переносном метафорическом значении, напр.: *Не люблю смеха сквозь слезы – он* ***разбавленный*** (Станислав Ежи Лец); *Факты – это песок*, ***скрежещущий*** *в шестернях теории* (Стефан Гарчиньский);

б) с фразеологически связанным значении, напр.:

• в афоризмах, библейских по своему происхождению: ***Дающий*** *нищему не обеднеет* (Царь Соломон – Притчи, 28, 27); *Тела ваши суть храм* ***живущего*** *в вас Святаго Духа*, *Которого имеете вы от Бога*, *и вы не свои* (Апостол Павел – 1-е послание к Коринфянам, 6, 19); *Сладок сон* ***трудящегося***, *мало ли*, *много ли он съест*; *но пресыщение богатого не дает ему уснуть* (Екклесиаст, 5, 11); *Если враг твой голоден*, *накорми его*; *если жаждет*, *напой его*: *ибо*, *делая сие*, *ты соберешь ему на голову* ***горящие*** *уголья* (Апостол Павел – Послание к Римлянам, 12, 20); *Не* ***любящий*** *брата своего*, *которого видит*, *как может любить Бога*, *Которого не видит?* (Апостол Иоанн – 1-е соборное послание, 4, 20); ***Совершенная*** *любовь изгоняет страх*, *потому что в страхе есть мучение*; *боящийся не совершенен в любви* (Апостол Иоанн – 1-е соборное послание, 4, 18); *Бог*, ***сотворивший*** *мир и все*, *что в нем*, *Он*, *будучи Господом неба и земли*, *не в рукотворных храмах живет* (Деяния Апостолов, 17, 24);

• в составе фразеологизма библейского происхождения, включенного в структуру афоризма, ср.: *Помните*: *в каждом мифе есть зернышко истины*, *которое снова может стать нашим* ***хлебом***

насущным (Станислав Ежи Лец); *Не забывайте, что «Отче наш» начинается с просьбы о хлебе насущном. Трудно хвалить Господа и любить ближнего на пустой желудок* (Вудро Вильсон); ***Блаженны нищие**, ибо могут иметь бескорыстных друзей!* (Марк Жильбер Соважон);

• в афоризме, содержащем трансформацию известного фразеологизма, включающего в свой состав причастную форму: ***Одаренному** коню в зубы не смотрят* (Лазарь Лагин).

В стилистических целях для уменьшения либо увеличения интенсивности действий в афоризме могут «нагнетаться» несколько причастных форм, и тогда мы находим:

• либо пару причастий (прилагательных, образованных от глагола), напр.: *Не бойтесь **убивающих** тело, души же не **могущих** убить; а бойтесь более того, кто может и душу и тело погубить в геенне* (Евангелие от Матфея, 10, 28); *Если я говорю языками человеческими и ангельскими, а любви не имею, то я – медь **звенящая**, или кимвал **звучащий*** (Апостол Павел – 1-е послание к Коринфянам, 13, 1);

• либо три и более причастий (прилагательных, образованные от глагола), напр.: *За каждым мужчиной, **достигшим** успеха, стоит **гордящаяся** им жена и **удивленная** теща* (Брукс Хейз); *Любите врагов ваших, благословляйте **проклинающих** вас, благотворите **ненавидящим** вас и молитесь за **обижающих** вас и **гонящих** вас* (Евангелие от Матфея, 5, 44).

Морфологические особенности употребления причастий в афоризмах

Причастие обладает словоизменительными категориями рода, числа и падежа, поэтому пары причастий (прилагательных, образованных от глагола), употребленные в пределах одного афоризма, с точки зрения морфологии могут быть формами:

а) одного и того же рода, числа и падежа: *Демократия: не **ограниченная*** (ж. р., ед. ч., И. п.) *никакими законами и **опирающаяся*** (ж. р., ед. ч., И. п.) *на прямое насилие власть демократов* (Григорий Точкин); *Демократия – нахождение **приближенных*** (мн. ч., Р. п.) *решений **неразрешимых*** (мн. ч., Р. п.) *задач* (Рейнхольд Нибур);

б) разного падежа: *Самые **невыносимые*** (мн. ч., И. п.) *люди – это мужчины, считающие себя гениальными, и женщины, считающие себя **неотразимыми*** (мн. ч., Тв. п.) (Анри Аселен);

в) разного рода, числа и падежа: *Легенда – ложь, **обладающая*** (ж. р., ед. ч., И. п.) *респектабельностью, **присущей*** (ж. р., ед. ч., Т. п.) *почтенному возрасту* (Лоренс Питер); ***Купленная*** (ж. р., ед. ч., И. п.) *курица дешевле **подаренной*** (м. р., ед. ч., Р. п.) («Пшекруй»); ***Нечитающие*** (мн. ч., И. п.) *не имеют преимуществ над не **умеющими*** (мн. ч.,

Т. п.) *читать* (NN); *Чрезмерный богач*, *не* ***помогающий*** (м. р., ед. ч., И. п.) *бедным*, *подобен здоровенной кормилице*, ***сосущей*** (ж. р., ед. ч., Д. п.) *с аппетитом собственную грудь у колыбели голодающего дитяти* (Козьма Прутков); *Люди*, ***сделавшие*** (мн. ч., И. п.) *себе состояние*, *упорно рядятся в шкуру людей*, ***унаследовавших*** (мн. ч., Р. п.) *свое состояние* (Марио Буатта).

В стилистических целях могут повторяться даже формы одного и того же причастия (прилагательного, образованного от глагола), напр.: *Рок-журналистика*: *парней*, *не* ***умеющих*** *говорить*, *интервьюируют парни*, *не* ***умеющие*** *писать*, *чтобы было что почитать парням*, *не* ***умеющим*** *читать* (Фрэнк Заппа). В нашей картотеке следующие повторяющиеся формы:

а) единственного числа:

• именительного падежа мужского рода, напр.: *Догматизм есть цельность духа*; ***творящий*** (м. р., И. п.) *– всегда догматичен*, *всегда дерзновенно избирающий и* ***творящий*** (м. р., И. п.) *избранное* (Николай Бердяев); *Романтик – это* ***неудавшийся*** (м. р., И. п.) *священник*, *а романист –* ***неудавшийся*** (м. р., И. п.) *поэт* (Сирил Конноли); ***Настоящий*** (м. р., И. п.) *человек состоит из вопросов*, ***настоящий*** (м. р., И. п.) *Бог состоял бы из ответов* (Станислав Ежи Лец);

• именительного падежа среднего рода, напр.: *Можно представить себе человечество*, ***состоящее*** (ср. р., И. п.) *из одних только женщин*, *но нельзя представить себе человечество*, ***состоящее*** (ср. р., И. п.) *из одних мужчин* (Жан Ростан);

• творительного падежа мужского рода, напр.: *Можно быть* ***уверенным*** (м. р., Т. п.) *лишь в том*, *что ни в чем нельзя быть* ***уверенным*** (м. р., Т. п.) (Плиний Старший);

б) множественного числа:

• именительного падежа, напр.: *Что хуже*: *интеллигенты*, ***пишущие*** (мн. ч., И. п.) *для полуинтеллигентов*, *или полуинтеллигенты*, ***пишущие*** (мн. ч., И. п.) *для интеллигентов?* (Веслав Брудзиньский); *Чтобы писать легко* ***продающиеся*** (мн. ч., И. п.) *книги*, *нужно иметь легко* ***продающиеся*** (мн. ч., И. п.) *мозги* (Олдос Хаксли); *Иначе* ***расставленные*** (мн. ч., И. п.) *слова приобретают другой смысл*; *иначе* ***расставленные*** (мн. ч., И. п.) *мысли производят другое впечатление* (Блез Паскаль);

• родительного падежа, напр.: *Мюзикл – разговорный жанр для не* ***умеющих*** (мн. ч., Р. п.) *петь и музыкальный – для не* ***умеющих*** (мн. ч., Р. п.) *говорить* (Шарль Азнавур); *Так много* ***умеющих*** (мн. ч., Р. п.) *предвидеть и так мало* ***умеющих*** (мн. ч., Р. п.) *предупредить* (Веслав Брудзиньский).

Иногда может повторяться одно и то же причастие (образованное от глагола прилагательное), но в разных формах, а именно:

а) разного рода: ***Врожденный*** (м. р.) *порок капитализма – неравное распределение благ*; ***врожденное*** (ср. р.) *достоинство социализма – равное распределение нищеты* (Уинстон Черчилль); *Что тяжелее в супружестве*: ***неразделенная*** (ж. р.) *любовь или* ***неразделенное*** (ср. р.) *безразличие?* (Ядвига Рутковская); *Где мудрость*, ***утраченная*** (ж. р.) *нами ради знания? Где знание*, ***утраченное*** (ср. р.) *нами ради сведений?* (Томас Стернз Элиот);

б) разных падежей: ***Любящий*** (И. п.) *человек живет в* ***любящем*** (П. п.) *мире*. *Враждебно настроенный человек живет во враждебном мире*: *каждый встречный служит вам зеркалом* (Кен Кейс-младший);

в) разного рода и падежа: *Девушка*, ***умеющая*** (ж. р., И. п.) *готовить*, *может найти мужчину*, ***умеющего*** (м. р., Р. п.) *есть* (NN);

г) разного рода и числа: *Политик думает о* ***следующих*** (мн. ч.) *выборах*, *государственный муж – о* ***следующем*** (ед. ч., ср. р.) *поколении* (Джеймс Фриман Кларк);

д) разного рода, числа и падежа: *На сто* ***умеющих*** (мн. ч., В. п.) *читать приходится едва ли один* ***умеющий*** (м. р., ед. ч., И. п.) *думать* (Джон Рескин); ***Обманутый*** (м. р., ед. ч., И. п.) *муж всюду видит* ***обманутых*** (мн. ч., В. п.) *мужей* (Марсель Пруст).

Пара включенных в состав одного афоризма причастий (прилагательных, образованных от глагола; субстантивированных причастий) могут быть при этом, в частности:

а) антонимами, а именно:

• однокорневыми антонимами, в частности, различающие наличием / отсутствием частицы (приставки) ***не*** (***не-***), напр.: ***Желающего*** *судьба ведет*, ***нежелающего*** *– тащит* (Сенека); *На одного человека*, ***желающего*** *учить*, *приходится около тридцати*, ***не желающих*** *думать* (Уолтер Селлар и Роберт Йитман); *Чудо есть чудо только для* ***неверующих*** *в него*; *для* ***верующих*** *в чудеса нет чудес* (Григорий Ландау); ***Верующий*** *всегда чуть-чуть сомневается в своей вере*; ***неверующий*** *твердо уверен в своих сомнениях* (Хенрик Ягодзиньский); *Родитель – должность*, ***требующая*** *бесконечного терпения*, *чтобы ее исполнять*, *и* ***не требующая*** *никакого терпения*, *чтобы ее получить* (Леонард Луис Левинсон); *Религия*, ***не идущая*** *на компромиссы*, *не может быть всеобщей*. *Религия*, ***идущая*** *на компромиссы*, *не может быть священной* (Стефан Гарчиньский);

• разнокорневыми антонимами, в том числе контекстуальными, ср.: *Когда* ***слушающий*** *не понимает* ***говорящего***, *а* ***говорящий*** *не знает*, *что он имеет в виду*, *– это философия* (Вольтер); *Опыт – это* ***утраченные*** *иллюзии*, *а не* ***обретенная*** *мудрость* (Жозеф Ру); *Два величайших изобретения в истории*: *книгопечатание*, ***усадившее*** *нас за книги*, *и телевидение*, ***оторвавшее*** *нас от них* (Жорж Элгози); *Галантность – умение* ***сидящего*** *в автобусе мужчины быстро поднять обро-*

ненную перчатку ***стоящей*** *возле него женщины* (NN); *Не верь* ***смеющейся*** *женщине и* ***плачущему*** *мужчине* (Восточное изречение);

б) конверсивами, напр.: *В войне не бывает* ***выигравших*** *– только* ***проигравшие*** (Артур Невилл Чемберлен); ***Оскорбивший*** *никогда не простит*. *Простить может лишь* ***оскорбленный*** (Генрих Гейне).

Нами обнаружено также несколько афоризмов, где причастия входят в состав оксюморона, напр.: *А* ***желающие*** *– не хотят!* (Приписывается Михаилу Зощенко); ***Следующий*** *поезд отошел десять минут назад* (Журнал «Панч», 1871 г.).

Описанные нагнетание и повтор в составе афоризма одного и того же или разных причастий одинаковой либо разных форм, в том числе и находящихся между собой в антонимических и конверсивных отношениях, выполняют текстообразующую функцию, способствуя появлению динамичности в кратком по форме суждении.

Синтаксические особенности употребления причастий в афоризмах

С синтаксической точки зрения пары причастий (прилагательных, образованных от глагола) в пределах одного афоризма могут быть:

а) как разными членами предложения, напр.: *Демократия – нахождение* ***приближенных*** *решений* ***неразрешимых*** *задач* (Рейнхольд Нибур); *Девушка*, ***умеющая*** *готовить*, *может найти мужчину*, ***умеющего*** *есть* (NN);

б) так и однородными членами предложения, ср.: *Нам невдомек*, *что старый человек – все тот же самый*, *что в молодости*, *только зашитый в* ***изношенную*** *и* ***сморщенную*** *кожу* (Магдалена Самозванец); *Биржевой спекулянт – человек*, ***изучающий*** *будущее и* ***действующий*** *до того*, *как оно наступит* (Бернард Барух); *Истинный романист – это человек*, ***наделенный*** *отменной памятью и* ***убежденный***, *что такой же памятью обладает читатель* (Эрвин Кобб); *Каждое ружье на всякий случай считай* ***заряженным***; *каждый микрофон –* ***включенным*** (Анджей Вишневский).

В исследованных нами афоризмах для смыслового и эмоционального усиления какой-либо части высказывания причастия (прилагательные, образованные от глагола, субстантивированные причастия) употребляются вместе с родственными словами, а именно:

а) с родственными именами существительными, напр.: ***Победа*** *порождает ненависть*; ***побежденный*** *живет в печали*. *В счастье живет спокойный*, *отказавшийся от победы и поражения* (Будда); *Утопии оказались гораздо более* ***осуществимыми***, *чем казалось раньше. И теперь стоит другой мучительный вопрос*: *как избежать окончательного их* ***осуществления*** (Николай Бердяев); ***Гордящиеся*** *своим смирением* ***горды*** *тем*, *что они не* ***горды*** (Роберт Бартон); *Перемены –*

это ***неизменность*** *в* ***меняющихся*** *обстоятельствах* (Сэмюэл Батлер); ***Доверие*** *нужно завоевать*, ***доверенных*** *можно купить* (Веслав Чермак-Новина); ***Письменная*** *беседа утомляет почти так же, как партия в шахматы по* ***переписке*** (Фёдор Тютчев); *Несправедливость* ***победителей*** *заслоняет вину* ***побежденных*** (Ханс Хабе); *Красота – это* ***бесконечность***, *выраженная в* ***законченной*** *форме* (Фридрих Шеллинг); *Женщины любят* ***побежденных***, *но изменяют им с* ***победителями*** (Теннесси Уильям); *Время потому исцеляет скорби и обиды, что человек меняется: он уже не тот, кем был. И* ***обидчик*** *и* ***обиженный*** *стали другими людьми* (Блез Паскаль);

б) с другими родственными причастиями (отглагольными прилагательными), напр.: *Человек, который говорит то, что думает, –* ***конченый*** *человек; а человек, который думает то, что говорит, –* ***законченный*** *идиот* (Рольф Хоххут); *Каждая* ***решенная*** *проблема порождает новую* ***неразрешимую*** *проблему* (Закон, сформулированный сотрудниками Министерства труда США); *Причина –* ***объясняющее***, *но не* ***объяснимое*** (А. Круглов); ***Свободомыслящий***. *Достаточно – просто «****мыслящий****»* (Жюль Ренар);

в) с родственным инфинитивом, напр.: *Знающий – это* ***верящий*** *в основания* ***верить*** (А. Круглов).

Выводы

Таким образом, язык афоризмов активно использует разные формы причастий для создания образности, динамичности, экспрессивности.

Активное употребление причастий связано с их судьбой в истории русского языка: язык афоризмов, принадлежащих книжной речи, активно использует заимствованные из церковнославянского языка причастные формы действительного залога настоящего времени, оставшиеся в русском языке книжными и не получившие широкого распространения в живой речи.

Морфологические и синтаксические особенности употребления причастий в пределах афоризма связаны с нагнетанием (повтором) в тексте афоризма одного и того же или разных причастий (одиночных причастий в полной и в краткой форме; адъективированных и субстантивированных причастий; в составе причастных оборотов) одинаковой либо разных форм.

Нагнетание и повтор причастий, в том числе и находящихся между собой в антонимических и конверсивных отношениях, выполняют текстообразующую функцию, способствуя появлению динамичности в кратком по форме суждении.

Литература

1. ***Лихачёв Д.С.*** Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. 1993. Т. 52, № 1. С. 3–9.
2. ***Мильруд Р.П.*** Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43–60.
3. ***Твердохлеб О.Г.*** Мысли Востока в аспекте парадоксальности // Христианство и ислам на рубеже веков : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Оренбург, 1998. С. 111–112.
4. ***Твердохлеб О.Г.*** О вариантах интерпретации одной конструкции (к анализу афоризма «Красота спасет мир») // Текст: варианты интерпретации : материалы межвуз. науч.-практ. конф. Бийск : НИЦ БПГУ, 2001. С. 293–298.
5. ***Твердохлеб О.Г.*** Новые паремии и концептосфера русского языка // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2001. № 1 (22). «Естественные и гуманитарные науки». С. 44–47.
6. ***Твердохлеб О.Г.*** Современные паремии в концептосфере русского языка // Социальные варианты языка-II : материалы междунар. науч. конф. Н. Новгород, 2003. С. 111–113.
7. ***Твердохлеб О.Г.*** Об использовании русских пословиц при обучении исторической морфологии // Новая наука: Современное состояние и пути развития : в 2 ч. 2015. Ч. 2. С. 172–175.
8. ***Дмитриева О.А.*** Конститутивные признаки афоризмов // Языковая личность : проблемы значения и смысла : сб. науч. тр. / науч. ред. И.В. Сентенберг, В.И. Карасик. Волгоград : Перемена, 1994. С. 170–180.
9. ***Королькова А.В.*** Русская афористика в контексте фразеологии : дис. ... д-ра филол. наук. Смоленск, 2005. 422 с.
10. ***Душенко К.В.*** Большая книга афоризмов. 5-е изд., испр. М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. 1056 с.
11. ***Качмазова Е.С.*** Причастие как двуприродная самостоятельная часть речи: истоки и современность (на материале форм индоевропейского, индоиранского, древне-, средне- и новоиранских языков) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Нальчик, 2006.
12. ***Горшкова К.В., Хабургаев Г.А.*** Историческая грамматика русского языка : учеб. пособие для ун-тов. М. : Высшая школа, 1981. 359 с.
13. ***Русская*** грамматика / под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1980. Т. 1, 2. URL: http://rusgram.narod.ru
14. ***Эпштейн М.*** Есть ли будущее у причастий будущего времени? // Лингвистика и поэтика в начале третьего тысячелетия : материалы междунар. науч. конф. (Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН. Москва, 24–28 мая 2007 г.) / ред. Н.А. Фатеева. М. : Ин-т рус. яз. РАН, 2007. С. 259–266.

Сведения об авторах:
Твердохлеб Ольга Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета (Оренбург, Россия).
E-mail: ogtwrd@gmail.com

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

COMMUNION IN APHORISMS

Tverdokhleb G.O., Ph.D., Associate Professor, Department of Linguistics and Methods of Teaching the Russian Language, Philological Faculty, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia).
E-mail: ogtwrd@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/34/7

Abstract. This article analyses the use of the aphorisms of the sacraments. It is shown that the use of full participles active voice past and present in the composition of the sayings is connected with the uneven fate of these participles in the history of the Russian language. On more practical material shows that the composition of the aphorisms are widely used as a proper sacrament, and adjectivenoun substantialbye of the sacrament and of the sacrament. Communion in the aphorisms are used to enhance the aesthetic expression in a figurative or metaphorical meaning, or frazeologicheskii associated with the value. In stylistic purposes to reduce or increase the intensity of action in the aphorism can be "injected" several participial forms. Communion, as used within this aphorism can be forms of the same gender, number and case, and even forms of one and the same communion, or different forms. They can enter into conversive and antonymy relations. From a syntax point of view of the sacrament in such aphorisms can be different and homogeneous members of the sentence. Participles are used together with related words.

Keywords: concept sphere; the aphorism; the communion; the role of stylistic; gender; number; case; antonyms; and related words.

References

1. Likhachev D.S. (1993) Kontseptosfera russkogo yazyka [Conceptsphere of Russian language] // I*zvestiya RAN - Proceedings of the RAS.* Vol. 52 №1. pp. 3-9.
2. Mil'rud R.P (2013) Yazyk kak simvol kul'tury [*Language* as a *symbol* of *culture*] // *Yazyk i kul'tura– Language and culture.*2 (22). pp. 43-60.
3. Tverdokhleb O.G. (1998) Mysli Vostoka v aspekte paradoksal'nosti [Thoughts of the East in a paradoxical aspect] // *Khristianstvo i islam na rubezhe vekov - Christianity and Islam in the turn of the centuries*. Proceedings of the Russian Academic-practical Conference. Orenburg. pp. 111–112.
4. Tverdokhleb O.G. (2001) O variantakh interpretatsii odnoy konstruktsii (k analizu aforizma «Krasota spaset mir») [About the interpretation of variants of one construction (to the analysis of the aphorism "Beauty will save the world")] // *Tekst: varianty interpretatsii - Text: versions of the interpretation*. Proceedings of the International Academic-practical Conference. Biysk: NITs BPGU. pp. 293–298.
5. Tverdokhleb O.G. (2001) Novye paremii i kontseptosfera russkogo yazyka [New paremias and conceptsphere of the Russian language] // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. «Estestvennye i gumanitarnye nauki» - The Orenburg State Pedagogical University journa*l. *Series "Natural Sciences and Humanities"* 1 (22). pp. 44–47.
6. Tverdokhleb O.G. (2003) Sovremennye paremii v kontseptosfere russkogo yazyka [Modern paremias in the conceptsphere of Russian language] // *Sotsial'nye varianty yazyka-II - Social versions of the language-II.* Proceedings of the International Academic-practical Conference. Nizhniy Novgorod. pp. 111–113.
7. Tverdokhleb O.G. (2015) Ob ispol'zovanii russkikh poslovits pri obuchenii istoricheskoy morfologii [The use of Russian proverbs in the study of the historical morphology] // *Novaya nauka: Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya - New Science: Current status and the ways of development*. v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 2. pp. 172–175.

8. Dmitrieva O.A. (1994) Konstitutivnye priznaki aforizmov [Constitutive signs of aphorisms] // *Yazykovaya lichnost' : problemy znacheniya i smysla - Linguistic personality: problems of meaning and sense*. sbornik nauchnykh trudov [amanac of scientific papers] ed. I.V. Sentenberg, V.I. Karasik. Volgograd: Peremena. pp.170-180.
9. Korol'kova A.V. (2005) *Russkaya aforistika v kontekste frazeologii* [Russian aphoristic in the context of phraseology]. Abstract of Doctoral Diss. Smolensk.
10. Dushenko K.V. (2001) *Bol'shaya kniga aforizmov* [Big book of aphorisms]. Series 5 fixed. Moscow: EKSMO-Press.
11. Kachmazova E.S. (2006) *Prichastie kak dvuprirodnaya samostoyatel'naya chast' rechi: istoki i sovremennost' (na materiale form indoevropeyskogo, indoiranskogo, drevne-, sredne- i novoiranskikh yazykov)* [Participle as a double-natured independent part of speech: the origins and Modernity (based on the forms of the Indo-European, Indo-Iranian, ancient-, medieval and modern-Iranian languages)]. Abstract of Doctoral Diss. Nal'chik.
12. Gorshkova K.V., Khaburgaev G.A. (1981) *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka* [Historical grammar of Russian language]: ucheb. posobie dlya un-tov. [textbook for universities]. Moscow: Vysshaya shkola.
13. Shvedova N.Yu. (1980) *Russkaya grammatika* [Russian grammar]. ed. N.Yu. Shvedova. [Works: in 2 vols]. Vol. 1, 2. [Online]. Available from: http://rusgram.narod.ru. [Accessed: 05.01.2016].
14. Epshteyn M. (2007) *Est' li budushchee u prichastiy budushchego vremeni?* [Is there a future for the future tense participle?] // *Lingvistika i poetika v nachale tret'ego tysyacheletiya - Linguistics and Poetics at the beginning of the third millennium.* Proceedings of the International Academic Conference. Moscow, 24-28 May 2007/ ed. N.A. Fateeva. Moscow: Vinogradov Institute of Russian Language RAS. pp. 259–266.

Received 26 February 2016

УДК 8.81'1
DOI: 10.17223/19996195/34/8

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ПРИЗНАКОВ КОНЦЕПТА *CHILD* В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Т.С. Трусова

Аннотация. Статья раскрывает содержание понятия «художественный концепт», выведенного на основе анализа определений, представленных отечественными и зарубежными лингвистами. Несмотря на множество работ, посвященных описанию разных концептов и различных аспектов концептов, остаются вопросы, среди которых неразработанность методологии выявления концептуальных признаков в художественном тексте, неоднозначность подходов к изучению способов репрезентации художественных концептов у разных исследователей. Основное внимание в статье акцентируется на описании языковых средств объективации художественного концепта CHILD на материале романов о Гарри Поттере английской писательницы Дж.К. Роулинг. Концепт рассматривается посредством выявления его концептуальных признаков сквозь призму образного и оценочного слоя. Образный слой анализируется на основе зрительного и слухового модуса перцепции. Оценочный слой представляет собой синтез эмоциональной, эстетической и утилитарной оценки.
Ключевые слова: художественный концепт; концептуальный признак; идентификатор; лексические средства; структура концепта; образный слой; оценочный слой.

Введение

Художественный концепт (Н.Ф. Алефиренко, Н.А. Афанасьева, Н.С. Болотнова, С.Г. Воркачев, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, И.А. Тарасова) – ментальное образование, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной деятельности личности и общества, несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, представленное в тексте посредством единиц языка и способное выступать в качестве материала при формировании новых художественных смыслов.

Концептуальные признаки художественного концепта CHILD, выявленные в ходе анализа семантической структуры данного концепта и классифицированные на признаки образного и оценочного слоя, аккумулируют информацию о различных ипостасях и характеристиках феномена ребенка, вследствие чего в языке обнаруживается значительное количество средств их объективации.

Методология

Отбор корпуса контекстов, репрезентирующих художественный концепт CHILD в романах Дж.К. Роулинг, производился на основе

формальных (имя концепта, его заместители, их производные, имена, фамилии, прозвища детских персонажей) и содержательных (имеющих отношения к детям – названия школьных предметов, учителей, преподающих дисциплины; излюбленных детьми блюд и продуктов питания, наименования учебных заведений, детские праздники и т.д.) идентификаторов, в семантической структуре которых закрепляются данные о ребенке, что дает наиболее полное представление о нем в конкретном произведении.

Основываясь на идентификаторах, были отобраны художественные контексты, которые позволили выявить различные концептуальные признаки ребенка, структурированные впоследствии на признаки образного и оценочного слоя.

Рассматривая структуру художественного концепта, многие исследователи обращаются к анализу образного слоя изучаемого ими концепта (Н.Ф. Алефиренко, Н.А. Афанасьева, Н.С. Болотнова, С.Г. Воркачев, Ю.С. Степанов, И.А. Тарасова). Вслед за В.И. Карасиком, под образным слоем мы понимаем «зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов и явлений, отраженных в памяти, это релевантные признаки практического знания» [1. С. 129]. Опираясь на то, что действительность представлена субъекту через призму перцепции [2. С. 12], а писатель в свою очередь переводит предметы чувственно воспринимаемого мира во внутренние духовные образы [3. С. 123–124], образный слой предлагается рассматривать на основе слухового и зрительного модуса перцепции, оказывающих решающее воздействие на процесс присвоения знаний о мире.

Исследование

Художественный образ ребенка в предложенном для анализа произведении актуализируется через концептуальные признаки громкости, артикуляции, темпа, вокальных особенностей и тональности детских голосов.

Данные концептуальные признаки актуализируются с помощью:

1) глаголов: *yell, scream, shout, shriek, roar, stammer, drawl, pant, murmur, mumble, gibber.* Например: *«WATCH OUT FOR THAT TREE!» Harry* ***bellowed****, lunging for the steering wheel, but too late* [4. P. 74]; *«Come off it, Miss!»* ***howled*** *Fred, but Madam Hooch blew her whistle and Alicia flew forward to take the penalty…* [5. P. 307];

2) сочетания глагола с существительным: *Angelina punched the air as she soared around the end of the field; the sea of scarlet below was* ***screaming its delight*** [5. P. 306]; «*Oh, I don't know!»* ***yelled Hermione with awful sarcasm****…* [6. P. 381] и др.;

3) существительных: *shout, roar, squeak, drawl, grunt: Hermione had let out* ***a little squeak of horror****…* [6. P. 243]; *«Well, look who it is,» said Malfoy in his usual lazy* ***drawl****, pulling open the compartment door…* [5. P. 80]; *After a few moments he muttered to Harry, «Did you see he's grown a stupid little beard?»* ***Harry gave a noncommittal grunt*** [6. P. 143];

4) наречий *loudly, quietly, tonelessly, hollowly, clearly, quickly, hurriedly, slowly*: *«You've got some nerve» said Ron* ***loudly*** [7. P. 156]; *«Can't you give her a break?» Harry asked Ron* ***quietly****. «No,» said Ron flatly* [5. P. 265]; *«I'll be in my bedroom, making no noise and pretending I'm not there,»* ***said*** *Harry* ***tonelessly*** [4. P. 6]; *«Get up, Mr. Crouch,» said Harry loudly and* ***clearly****…* [8. P. 603]; *«Not here!»* ***said*** *Harry* ***hurriedly*** [5. P. 82] и др.;

5) прилагательных *loud, quiet, clear, low, high, hollow, offhand, brittle, hoarse*: *«Do you know who this is?» he repeated in a* ***much*** *slower and* ***louder voice*** *than usual…* [6. P. 337]; *«Midnight on Saturday!» he said* ***in a hoarse voice*** [7. P. 238]; *«What's that thing – hanging underneath?» said Ron,* ***a slight quiver in his voice****…* [4. P. 139] и др.;

6) причастий *high-pitched, hushed, lowering; dropping (one's voice), clenched, chattering, gritted* (о зубах); *strangled, choked* (о голосе), например: *«Well,» said Malfoy,* ***lowering his voice to a whisper****, «partly, Potter»* [Ibid. P. 125]; *«I know,» said Hermione,* ***dropping her voice****…* [9. P. 91]; *«It was y-you?» Harry said at last,* ***his teeth chattering****, his voice weaker than usual due to his near-strangulation* [6. P. 371]; *«Oh yes,»* ***said*** *Hermione* ***in a choked voice****, taking her things and turning away quickly to hide the fact that she was wiping her eyes on her pencil case…* [9. P. 309];

7) интенсификаторов *even more loudly, so loudly*; *in barely more than a whisper, more quietly.* Например: *«I'm not running around after him trying to make him grow up!» Harry said,* ***so loudly*** *that several owls in a nearby tree took flight in alarm* [8. P. 318]; *«What are we going to do with them?» Ron whispered to Harry through the dark; then,* ***even more quietly****, «Kill them?»* [6. P. 166].

На основе визуальной перцепции художественный образ ребенка в предложенном для анализа произведении актуализируется через концептуальные признаки цвета, размеры, формы частей детского тела, повреждений и грязи на коже, мимике.

Концептуальные признаки визуального модуса (цвет, размер, форма, повреждения кожных покровов, грязь на коже, мимика) актуализируются в тексте посредством:

– прилагательных *red, brick red, pink, purple, scarlet, white, gray, green, watery, red, brown, black, blonde, crimson; tall, gangling, long, small, short*; *bigger, large, huge, thick, prominent, flat; piggy, puffer-fish, round, bushy, tousle, curly; muddy, blotchy, foul* и др. Например: *Filch's pasty* ***face went brick red*** [4. P. 128]; *Hermione threw her book aside. She*

*was still **pink** in the face, but stood up and faced Ron defiantly* [5. P. 232]; *The moment his eyes fell upon Ron, all other concerns fled Harry's mind, for blood drenched the whole of Ron's left side and his face stood out, **grayish-white**, against the leaf-strewn earth…* [6. P. 269]; *Right in the middle of the picture was Ron, tall and **gangling,** with his pet rat, Scabbers, on his shoulder and his arm around his little sister, Ginny* [5. P. 8]; *Charlie was built like the twins, shorter and stockier than Percy and Ron, who were both **long** and lanky…* [8. P. 61] и др.;

– глаголов *to redden, to purple, to blaze, to blush, to flush; to white: «You don't care about Ginny,» said Ron, whose **ears were now reddening**…* [4. P. 158]; *Harry frequently looked over at his classmates in the common room or at mealtimes to see them **purple** in the face and straining as though they had overdosed on U-No-Poo; but he knew that they were really struggling to make spells work without saying incantations aloud* [9. P. 218]; *He had spoken without thinking, and saw Ginny's **face whiten**…* [6. P. 89] и др.;

– причастий *lengthening, widening, narrowed, expanded, curved, upturned; bruised; covered in earth.* Например: *«How are you doing that?» demanded Hermione, who was **red-faced**…* [9. P. 190]; *«Prince, Hermione, Prince!» «Right!» said Hermione, **red patches blazing in her cheeks** as she pulled a very old piece of newsprint out of her pocket and slammed it down on the table in front of Harry…* [Ibid. P. 537]*; Karkaroff beckoned forward one of his students. As the boy passed, Harry caught a glimpse of **a prominent curved nose** and thick black eyebrows…* [8. P. 272]; *A **curly-haired** third-year Hufflepuff girl to whom Harry had never spoken in his life asked him to go to the ball with her the very next day…* [Ibid. P. 425] и др.;

– существительных *ponytail, scar, cut, freckle, bruise, freckle, burn, smile, smirk, grimaces, smile, grin, soot*. Например: *About how you survived when You-Know-Who tried to kill you and how he disappeared and everything and how **you've still got a lightning scar** on your forehead» (his eyes raked Harry's hairline) «and a boy in my dormitory said if I develop the film in the right potion, the pictures'll move…»* [4. P. 96]; *«And I gave Malfoy **a black eye**, and Neville tried to take on Crabbe and Goyle single-handed!..»* [7. P. 227]; *Harry had survived with nothing but **a lightning-shaped cut on his forehead**, and Voldemort had been reduced to something barely alive* [8. P. 27]; *«Just dab it on, that **bruise**'ll be gone within the hour,» said Fred* [9. P. 118]; *«Is there – is there anything we can do?» Hermione asked, ignoring Ron's **frantic grimaces** and head-shakings* [Ibid. P. 230] и др.;

– интенсификаторов *bright, light, even, slightly; very, extremely, so; jet-, flaming-, vivid, blond-: The **eyes** behind his glasses were **bright green**, and on his forehead, clearly visible through his hair, was a thin scar, shaped like a bolt of lightning* [5. P. 6]; *Plump little Mrs. Weasley; tail, balding Mr. Weasley; six sons; and one daughter, all (though the black-and-white picture didn't show it) with **flaming-red hair**…* [Ibid. P. 8];

– колоративов *pale* и *dark*: *«Turpin, Lisa,» became a Ravenclaw and then it was Ron's turn. He was* ***pale green*** *by now. Harry crossed his fingers under the table and a second later the hat had shouted, «GRYFFINDOR!» Harry clapped loudly with the rest as Ron collapsed into the chair next to him* [7. P. 122]; *She didn't look too enthusiastic about having Ron as a partner, though; her* ***dark eyes*** *lingered on the frayed neck and sleeves of his dress robes as she looked him up and down…* [8. P. 450] и др.

Концептуализация аудитивных характеристик детских персонажей происходит по таким признакам, как *'loudness', 'tempo', 'tone', 'vocal features', 'articulation', 'sounds of inanimate nature', 'sounds uttered by a person', 'voice of a child'*. Слуховые образы актуализированы в художественных контекстах, в первую очередь, посредством глаголов, т.е. динамически, а также с помощью сочетаний глаголов с существительными и прилагательными, как правило, имеющими в своей семантике эмотивный компонент.

Что касается визуального модуса перцепции, то он упорядочивается такими концептуальными признаками, как *'colour of face', 'colour of eyes', 'colour of hair', 'colour of ears', 'colour of hands', 'colour of lips', 'colour of skin', 'colour of eyebrows', 'colour of forehead', 'size of lips', 'size of hands', 'size of eyes', 'size of hair', 'size of teeth', 'size of body', 'size of nose', 'size of face', 'size of shoulders', 'size of mouth', 'form of nose', 'form of face', 'form of eyes', 'form of hair', 'injury of skin', 'dirt on skin', 'mimics'*. Наличие значительного количества концептуальных признаков, передающих детали, обусловлено сущностью образного мышления, которое заключается в воссоздании общего через единичное.

Художественной манере Дж.К. Роулинг свойственна неравномерность концептуализации внешнего вида детских персонажей, что проявляется в большем разнообразии способов закрепления концептуальных признаков, связанных с цветом, по сравнению с другими признаками. Преобладание цветовой перцепции сближает индивидуально-авторское и научное восприятие мира: психологи также отмечают ведущую роль цветового восприятия при визуальной перцепции [10]. При этом ведущими способами фиксации колоративных концептуальных признаков в романах Дж.К. Роулинг являются прямые номинации цветов, их оттенков, колоративов, интенсификаторов, использование глаголов и глагольных форм, прилагательных цвета в положительной и сравнительной степенях. Для остальных признаков в пределах визуального модуса перцепции характерно преобладание прилагательных, существительных и глаголов.

Переходя к оценочному слою художественного концепта CHILD и способах его передачи в тексте, отметим, что он представлен через эмоциональную, эстетическую и утилитарную оценку. Анализ художественных контекстов показал, что с этими типами оценок связаны такие концептуаль-

ные признаки, как *'hatred', 'punishments for children', 'threat', 'mockery', 'happiness', 'beauty', 'ugliness', 'harm, making by a child in tantrum'*.

Представленные признаки выражаются в тексте посредством:

– глаголов *hate, dislike, burn with anger; punish; warn; kiss, hug, delight; laugh at, mock.* Например: *Harry Potter was a highly unusual boy in many ways. For one thing, he* ***hated the summer holidays more than*** *any other time of year* [5. P. 1]; *«Draco Malfoy,» Harry explained. «****He hates me****»…* [4. P. 29]; *Being shut in a dungeon for an hour and a half with Snape and the Slytherins, all of whom seemed determined* ***to punish*** *Harry as much as possible for daring to become school champion…* [8. P. 326]; *«I'm* ***warning*** *you,» he had said, putting his large purple face right up close to Harry's, «****I'm warning you now, boy*** *– any funny business, anything at all – and you'll be in that cupboard from now until Christmas»* [7. P. 24] и др.;

– существительных *anger, rage; punishment, detention; angel; laughter: But a reckless* ***rage*** *had come over Harry* [5. P. 30]; *One of the essays, a particularly nasty one about shrinking potions, was for Harry's least favorite teacher, Professor Snape, who would be delighted to have an excuse to give Harry* ***detention*** *for a month…* [Ibid. P. 3]; *Aunt Petunia often said that Dudley looked like a baby* ***angel*** [7. P. 21];

– наречий *angrily, furiously; appreciatively: Mr. Malfoy ripped the sock off the diary, threw it aside, then* ***looked furiously*** *from the ruined book to Harry. You'll* ***meet the same sticky end as your parents one of these days****, Harry Potter,» he said softly. «They were* ***meddlesome fools****, too»* [4. P. 337]; *The crowd below was* ***applauding appreciatively****; Harry could see thousands and thousands of Omniocular lenses flashing and winking in their direction* [8. P. 130];

– прилагательных *great, handsome, fine, beautiful, pretty; piggy, ugly, nasty, very nasty, awful; idiot, stupid*: *«What's his name again? Howard, isn't it?» «Harry.* ***Nasty****, common name, if you ask me»* [7. P. 7]; *«Hermione!» «Harry –* ***you're a great wizard,*** *you know»* [Ibid. P. 286]; *The Dursleys had a small son called Dudley and in their opinion there was no* ***finer*** *boy anywhere* [Ibid. P. 1]; *Riddle's face contorted. Then he forced it into* ***an awful smile****…* [4. P. 317];

– интенсификаторов *too, so, more than, extremely, very: Turning, he saw Fred, George, and Lee Jordan hurrying down the staircase, all three of them* ***looking extremely excited****…* [8. P. 285]; *The Dursleys often spoke about Harry like this, as though he wasn't there – or rather, as though* ***he was something very nasty*** *that couldn't understand them, like a slug* [7. P. 22] и др.

Выводы

Подводя итоги, отметим, что вербализация концептуальных признаков осуществляется с помощью единиц конкретной семантики, ре-

презентированных существительными и прилагательными, а также посредством лексики абстрактной семантики, представленной глаголами и наречиями.

Литература

1. ***Карасик В.И.*** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Перемена, 2004. 390 с.
2. ***Лурия А.Р.*** Основные проблемы нейролингвистики. М. : ЛКИ, 2007. 256 с.
3. ***Валгина Н.С.*** Теория текста : учеб. пособие. М. : Логос, 2003. 250 с.
4. ***Rowling J.K.*** Harry Potter and the Chamber of Secrets. Scholastic. N.Y., 1999. 341 p.
5. ***Rowling J.K.*** Harry Potter and the Prizoner of Azkaban. Scholastic. N.Y., 1999. 403 p.
6. ***Rowling J.K.*** Harry Potter and the Deathly Hallows. Scholastic, 2007. 84 p.
7. ***Rowling J.K.*** Harry Potter and the Sorcerer's Stone. Scholastic. N.Y., 1998. 312 p.
8. ***Rowling J.K.*** Harry Potter and the Goblet of the Fire. Bloomsbury. London, 2000. 800 p.
9. ***Rowling J.K.*** Harry Potter and the Half-Blood Prince. Scholastic, 2005. 652 p.
10. ***Рубинштейн С.Л.*** Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.

Сведения об авторах:
Трусова Татьяна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и германского языкознания Гуманитарного института (филиала САФУ имени М.В. Ломоносова в г. Северодвинске) (Северодвинск, Россия).
E-mail: batase@yandex.ru

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

LEXICAL MEANS OF OBJECTIFICATION OF THE CONCEPT *CHILD'S* FEATURES IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE

Trusova T.S., Ph.D., Associate Professor, Department of General and German Linguistics, Institute of Humanities (Severodvinsk, Russia)
E-mail: batase@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/34/8

Abstract. The article discloses the content of the notion "artistic concept", that is given on the basis of definitions suggested by Russian and foreign linguists. Despite of the fact that there are a lot of works devoted to the description of different concepts and their aspects, there are a lot of questions connected with unsolved methodology of conceptual features description in fiction, different interpretations of approaches to the study of ways of artistic concepts' representation among researchers. The main attention in this article is paid to the language means description of the artistic concept CHILD on the basis of books about Harry Potter by famous English writer J.K. Rowling. Concept is described by means of its conceptual features through the analysis of figurative and evaluating layer. Figurative layer is analyzed with the help of visual and auditory perception. Evaluating layer represents the combination of emotional, esthetic and utilitarian evaluation.
Keywords: artistic concept; conceptual feature; identifier; lexical means; concept structure; figurative layer; evaluating layer.

References

1. Karasik V.I. (2004) *Yazykovoj krug: lichnost, konzepty, diskurs* [Language circle: personality, concepts, discourse]. – Moscow: Peremena.
2. Luria A.R. (2007) *Osnovnye problem nejrolingvistiki* [Main problems of neurolinguistics]. – Moscow: LKI.
3. Valgina N.S. (2003) *Teoria teksta* [Text theory]: Ychebnoe posobie. Moscow: Logos.
4. Rowling J.K. (1999) *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. New York: Scholastic.
5. Rowling J.K. (1999) *Harry Potter and the Prizoner of Azkaban*. New York: Scholastic.
6. Rowling J.K. (2007) *Harry Potter and the Deathly Hallows*. New York: Scholastic.
7. Rowling J.K. (1998) *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*. New York: Scholastic.
8. Rowling J.K. (2000) *Harry Potter and the Goblet of the Fire*. London: Bloomsbury.
9. Rowling J.K. (2005) *Harry Potter and the Half-Blood Prince*. New York: Scholastic.
10. Rubinshtein S.L. (2002) *Osnovy obshej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. – St. Petersburg: Piter.

Received 26 February 2016

УДК 808.41
DOI: 10.17223/19996195/34/9

ЭТОС КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ (на примере учебных заведений Великобритании)

Е.В. Шелестюк

Аннотация. Статья представляет собой опыт исследования понятия и явления этоса. Для анализа используются метод контент анализа, герменевтический и культурологический методы. Дается определение этоса в широком смысле – как образа жизни, ориентации культуры, принятой иерархии ценностей и в узком смысле – как морально окрашенной философии, выводимой из истории организации (института), преданий и легенд, образов и символов, обычаев и ритуалов и т.д. Этос отражается на бытии, мироощущении и поведении субъектов организации (института), а также на их коммуникации. Этос в узком смысле рассматривается нами как часть концептуального компонента корпоративной культуры. Выделяются такие признаки этоса, как духовность, консерватизм, герметичность. Проводится выборочный контент-анализ мемуарной, биографической и биографо-публицистической литературы, в которой упоминаются с той или иной оценкой реалии учебных заведений Великобритании. Рассматривается состояние этоса учебных заведений в связи с реформированием образования. Делается вывод о том, что накопление, рафинирование этоса и его передача последующим поколениям являются подспорьем для сохранения и дальнейшего функционирования сообщества. Рассказы, лекции, отсылки к элементам этоса в повседневном общении, визуальные и визуально-действенные демонстрации и т.п. – все это способствует преемственности поколений, создает у новых поколений ощущения причастности сообществу, укорененности в нем, духовных скреп. Обладая таким багажом, учащиеся более осознанно и ответственно воспримут инновационно-модернизационные мероприятия, нацеленные на повышение эффективности.
Ключевые слова: культура; корпоративная культура; этос.

Введение

Термин «этос» происходит от греч. «местопребывание», «обычай», «привычка», «душевный склад», «нрав»; в позднегреч. произносится как ifika, отсюда рус. устар. ифика (писали ивика) [1]. Этот термин может употребляться в двух смыслах: в широком – в отношении обществ, культур и цивилизаций, в узком – в отношении сообществ, организаций, общественных групп.

Этос в общем смысле понимается как образ жизни, ориентация культуры, принятая иерархия ценностей [2]. В Античности этос считался подверженным изменениям и противопоставлялся физису, природе человека, которая полагалась неподвластной ему, неизменной; в то же

время этос, носящий более устойчивый во временном смысле нравственный характер, часто противопоставляется также пафосу как душевному переживанию. Аристотель трактовал этос как способ изображения характера человека через стиль его речи и через целенаправленность как основной признак человеческой деятельности.

Согласно Е. Анчел, этос, в отличие от морали, концентрирует в себе такие нравственные начала, которые незаметны в повседневной жизни, свидетельствуя о неистребимой человеческой надобности в признании нравственного в мире, в том числе и в случае несогласованности этого нравственного с жизненным опытом людей [3].

Современное понимание этоса позволяет достаточно четко отличать феномен этоса от нравов: это понятие верно для обозначения промежуточного смысла между пестрыми нравами и моралью, между сущим и подобающим. В то же время современное понятие «этос» имеет возможность очертить демаркационную линию между этосным как реально-должным, выходящим за полюсы притяжения хаотического состояния нравов, и строгим порядком идеально-должного, сферой морального [4. С. 25]. При этом если в эволюционном плане этос занимает промежуточный этап между нравами и развитой моралью, то в синхронном плане он сосуществует с ними в любом обществе.

Этос в узком смысле является составной частью структуры культуры организации или института, т.е. составной частью корпоративной культуры. Можно определить этос организации (института) как морально окрашенную философию, выводимую из истории организации (института), преданий и легенд, образов и символов, обычаев и ритуалов и т.д. Этос отражается на бытии, мироощущении и поведении субъектов организации (института), а также на их коммуникации.

Наша трактовка семиотической структуры корпоративной культуры отчасти совпадает с концепциями, представленными, к примеру, в [5–7] и др. В общем виде семиотика корпоративной культуры включает в себя несколько аспектов:

1) нормативно-процедурный: устав, положения, регламент, процедуры и правила;

2) материально-объектный: артефакты, организация пространства, деятельности; антураж; одежда и т.п.;

3) символико-ритуальный: образы, символы, ритуалы, церемонии, действа, спектакли;

4) дискурсивный: дискурсивные практики и традиции; речеэтикетные формулы, образцы речевого поведения;

5) текстовый: легенды и мифы; слоганы, девизы, прецедентные тексты; тексты внутри той или иной корпоративной культуры, а также тексты об этой культуре, включая содержащийся в них «затекст» – фоновую информацию о реалиях и «сверхтекст» – сквозные идеи, веяния,

настроения, стереотипы, повторяющиеся из текста в текст мысли, образы, которые свидетельствуют о мировоззрении, интересах и фокусах внимания;

6) концептуальный: языковая картина мира и вербально-ассоциативные поля; представления; ценности, этос, мораль, идеология, миссия и т.п., связанные с конкретным учреждением.

Этос относится к концептуальному аспекту корпоративной культуры. Хотя он и содержит в виде фона, иллюстративного базиса материальные объекты, явления, лица и события, в чистом виде этос представляет собой этико-оценочную надстройку над материальным базисом, показывающую, хорошо нечто или плохо, правильно или неправильно, подобающе или неподобающе. Абстрагируя таким образом нравственные оценки предметов и явлений от их денотатов, этос обеспечивает этическую канву поведения представителей того или иного сообщества.

Свойства этоса

Этос составляет то, что ощущается как «дух» сообщества, его концентрированное прошлое. Например, в учебном заведении этос определяется прежними правилами и установлениями, целями и стратегиями обучения, его ритмом, опытом глубины, критичности, рефлективности, эвристичности и т.п. Будучи распредмеченной историей сообщества, сам этос ощущается как ценность, его стремятся хранить и оберегать как духовную основу для дальнейшего развития и любых действий вообще.

Кроме того, этос – наиболее устойчивая к переменам, консервативная духовная часть системы, субстрат, который имеет склонность «прорастать» сквозь инновации и привнесенные извне черты, и искоренить его весьма трудно.

В отличие от имиджа, который в буквальном смысле слова «делается» субъектами организации, этос обусловливается объективными условиями существования сообщества, кроме того, он связывается с социальной эволюцией, историей, он должен развиться и вызреть.

Характерной чертой этоса является его принципиальная надкоммерциализованность, т.е. этос, конечно, может использоваться в целях рекламы, фасцинации, инициации, индоктринации, служения и передачи последующим поколениям, но он принципиально выше этих целей.

Имидж как искусственный образ, формируемый в общественном или индивидуальном сознании средствами массовой коммуникации и психологического воздействия, вероятно, будет в наибольшей степени выполнять свои функции: формирования положительного отношения к объекту, его популяризации, распредмечивания, закрепления и про-

должения идеи, заложенной в имидж и др., если в его выстраивании субъект опирается на этос соответствующего сообщества или группы. То есть имидж, подкрепленный этосом, вероятно, будет успешнее имиджа, всецело акцентирующего новизну.

В связи с древностью и трудновосстановимостью причинно-следственных связей и цепочек, этос нередко носит характер тайны, загадки и в таком сокровенном, герметическом качестве обладает особой фасцинацией.

В отличие от традиции, этос отражает древнюю коммуникацию не только открытых, но и (чаще) закрытых и полузакрытых обществ, ср., например, университеты как узкокорпоративные сообщества студентов с XIII в., полузакрытую сеть старых однокашников британского Сити и, позднее, британского правящего класса. Коммуникация, обусловленная этосом, предполагает взаимозависимость участников по негласному договору и может рассматриваться как «утонченная форма защиты кастовых и корпоративных связей» [8].

Связь этоса организации с морально-духовными константами культуры общества

Как этос, так и корпоративная культура организаций отличаются своеобразием, которое зависит от морально-духовных констант той или иной культуры в целом. Большую роль здесь играют религия и метафизика, происходящие из особенностей геополитического и исторического развития народа, его связей и взаимовлияний с другими народами. Эти константы также продуцируются повседневным бытом с его правилами и уложениями. Вместе с тем этос элит, вырабатывающих идеологию, несомненно, влияет на ценности и мораль общества в целом.

Так, например, этос британских публичных школ связан с раздельным обучением (эти школы преимущественно для мальчиков), записью в такие школы при рождении ребенка, весьма высокой платой за обучение, аристократическим (крупно-буржуазным) происхождением учащихся, подготовкой смены для правящего класса, жесткой дисциплиной, круглосуточным пребыванием обучающихся в интернате, классическим образованием, большим акцентом на спорте (регби, крикет), персональным обучением, особой организацией быта – префекты, капитаны, «дедовщина» («fagging»), жесткой субординацией, телесным наказанием («caning») и т.п.

Отсюда воспроизводство англосаксонского духа соперничества и завоевания, стойкости («sportsmanship»); подчинения иерархии и одновременно индивидуализма, где каждый отвечает сам за себя; умения владеть собой, контролировать эмоции, примата разума (рассудка) над чувствами; «командного духа» («team spirit»), который при максималь-

ном обобщении трансформируется в безоговорочное принятие политических решений своего государства («Right or wrong, my country»); цивилизационного (культурного) превосходства, мессианства; стремления следовать неписанным правилам – так называемая честная игра («fair play»); кастовости, элитаризма, безразличия по отношению к низам.

Этос Оксфорда, Кембриджа, а также этосы берущих их за образец британских, американских и прочих университетов англосаксонского мира, произрастает из фундаментального гуманитарного и естественно-научного образования, а также элементов быта, учебной и внеучебной деятельности, таких как дисциплина, длинные каникулы после двухмесячного курса (периоды самоподготовки), система тьюторов, членство в спортивных клубах гребли, рэгби, бокса, мероприятия типа «лодочной гонки» и т.п. Собственно, черты староуниверситетского этоса во многом повторяют черты публичных школ, добавляя к ним агностицизм, прогрессизм, социальный консерватизм, элитаризм, доминантность и др.

Таким образом, имея под собой материалистические основания (геополитическое положение, природно-климатические условия, историческое развитие, взаимосвязи и взаимовлияния с другими народами), этос является духовно-нравственной частью жизни общества. Вместе с тем, вызрев и закрепившись, он сам влияет на социальные процессы. Так, этос элитарных учебных заведений Британии неизменно отражается на ее государственной политике. Не случайно высказывание герцога Веллингтона о том, что битва при Ватерлоо была выиграна на спортивных площадках Итона, т.е. победы Англии куются в закрытых учебных заведениях. В том же духе А. Вежбицкая, вслед за Д. Малоуфом, отмечает, что «магический круг англосаксонского мышления» характеризуется этосом, в котором такие черты, как «честная игра», соперничество, «командный дух», переносятся из узкого мира школьного соперничества в мир действий и дел уже не как метафоры, но также практические формы поведения [9].

Контент-анализ текстов биографического и мемуарного жанров

Этос отражается во всех вторичных знаковых системах культуры, включая символико-ритуальные, дискурсивные и текстовые. Последние включают в себя устные предания, рассказы, легенды, анекдоты, а также записанные воспоминания, мемуары, биографии и автобиографии, документы, лекции и беседы, монографии и сборники статей и прочие свидетельства функционирования общества (в узком смысле – организации) и его субъектов, предполагающие некий оценочный вывод а, возможно, и моральное наставление. Именно на текстовом материале мы основывали наш выборочный контент-анализ нескольких работ ме-

муарного, биографического и автобиографического жанров, описывающих быт британских частных школ / краснокирпичных университетов или дающих жизнеописание субъектов образовательного процесса (учителей и учеников, профессоров и студентов, административно-управленческого персонала).

Наряду с личностной оценкой, носящей характер индивидуального мнения автора, эти свидетельства содержат «беспристрастные» оценки «всезнающего» повествователя, которые можно воспринимать как элементы этоса. Такие элементы нарратива сигнализируют о том, что, оценивая некий предмет или явление, повествователь выступает от лица целой группы, целого сообщества, что эта оценка одинакова или сходна у различных его представителей, она отражает некое установление, моральный закон, свидетельствуют о том, что перед нами именно элементы этоса, а не частное мнение. Эта оценка может быть положительной (одобряющей некую позицию, снисходительной и др.), нейтральной либо отрицательной, осуждающей нечто.

Например, в биографии Энтони Фредерика Бланта, английского историка искусства, сотрудника британской контрразведки MI5, а также агента советской разведки (члена «Кембриджской пятерки»), написанной П. Кидсоном, находим информацию о том, что в молодые годы Блант увлекался левыми идеями. Однако, как и положено «по законам жанра», а точнее, по законам этоса британской интеллигенции, со временем такой «левак» должен был непременно разочароваться в идеях коммунизма и перейти к комфортному мелкобуржуазному существованию университетского интеллектуала: «As with many bright young men at the time, his affectation of Marxist sympathies was viewed with indulgence by the Establishment, and put down to youthful idealism he would grow out of. No man of his demeanour was ever less convincing as a would-be communist. However, he did try... <...> The confrontational journalist with Marxist sympathies simply evaporated – a wartime casualty. The fledgling Warburg scholar survived, but he had matured into a man of the world beyond the university, and was no longer just another academic don». При этом биограф не преминул открестить Бланта от каких-либо особых симпатий к России, в чем можно усмотреть традиционную британскую настороженность и даже враждебность к нашей стране: «The Marxism to which he succumbed in 1933 had much more to do with the Comintern than with Russia. The Comintern existed to promote Communist revolution in countries world-wide, not to make them into Russian satellites...» [10].

Такая интерпретация социально-политических реалий весьма распространена в среде западных интеллектуалов, ср. также мемуары Малколма Фрейзера, австралийского государственного деятеля, премьер-министра в 1975–1983 гг., учившегося в Оксфорде: «In England the question was how far the Labour government would push socialism. The

difference between socialism and communism, Fraser understood, was that socialism could be established by democratic means. Communism was imposed by force. He was against both of them. Both put the state ahead of the individual. But it was communism he feared. There could be no doubt, watching events in Europe and Southeast Asia, that the Soviet Union was outward-looking and aggressive...» [11].

Тот факт, что британский историк Марджори Чибнелл во время Второй мировой войны кратковременно работала медсестрой, преподавала кадетам ВВС Великобритании в обстреливаемом Саутгемптоне, равно как и ее желание пойти на службу в женской вспомогательной службе ВМС в составе комиссии по образованию, особо отмечается биографом Д.Э. Гринуэй как выражение патриотизма и причастности судьбам страны, несмотря на невысокую значимость или фактическую неосуществленность поступка: «The outbreak of the Second World War changed everything. Postan went to work as head of the Russian section of the Ministry of Economic Warfare, and Eileen Power went with part of the LSE to Cambridge. Marjorie, having volunteered for war service, and hoping to be called up, took Voluntary Aid Detachment (VAD) training, and was working in a short-term job as a night-nurse in the Royal Salop Infirmary, Shrewsbury, <...> Marjorie found herself teaching not simply medieval but 'almost everything in English, European and American history, as well as giving short courses to RAF cadets': 'It was a baptism of fire: I hope my pupils learned as much as I did.' She particularly enjoyed teaching the cadets, working backwards from the present day in order to trace the conditions that produced the Fascist and Communist regimes. In her spare time she was finishing her thesis, which was submitted and approved for the D.Phil. in 1942. By 1943 student numbers at Southampton had fallen drastically, but just as Marjorie was about to volunteer for an educational commission in the Women's Royal Naval Service (WRNS), a vacancy for an Assistant occurred in the History department at the University of Aberdeen...» [12]. В данном отрывке также отражен стереотипный тезис западной пропаганды, проводящий аналогию между фашизмом и коммунизмом, который, заметим, начал внедряться уже после начала холодной войны (симптоматично в этом отношении появление работ Карла Фридриха) и, вероятно, не имеет отношения к деятельности Чибнелл.

Скудность быта и материальная незаинтересованность преподносятся как достоинство «академии», разделяющей в тяжелые времена судьбу страны, ср. описание рациона в послевоенной Англии в биографии Малколма Фрейзера: «Although Magdalen was an ancient and beautiful institution, even here there was only limited shelter from the hardships of postwar Britain. In many practical ways life was grim. Meals were held in the dining hall. Rationing applied. There was little meat, other than fowl of

some kind. “It certainly wasn’t chicken. It was both fowl and foul,” remembers Fraser» [11].

С едва заметным осуждением, хотя, скорее, вполне соглашательски, описывается всепроникающее социальное неравенство британской жизни, в том числе в университете: «This small group was not part of the elite at Oxford. With the exception of Bonham Carter, they were neither the richest nor the best connected, yet clearly they included some of the most able. Fraser, the boy from down under, lacked some of the social connections of his friends. He remembers Bonham Carter being surprised when he turned up, courtesy of some of his London based cousins, at one of the prestigious “coming out” parties that served as a marriage market among the English upper classes. He didn’t mean to be offensive. He just was surprised that I had the connections to get there» [Ibid.].

Достаточно нейтрально оценивается факт пьянства среди студентов: «Never the life of the party, he nevertheless was part of a tight-knit group of about eight undergraduates, and together they would kick back in the comfortable lounge rooms of Magdalen and talk 'about the affairs of the day, about nonsense, about your lectures. They went drinking together at the Eastgate Hotel opposite the college, and on one occasion he drank so much at a restaurant that he had to be carried home» [Ibid.].

Неформальные, предполагающие малую дистанцию, личностные отношения с преподавателем являются нормой для англоязычного мира, не осуждаются они и в биографиях, поскольку, по-видимому, считается, что преподаватель должен «учить» не только своими доктринами и теориями, но и своим пониманием и, собственно, образом жизни: «Under the Oxford college system Fraser’s principal intellectual relationship was with his college tutor, and in this he was fortunate. The tutor was Thomas Dewar Weldon, known to everyone as Harry. Weldon, a key figure at Oxford, had served in the first world war and was wounded and decorated. Like Fraser’s father Neville, he had been in the Royal Field Artillery. The war had marked him deeply, and his colleagues would say later that he never fully recovered emotionally. Intellectually, he was impelled to make Magdalen a heart of the kind of modern thought that would lead mankind to a better future. He devoted himself to his students, always available to them with a glass of whisky or wine and a preparedness to discuss both the course material and the wider world» [Ibid.].

Погруженность в научные исследования и при этом бескорыстность, как правило, превозносятся в большинстве биографий как неотъемлемая черта человека науки – профессора университета. Нормой, типичным местом в западных биографиях является и «выворачивание наизнанку» личной жизни и особенностей характера человека, скажем, показывание обратной стороны респектабельности преподавателя, например пьянство, неэтичное поведение и т.д. Возьмем следующий

пример: «The chapter dealing with Mr. Aston's suicide from pills and alcohol in October 1985 at the age of 60 stands as a modern morality tale. Some see it as the story of Sir Kenneth, who was the president of Corpus Christi College, Oxford, defending his ancient and beloved institution by dealing firmly with a don who had become unmanageable as a result of alcoholism and seeming mental illness» [13]. Такое муссирование неоднозначных фактов биографии и черт характера достаточно распространено в англоязычной публицистике, что парадоксальным образом противоречит невмешательству в частную жизнь («privacy»), провозглашаемому одной из черт англосаксонского менталитета.

Что касается элитных школ-интернатов, большинство публицистов, особенно левого толка, отзываются о характерных для них телесном наказании и быте с неодобрением, ср. «There were no ghosts, no shocks as we toured the corridors and classrooms. I have not been looking forward to the smell. I could summon the brew: disinfectant, boy sweat, meat stew, chalk dust. An incense of misery. <...> If you wept out loud, the 10-year-old dormitory captain and his deputy threatened to whip you with a belt. That was their prerogative, they told us on the first night, a few hours after our mothers had extracted promises from them to look after their little ones» [14]. Поскольку телесное наказание в британских школах сохранялось весьма долго – в государственных школах и частных школах с государственным участием – до 1987 г., в других частных школах – до 1999 г., можно сделать вывод о том, что это явление скорее воспринимается как неизбежное зло или как некий элемент культуры и истории, с которым приходится мириться. Вероятно, так же воспринимаются большинством «прогрессистов» не принимаемые многими собачьи бои, охота на лис, даже само монархическое устройство Великобритании.

Этос учебных заведений и реформа образования

Этос является определяющим для организации, это та основа, на которой строится ее деятельность, и с учетом которой можно легко и безболезненно проводить инновационные, модернизационные изменения. Вместе с тем этос может вступать в противоречие с инновациями.

Так, этос традиционного учебного заведения не предполагает погони за прибылью и извлечения прибыли из учебного процесса за счет учащихся (или из грантов за счет заказчиков), скорее, он предполагает бескорыстное служение науке и ученикам, а также попечительство со стороны общества и социальное обеспечение со стороны государства. Вводимый же сегодня в любую организацию, в том числе в учебные заведения, капиталистический рыночный принцип означает самофинансирование, извлечение прибыли за счет продажи «образовательных услуг». Болонская система и механизмы образования, внедряемые в ее

рамках, являются формой транснационализации и унификации образования на основе этого принципа. Рынок труда в современном обществе, во всяком случае в Европе, фактически формируется транснациональными компаниями, которые лоббируют в национальных государствах рыночные формы организации обучения вместо традиционных форм. При этом нередко этические принципы, исходящие из традиции, противоречат частно-корпоративным принципам, что влечет за собой серьезные противоречия в работе организаций.

В содержательном плане Болонская система диктует внедрение унифицированного программируемого (модульного) обучения, рейтинговой системы оценки знаний, системы ECTS – перезачета зачетных единиц трудоемкости («кредитов»), реализацию права выбора студентом изучаемых дисциплин и ряд других процедур. Несмотря на либеральные компоненты (свобода выбора курсов, свобода перемещения студентов и персонала вузов), в целом система устанавливает весьма жесткие модули компетенций и критерии оценивания. Наряду с определенными положительными моментами, эта система влечет за собой такие проблемы, как отход от системного образования, узкоспециализированную направленность, фрагментарность знаний, уменьшение эвристичности познавательного процесса, шаблонность мышления, неумение ставить вопросы. Наблюдаются снижение уровня требований к багажу знаний, умений и навыков обучаемых, появление нерелевантных курсов и степеней («mickey mouse degrees»). Нельзя не отметить также такие проблемы, связанные с введением Болонской системы, как предвзятость вузовских рейтингов и отток интеллектуальных ресурсов из периферийных стран в страны метрополии. Проблемы, порожденные Болонской системой, своеобразно накладываются на уже имеющиеся проблемы западного образования – неравенство образования для разных социальных слоев («система двух коридоров») и платное высшее и профессиональное образование, отнюдь не устраняя их.

Ряд западных ученых называет коммерциализацию образования «транснационализацией», имея в виду тот факт, что транснациональные корпорации как наиболее мощные силы современного капиталистического общества лоббируют указанные изменения. Встраивание вузов в рынок делает первостепенными целями и ценностями учебного и исследовательского процесса прибыльность и экономическую эффективность. Подмена целей и ценностей средствами их достижения нарушает естественный ход этих процессов. Например, авторы статьи *Corporate Ethos Reshaping University Culture* Джон Хобен и Элизабет Йомен [15] сетуют на то, что, казалось бы, безобидные способы сопряжения организации капиталистического предприятия и системы образования серьезно меняют отношение к образованию и влияют на его содержание. Так, много внимания уделяется обучению студентов умению

писать деловые предложения, им читаются курсы о том, как готовить успешные заявки на гранты, внушается, что финансирование является неотъемлемой частью успеха, превозноситmся предприимчивость, способность обращать знания себе на пользу, сама наука же представляется ключом к успеху в обществе и экономике, где господствует конкуренция. Однако одна из самых важных педагогических функций университета состоит в создании контекста, в котором оригинальные мыслители могут делиться со студентами идеями и «особыми мнениями», которые будут услышаны и, возможно, получат общественную поддержку.

Рыночный подход меняет само понимание науки и академического образования: теперь поощряются не формулировка и изучение насущных проблем, но поиск доходных областей приложения в зависимости от спроса корпораций, причем, как правило, эти области связаны с потреблением. Большое внимание уделяется подготовке предложений по привлечению финансирования. Вероятно, тенденция финансирования исследований корпорациями не случайна, она представляет собой «скрытую повестку дня». Однако, как утверждал Дж.С. Милль, общественная польза часто требует защиты таких форм выражения, значение или практическая польза которых неочевидна. Отсюда необходимость автономии университета от стихии рынка, его независимого развития как центра свободной исследовательской работы в интересах широко понимаемого общественного блага.

Далее коммерциализация образования и науки означает, что в оценке деятельности профессоров и ученых обществу предлагается полагаться на узкое понятие «достижений» («merits») в духе интеллектуального кальвинизма. Неизбежным следствием этой утилитарной манихейской схемы будут этические и гносеологические потери. В естественных науках это ведет к тому, что ученые неохотно делятся своими идеями, что, в свою очередь, ограничивает интеллектуальную инновационную деятельность и негативно влияет на общественную безопасность. В социальных и гуманитарных исследованиях это чревато тем, что критическое мышление и свободное творчество, имеющие важнейшее значение для жизнеспособности общества, сходят на нет. Вместе с тем интеграция различных видов знаний и интеллектуальные прорывы наиболее часто достигаются именно на демократических эвристических площадках, где нет конкуренции.

Упомянутая статья предлагает вернуться от понимания вуза как акционированной бюрократии или «фабрики знаний» к пониманию его как саморегулируемого, демократического образовательного сообщества, играющего ключевую роль в распространении технических знаний и критического гуманитарного мышления. Понятие «достижение» при этом должно быть тесно увязано с понятием профессиональной честности, а вознаграждение за заслуги должно основываться на прин-

ципе справедливого распределения. В целом учебные сообщества должны моделировать такое государство и такое будущее, которые мы хотели бы для нас самих и для наших детей.

Выводы

Этос следует признать важной цементирующей основой сообщества. Накопление, рафинирование этоса и его передача последующим поколениям являются подспорьем для сохранения и дальнейшего функционирования сообщества. Рассказы, лекции, отсылки к элементам этоса в повседневном общении, визуальные и визуально-действенные демонстрации и т.п. – все это способствует преемственности поколений, создает у новых поколений ощущение причастности сообществу, укорененности в нем, духовных скреп. Обладая таким багажом, учащиеся более осознанно и ответственно воспримут инновационно-модернизационные мероприятия, нацеленные на повышение эффективности. Учет традиционного этоса и его включение в инновационные и модернизационные программы в качестве основы, на которой следует производить некие изменения, могут также служить тем сглаживающим и умиротворяющим фактором, который позволил бы избежать нарастания недовольства со стороны профессоров, выступающих за сохранение функций университета как генератора и передатчика «чистых» знаний, и от прочих трений. При этом, на наш взгляд, основное содержание этоса не следует выхолащивать, превращая его формальные проявления в симулякр для наполнения новым содержанием и смыслом. Его надо беречь и сохранять, лишь приспосабливая сложившийся уклад к нуждам текущего момента. Следует балансировать между этосом и традицией, с одной стороны, и модернизацией – с другой, с тем, чтобы в организации не было чрезмерного консерватизма, застоя, косности и ограничений деятельности, но чтобы не было и конъюнктурности, бессистемности, узости целей, направленности лишь на выгоду.

Литература

1. ***Черных П.Я.*** Историко-этимологический словарь современного русского языка. 3-е изд., стереотип. М. : Рус. яз., 1999. Т. 2. 560 с.
2. ***Оссовская М.*** Рыцарь и буржуа: Исследование по истории морали / пер. с польск. А.А. Гусейнова, К.А. Шварцман. М. : Прогресс, 1987. 528 с.
3. ***Анчел Е.*** Этос и история : Пер. с венг. М. : Мысль, 1988. 126 с.
4. ***Бакштановский В.И.. Согомонов Ю.В.*** Моральный феномен: от элементарного нравственного порядка к сложной нормативно-ценностной системе // Этическая мысль. 2008. Вып. 8. С. 21–41.
5. ***Ионцева М.В.*** Социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза: дис. … д-ра психол. наук. М. : РГБ, 2006.

6. ***Яблонскене Н.Л.*** Корпоративная культура современного университета // Университетское управление: практика и анализ. 2006. № 2. С. 7–25.
7. ***Харченко Е.В.*** Модели речевого поведения в профессиональном общении. Челябинск : Издательство ЮУрГУ, 2003. 336 с.
8. ***Философский*** словарь / под ред. И.Т. Фролова. М., 1991. С. 198–199.
9. ***Wierzbicka A.*** English: meaning and culture. New York : Oxford University Press, 2006. 363 p.
10. ***Kidson P.*** Anthony Frederick Blunt 1907–1983 // Biographical Memoirs of Fellows of the British Academy, XIII. Published 17 Nov. 2014. P. 28. URL: http://www.britac.ac.uk/memoirs/13 (дата обращения: 20.07.2015).
11. ***Fraser M., Simons M.*** The Political Memoirs // Learning to think at Oxford. URL: http://insidestory.org.au/learning-to-think-at-oxford (дата обращения: 20.07.2015).
12. ***Greenway D.E.*** Marjorie McCallum Chibnall 1915–2012 // Biographical Memoirs of Fellows of the British Academy, XIII. Published 17 Nov. 2014. P. 47. URL: http://www.britac.ac.uk/memoirs/13/ (дата обращения: 20.07.2015).
13. ***Darnton J.*** A Scholar's Memoirs Raise Some Ghosts at Oxford // New York Times. Nov. 27. 1994. URL: http://www.nytimes.com/1994/11/28/world/a-scholar-s-memoirs-raise-some-ghosts-at-oxford.html (20.07.2015).
14. ***Renton A.*** Abuse in Britain's boarding schools: why I decided to confront my demons // The Guardian. May 04. 2014. URL: http://www.theguardian.com/society/2014/may/04/abuse-britain-private-schools-personal-memoir (дата обращения: 20.07.2015).
15. ***Hoben J., Yeoman E.*** Corporate Ethos Reshaping University Culture // CAUT Canada's voice for academics Vol. 55, № 2. February 2008. URL: https://www.cautbulletin.ca/en_article.asp?articleid=388 (дата обращения: 20.07.2015).

Сведения об авторах:
Шелестюк Елена Владимировна, доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания историко-филологического факультета Челябинского государственного университета (Челябинск, Россия).
E-mail: shelestiuk@yandex.ru

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

ETHOS AS A PART OF CORPORATE CULTURE (CASE STUDY OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF GREAT BRITAIN)

Shelestyuk E.V., Doctor of Philology, Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics, History and Philology Faculty, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia).
E-mail: shelestiuk@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/34/9

Abstract. This article presents an analysis of ethos as part of the corporate culture. We use such methods as content analysis, hermeneutic and linguocultural analyses. Ethos in the broadest sense may be defined as a way of life, cultural orientation, accepted hierarchy of values, in the narrow sense it is a moral philosophy distilled from the history of an organization (institution), from the stories and legends, images and symbols, customs and rituals, etc. circulating in it and about it. The ethos is reflected in the life, attitude and behavior of the subjects of an organization (institution), as well as in their communication. Ethos in the narrow sense is considered by us as part of the conceptual component of the corporate culture. It includes such features as spirituality, conservatism, self-containment. We made a selective content analysis of memoirs, biographies and journalistic literature, which refer to and somehow assess the realities of educational institutions of the UK. Thereafter we considered the state of educational institutions ethos in relation to the international reform of education. The

conclusion is that the accumulation, refinement of community's ethos and its transmission to future generations may help to maintain and further the functioning of this community. Stories, lectures, reference to elements of ethos in everyday communication, visual and visual-effective demonstrations of its vehicles, etc. – all of these contribute to the continuity of generations, create a sense of belonging, spiritual braces. With this foundation, students will accept innovation and modernization activities aimed at improving efficiency more consciously and responsibly.

Keywords: linguoculture; corporate culture; ethos.

References

1. Chernykh P.Ya. (1999) *Istoriko-etimologicheskiy slovar' sovremennogo russkogo yazyka* [Historical and etymological dictionary of modern Russian language]. v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 2. Moscow: Rus. yaz.
2. Ossovskaya M. (1987) *Rytsar' i burzhua: Issledovanie po istorii morali* [Knight and the bourgeoisie: A study on the history of morality]. Moscow: Progress.
3. Anchel E. (1988) *Etos i istoriya* [Ethos and History]. Moscow: Mysl'.
4. Bakshtanovskiy V.I.,. Sogomonov Yu.V. (2008) Moral'nyy fenomen: ot elementarnogo nravstvennogo poryadka k slozhnoy normativno-tsennostnoy sisteme [The moral phenomenon: from elementary moral order to the complex legal and value system]. *Eticheskaya mysl' - Ethical thought*. 8. pp. 21–41.
5. Iontseva M.V. (2006) *Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy formirovaniya korporativnoy kul'tury vuza* [Socio-psychological basis for the formation of the corporate culture of high school]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
6. Yablonskene N.L. (2006) Korporativnaya kul'tura sovremennogo universiteta [The corporate culture of the modern university]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz - University management: practice and analysis*. 2. pp. 7–25.
7. Kharchenko E.V. (2003) *Modeli rechevogo povedeniya v professional'nom obshchenii* [Models of verbal behavior in professional dialogue]. Chelyabinsk: Izdatel'stvo YuUrGU.
8. Frolov I.T. (1991) (ed.) *Filosofskiy slovar'* [Philosophical dictionary]. Moscow.
9. Wierzbicka A. (2006) *English: meaning and culture*. New York: Oxford University Press.
10. Kidson P. (2014) Anthony Frederick Blunt 1907–1983. *Biographical Memoirs of Fellows of the British Academy*. XIII. Published 17 Nov. 2014. [Online]. Available from: http://www.britac.ac.uk/ memoirs/13 [Accessed: 20.07.2015].
11. Fraser M., Simons M. (2015) The Political Memoirs. *Learning to think at Oxford*. [Online]. Available from: http://insidestory.org.au/learning-to-think-at-oxford [Accessed: 20.07.2015].
12. Greenway D.E. (2014) Marjorie McCallum Chibnall 1915–2012. *Biographical Memoirs of Fellows of the British Academy*. XIII. Published 17 Nov. 2014. [Online]. Available from: http://www.britac.ac.uk/memoirs/13/ [Accessed: 20.07.2015].
13. Darnton J. (1994) *A Scholar's Memoirs Raise Some Ghosts at Oxford*. New York Times. Nov. 27. 1994. [Online]. Available from: http://www.nytimes.com/1994/11/28/world/a-scholar-s-memoirs-raise-some-ghosts-at-oxford.html [Accessed: 20.07.2015].
14. Renton A. (2014) *Abuse in Britain's boarding schools: why I decided to confront my demons*. The Guardian. May 04. 2014. [Online]. Available from: http://www.theguardian.com/society/2014/ may/04/abuse-britain-private-schools-personal-memoir [Accessed: 20.07.2015].
15. Hoben J., Yeoman E. (2008) Corporate Ethos Reshaping University Culture. *CAUT Canada's voice for academics*. Vol. 55, № 2. February 2008. [Online]. Available from: https://www.cautbulletin.ca/ en_article.asp?articleid=388 [Accessed: 20.07.2015].

Received 26 February 2016

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378
DOI: 10.17223/19996195/34/10

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ ЧАСТИ КУЛЬТУРЫ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ РОССИЙСКИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

Т.П. Камаева, Н.Н. Казаева, М.В. Золотова, Е.В. Ганюшкина

Аннотация. В работе показана важность формирования профессиональной иноязычной компетентности как части профессиональной культуры предпринимателей в современной России. Подчеркивается мысль о том, что профессиональная культура является основой успешного общения в многонациональном деловом коллективе. Статья ориентирована на улучшение профессиональной подготовки российских бизнесменов путем интеграции профессионального иностранного языка и основных профессиональных университетских дисциплин. Авторы анализируют практический опыт и предлагают наиболее эффективные инструменты обучения и оценки, особо подчеркивается значимость самостоятельной работы и самообучения. Полученные результаты показывают, что модульная междисциплинарная структура предлагаемых учебных курсов способствует повышению эффективности деятельности предпринимателей после окончания вуза.

Ключевые слова: предприниматель; культурный фон (культура как основа); профессионально ориентированные междисциплинарные курсы; профессиональная иноязычная компетентность; интеграция; обучающие технологии; инструменты оценки самообучения.

Введение

Преобразование российской экономики положило начало развитию предпринимательства внутри страны [1. С. 239]. Успех предпринимательства в большой степени зависит от личности самого предпринимателя – инициативных собственников и менеджеров бизнеса; именно они создают новый продукт или услугу, предлагают лучшие способы использования уже существующих продуктов или услуг. Предприниматели не боятся риска, предлагают инновационные способы удовлетворения потребностей людей [2. С. 669]. Именно они инвестируют деньги, время, энергию и усилия в организацию деловых структур в обществе и управление ими; рискуют потерпеть неудачу, а в случае успеха пожинают его плоды. Они готовы использовать появляющиеся новые возможности и стремятся преуспеть [3. С. 611]. Чтобы идти в ногу с изменениями рынка, предприниматели должны уметь использо-

вать свои способности взаимодействия как с нынешними, так и с потенциальными клиентами, партнерами и конкурентами. Ввиду этого развитие креативности, творчества должно стать нормой современной профессиональной подготовки предпринимателя.

В глобализированном мире с большим количеством многонациональных компаний существует насущная необходимость в профессиональном рабочем языке. В настоящее время новое понимание владения иностранным языком предполагает формирование профессиональной иноязычной компетентности. Очевидно, что только люди с определенным культурным багажом и высоким уровнем профессиональной подготовки, в том числе и в области профессионального иностранного языка, могут добиться успеха в многогранном мире предпринимательства.

В наше время почти каждый образованный деловой человек в России – выпускник государственного университета. Возникает вопрос, нацелено ли российское университетское образование на достижение необходимых профессиональных компетенций, которые позволяют предпринимателям быть конкурентоспособными в глобализированном мире.

Цель настоящей статьи – проанализировать опыт российского университетского образования и подчеркнуть необходимость формирования специфических предпринимательских навыков. В данной статье высказывается мнение о возможности преподавания курса «Иностранный язык» как способе повышения уровня профессиональной культуры обучаемого. Предлагаются некоторые рекомендации по достижению определенного уровня деловой иноязычной компетентности как части предпринимательской культуры, а также рекомендации по взаимодействию курса иностранного языка с главными профессиональными дисциплинами, с одной стороны, и созданию профессионально ориентированных курсов на иностранном языке – с другой.

Материалы и методы: опыт преподавания

Современная российская реальность и цели преподавания

Задачей каждого современного высшего образовательного учреждения, обучающего бизнесу, является подготовка предпринимателей, способных соответствовать требованиям рыночной экономики, и его выпускники, будущие предприниматели, должны подчиняться современным требованиям, сформулированным в виде компетенций в новых российских федеральных образовательных стандартах.

Другими словами, деловой человек должен быть способен порождать новые идеи, уметь искать и находить полезную информацию и высказывать свою точку зрения как на родном, так и на иностранном языке, работать в команде (в том числе и интернациональной), быть осведомленным в особенностях деловой иноязычной культуры, инно-

вационных методах ведения бизнеса и учиться в течение всей жизни. Все вышеперечисленные компетенции, как представляется, являются неотъемлемыми элементами их профессиональной культуры и делового мастерства, которым нужно обучать [4. С. 128]. В этом преподаватели российских университетов солидарны со своими иностранными коллегами [5; 6. С. 284]. Однако российская реальность вынуждает университетский профессорско-преподавательский состав обращать особое внимание на развитие иноязычной компетентности, так как Россия становится частью мировой экономики, где знание иностранного языка является обязательным. Из этого следует, что поскольку иностранный язык стал очень популярным, сейчас преподавателям иностранного языка брошен вызов – сделать занятия по языку более эффективными и нацеленными на практику.

Однако владение вышеназванными профессиональными навыками и иноязычными компетенциями не всегда достаточно, чтобы быть успешным в бизнесе в условиях глобализации. Известно, что наличие культурных барьеров и стереотипов, вызванных незнанием иноязычной культуры, может привести к неудачам в обсуждении деловых вопросов. Поэтому, в российском вузе обучение должно предусматривать также и межкультурную составляющую. При этом культурная компетенция рассматривается как часть иноязычной компетенции наряду с лингвистической, социолингвистической, когнитивной и другими подобными компетенциями. Все они нужны для того, чтобы достичь успешной коммуникации между деловыми представителями различных культур. Как явствует из научных исследований [7. С. 416; 8. С. 1308], именно культурная компетенция является краеугольным камнем эффективного общения, потому что культура – это действительно ключевой элемент взаимодействия между языком и мыслью [9].

Изучение современной ситуации в России, а именно анализ статей, посвященных предпринимательской деятельности в стране [10. С. 126–132; 11], а также обзор мнений выпускников высшей школы об их деловой практике, выявило определенный пробел между потребностями общества и учебным процессом в высшей профессиональной школе. К сожалению, выпускник российского вуза не всегда достигает полного владения необходимыми профессиональными навыками. Например, он не всегда способен объясниться на иностранном языке или в полной мере быть активным участником международного профессионального взаимодействия. Недостаточное владение иностранным языком, безусловно, затрудняет плодотворную деловую коммуникацию. Кроме того, выпускник не всегда должным образом использует приобретенные знания и навыки, полученные при изучении различных профессиональных дисциплин, в частности, из-за отсутствия опыта междисциплинарного взаимодействия.

Нужны срочные изменения

Как в отечественных, так и в зарубежных высших учебных заведениях, готовящих предпринимателей, есть общее понимание того, что реформы в университетском обучении необходимы [1. С. 239; 12. С. 149–170]. В некотором отношении новые российские федеральные государственные стандарты высшего образования отражают потребности общества, акцентируя важность формирования профессиональной компетентности, а именно способность индивидуума использовать знания, умения, навыки и личные деловые качества для решения профессиональных проблем. Это означает, что процесс преподавания всех дисциплин в высшей школе, включая иностранный язык, должен быть профессионально фокусированным. Будущий предприниматель прежде всего старается освоить свою профессию и рассматривает иностранный язык как средство профессионального общения в межкультурной окружающей среде.

Сама по себе эта идея не нова, но в настоящее время, как кажется, профессионально направленный подход к преподаванию иностранного языка приобретает особую важность. Это происходит потому, что интересы государства и глобализация бизнеса требуют владения профессиональным иностранным языком, в данном случае деловым. Обучение иностранному языку следует коррелировать с деятельностью предпринимателей. Что касается учебных материалов, они должны отражать специфическую логику дисциплин, которая, в свою очередь, отражает сущность предпринимательской деятельности.

Кроме того, интенсивное применение инновационных технологий может стимулировать сам процесс обучения, а преподаватель университета должен пользоваться образовательными технологиями, принимая во внимание профессиональную ориентацию студентов. Более того, для успешного обучения профессиональному иностранному языку нужны объединенные усилия «обучающей команды», состоящей из профессора, ответственного за ключевые профессиональные дисциплины в учебном плане, и квалифицированного преподавателя иностранного языка. Неплохо было бы включить в эту команду так называемого гостевого лектора, предпочтительно предпринимателя, носителя иностранного языка. Они участвуют в процессе преподавания, переводя свой деловой опыт в учебную аудиторию. Такое сотрудничество не обязательно может происходить лицом к лицу, т.е. непосредственно в аудитории, режим онлайн также подходит. Как представляется, подобные занятия могут повысить учебную мотивацию студентов.

Наш междисциплинарный опыт

Наш небольшой опыт междисциплинарного обучения показывает, что формирование иноязычной компетентности как части профес-

сионального культурного образования подразумевает некоторые изменения в методике обучения. Современные профессиональные курсы должны носить междисциплинарный характер в соответствии с требованиями современной экономики. Программы для этих курсов должны быть предпочтительно проектно-ориентированными, что позволяет продуктивно осваивать материал, который становится неотъемлемой частью профессионального культурного багажа обучаемых, с одной стороны, и дает возможность предвидеть их профессиональное взаимодействие в будущем – с другой. Не менее важно, что в этом случае профессионально-направленный подход в обучении становится доминирующим, а другие подходы, такие как «личностно-ориентированный», «деятельностный», «коммуникативный», «когнитивный», становятся его составными частями.

Очевидно, формирование иноязычной компетентности различается в разные периоды обучения. На более раннем этапе студенты овладевают основами своей профессии на иностранном языке. Курсы «Иностранный язык для предпринимателя», «Иностранный язык для юристов в малом бизнесе» пользуются популярностью среди студентов младших курсов. На старших курсах студенты проявляют интерес к профессиональным дисциплинам на иностранном языке, таким как «Корпоративная социальная ответственность: глобальный опыт», «Сравнительное правоведение», «Туристический бизнес и гостеприимство», «Международный маркетинг» и т.п. Эти дисциплины целесообразно создавать международной командой преподавателей.

В Нижегородском государственном университете имени Н.И. Лобачевского подобный курс («Сравнительное правоведение») разработала команда профессоров, включающая русского профессора сравнительного правоведения, русского специалиста в обучении иностранному языку и американского доктора юриспруденции. Очевидно, такое взаимодействие в создании курса помогает строить его в соответствии с международными образовательными стандартами. Кроме того, подобные курсы являются примером интеграции между профессиональными дисциплинами и профессиональным курсом иностранного языка, что способствует формированию профессиональной компетентности, необходимой российским предпринимателям. Фактически преподаватель иностранного языка помогает обучаемому не только освоить его специальность через иностранный язык, но и помогает овладеть различными способами предвидения и преодоления межкультурных барьеров, которые существуют при взаимодействии с иностранными партнерами. Однако участники указанного взаимодействия, возможно, не всегда осведомлены об этих барьерах.

Обучающие материалы, стимулирующие мысль

Каждый компонент предложенного междисциплинарного, проектно-ориентированного профессионального курса должен быть создан по-новому в соответствии с предложенным выше подходом. Размер этой статьи ограничивает описание всех компонентов вышеприведенного курса; поэтому внимание будет сосредоточено на его ключевых компонентах. По нашему мнению, обучающие материалы наиболее важны; они занимают приоритетное положение по сравнению с другими компонентами. В отличие от обучающих материалов, проектируемых для традиционных университетских курсов, рассматриваемые материалы имеют ряд специфических характеристик. Они проектно-ориентированы от начала курса до его завершения и не ограничиваются только одной профессиональной сферой как обычно; это означает, что студенты должны уметь отсортировать информацию из различных областей знания, релевантных для требуемого проекта, и обосновать причины своего выбора. В большинстве случаев материалы подразумевают студенческое взаимодействие, потому что большинство проектов делается в условиях сотрудничества, которое иногда становится «узким местом», т.е. вызывает трудности.

Другой важной особенностью названных материалов является их проблемный характер, стимулирующий мысль обучаемых. По сравнению с традиционными материалами, имеющими проблемный характер, они содержат проблему не только в самой ситуации и в предложенных заданиях, но провоцируют потребность поиска альтернативных средств решения заявленной проблемы. Кроме того, создание обучающих материалов должно быть нацелено на развитие умений самостоятельной работы студентов, которая и лежит в основе обучения. Студентов поощряют к тому, чтобы они находили дополнительные способы достижения поставленных целей и, что особенно важно, предложенные студентами пути решения проблемы могут быть новыми для преподавателя тоже, т.е. он их не предвидел при составлении обучающих материалов. Студенты получают дополнительные баллы за подобный творческий подход к решению проблемы.

Как показывает опыт преподавания, недостаточно создать необходимый материал, сам способ организации обучающих материалов исключительно важен для успеха обучения. Модульная структура – наиболее удачный способ организации обучающих материалов, в том числе и в режиме онлайн, поскольку позволяет преподавателю отслеживать и оценивать прогресс студента шаг за шагом. Именно модульная система организации материалов стимулирует изучение и повышает мотивацию студентов. Каждый модуль может включать определенный ряд компонентов: «мысленный план изучаемой темы» (способ

определить подтемы основной темы); специфические понятия из различных сфер бизнеса, которые нужно рассмотреть, работая над проектом; глоссарий русских и иностранных профессиональных терминов; учебные упражнения; пример из жизни для изучения (case study); некоторые творческие задания, которые для их решения вовлекают обучаемых в самостоятельный поиск необходимых материалов; входные и заключительные тесты; критерии оценки; список рекомендованной литературы, интернет-материалы, включая вебсайты.

Предлагаемые модули организованы в систему; однако они могут рассматриваться как отдельные независимые компоненты в обучающем процессе. Студент имеет возможность изучать модуль за модулем или выбирать те из них, которые представляют для него наибольший интерес. Кроме того, поскольку каждый компонент модуля представлен на различных уровнях трудности (например, базовый, промежуточный, средний), материал может соответствовать интересам студентов и использоваться в смешанных группах, т.е. группах с разным уровнем обученности. Каждый студент может «переходить» от одного модуля к другому и строить собственный курс.

Суммируя наши представления о необходимых материалах обучения, важно подчеркнуть, что эффект от их изучения становится более плодотворным, если данные материалы носят междисциплинарный характер. Соответствующие обучающие материалы стимулируют творческий потенциал студентов и в определенной мере предоставляют им возможность стать не только исполнителями, но думающими специалистами, воплощающими свои идеи в жизнь.

Преподаватель университета и обучающие технологии

Представляется, что студенты постоянно находятся в поиске соответствующих обучающих материалов и компетентного творческого преподавателя. Важно, чтобы и материалы, и преподаватель отвечали потребностям обучаемых. Поскольку в высшей школе происходят значительные изменения в профессиональной подготовке будущих предпринимателей, роль университетского преподавателя не может оставаться неизменной. В настоящее время преподаватель становится «игроком» команды, тесно работающим с российскими и иностранными коллегами – преподавателями профессиональных дисциплин. При этом роль преподавателя иностранного языка особенная: он – это человек, который обладает глубоким знанием различных культур – как родной, так и иностранной – и может скорее научить, как преодолеть культурные отличия в профессиональной коммуникации.

Профессиональная иноязычная компетентность может быть достигнута быстрее и эффективнее, если образовательный процесс «си-

мулирует» реальную деловую активность. Существует несколько обучающих технологий, которые реально могут помочь в процессе профессионального образования и представляются эффективными в достижении профессиональных целей [13. С. 432; 14. С. 164]. Более того, они легко вписываются в любую образовательную среду. Среди данных технологий можно назвать следующие: обучение в сотрудничестве, обучение на реальных примерах из деятельности предпринимателя, проектное обучение, информационные технологии и т.п.

Например, в междисциплинарном курсе «Международный маркетинг» были использованы технологии обучения на реальных примерах из деятельности предпринимателя. Задания, предложенные студентам, были направлены на развитие их аналитических умений. В одном из заданий описывалась реальная ситуация на внутреннем рынке: наблюдалось снижение прибыли компании, продающей питьевую бутилированную воду «Сарова». Предполагалось, что они изучат историю данного случая, современное положение продукта на рынке и его популярность среди клиентов. Задачей обучаемых было сформулировать и обосновать идеи по улучшению сбыт товара. Решение проблемы включало рассмотрение некоторых ключевых факторов: непосредственно сам продукт (его качество и дизайн: вкус воды, форма и материал бутылки, ее размер и этикетка и т.п.); целевая группа клиентов (возраст, занятия и т.п.); текущая ситуация на внутреннем рынке (места продажи продукта: супермаркеты, магазины здорового питания, магазины товаров ежедневного спроса; цена; конкуренты и т.п.); рекламирование продукта (коммерческие радиопередачи, рекламные листовки, заказ товаров по почте и т.п.).

Чтобы решить указанную проблему, студенты работали в командах; при этом время выполнения заданий было ограничено. В результате их проектной деятельности они должны были создать рекламу продукта и предложить некоторые пути «повторного» запуска воды «Сарова» на внутренний рынок. Вновь созданное рекламное объявление должно было привлечь внимание потребителей. В нем студенты должны были сформулировать причины, объясняющие, почему людям следует покупать эту воду. Помимо этого рекламное объявление должно было включать слоган, т.е. короткую, запоминающуюся фразу. Работа студентов оценивалась и комментировалась не только преподавателями, но и практикующими предпринимателями, а также другими студенческими командами. Важно подчеркнуть, что дополнительная самостоятельная деятельность каждого студента команды оценивалась отдельно. Само собой разумеется, что, каждый этап работы студентов контролировался и ранжировался, чтобы быть учтенным при выставлении общей оценки.

Оценка результатов

Оценка – существенный компонент в процессе обучения. Студент может осознавать, существует ли прогресс в обучении и какие результаты достигнуты, какие области знаний и умений требуют дальнейшей практической работы. Если он является участником процесса оценивания своей учебной деятельности, его отношение к учебе меняется, оно становится положительным. Оценка также позволяет преподавателю определить обоснованность использования тех или иных обучающих технологий. Обычно используются разнообразные методы измерения получаемых результатов обучения. Некоторые из этих методов весьма формальны, например тесты. Но многие из методов оценки неформальны, например вопросы, обсуждения на занятии и т.п.

В сущности, оценка имеет место только тогда, когда результат, который должен быть достигнут, определяется заранее, обучение предпринимателя не является исключением. Балл ставится студенту в зависимости от того, какое задание было выполнено и как оно выполнялось, например учитывается степень самостоятельности студента и обоснованности решения той или иной проблемы. Более того, представляется, что преподавателю следует оценивать каждый отдельный навык. Оценка выполняет мотивирующую, стимулирующую функцию и, несомненно, необходимо ее обоснование. Комментарии должны носить уважительный характер. Кроме того, преподаватель должен дополнительно учитывать вклад каждого студента в деятельность всей команды. Так как предпринимателям необходимо уметь формулировать собственные мысли, вступать в контакт и сотрудничать с иностранными партнерами, важно определить адекватные способы контроля устной речи. Предполагается, что студенты участвуют в заочных видеоконференциях, встречах и телефонных разговорах с зарубежными коллегами, делают презентации и составляют «Портфель предпринимателя». Особое значение в этой связи приобретают ролевые игры. В последнее время к методам контроля относят такую технологию, как «Портфель предпринимателя». Он может включать набор определенных документов, а также различные работы, в том числе и самостоятельные, выполняемые обучаемыми как на родном (русском) языке, так и на иностранном, например эссе, сообщения, анализ практических ситуаций, глоссарий профессиональных терминов и т.п.

Оценивание деятельности студента – постоянный процесс, связанный с деятельностью преподавателя и методами, использованными в процессе обучения. Важно знать самого студента, его отношение к учебе и те приемы и способы, которые он использует для решения поставленных проблем.

Выводы

Наш опыт обучения доказывает, что, объединение профессионального курса иностранного языка и профессиональных дисциплин, создание профессионально ориентированных междисциплинарных курсов и применение профессионально направленного подхода в обучении действительно приводит к формированию тех компетенций, которые, по мнению общества, необходимы предпринимателю для его успешной деятельности в современных условиях. Эти компетенции являются частью профессиональной культуры предпринимателя. Соответствующие обучающие материалы, стимулирующие мысль студента, помогают формировать уверенность студентов и профессиональное мастерство через систематическое развитие навыков, а также повышают мотивацию обучаемых; в результате студенты начинают играть активную роль на занятиях. Использование современных обучающих технологий позволяет обучать межкультурной коммуникации в профессиональной сфере и, в конечном итоге, дает возможность студентам предвидеть и преодолевать некоторые трудности, возникающие в общении с иностранными партнерами. Профессиональное владение иностранным языком позволяет предпринимателям чувствовать себя увереннее в окружающей иноязычной среде и поэтому быть более успешными в бизнесе. В реальности обучаемый приобретает необходимые профессиональные компетенции, что наверняка повысит их карьерные перспективы.

Что касается контроля и оценивания деятельности студента, отметим важность постоянного мониторинга учебной деятельности. Сам процесс оценивания как бы «вплетен» в процесс обученияы. Методы оценки выбираются в соответствии с поставленными целями. Вовлечение в процесс обучения действующих предпринимателей повышает интерес студентов к обучению, в том числе и иностранному языку. Опыт обучения в Нижегородском государственном университете заслуживает внимания потому, что успешная деятельность его выпускников способствует привлечению инвестиций в наш быстрорастущий индустриальный центр. Определенный успех в их предпринимательской деятельности очевиден; свидетельства этому можно найти в иностранной прессе [15].

Подводя итог, отметим, что создание иноязычной профессиональной компетентности как существенной части культурного багажа деловых людей – это новое приоритетное направление в современном университетском обучении в России.

Литература

1. ***Ракитов А.И.*** Наука и образование. Интеллектуальные ресурсы России в эпоху глобальных трансформаций. Институт научной информации по общественным наукам. М. : Наука, 2009. 239 с.
2. ***Megginson L.C., Trueblood L.R., Ross G.M.*** Business. D.C. Heath and Company. Lexington, Massachusetts, Toronto, 1984. P. 669.

3. ***Bovee C.L., Thill J.V., Melson H.M.*** Excellence in Business. Pearson Prentice Hall, 2007. P. 611.
4. ***Litvinyuk A.A.*** Problems of formation of experts' professional competences to fit business area competence frames. International conference // The formation of professional young entrepreneur competences during entrepreneurship training : sbornik tezisov dokladov. M. : Moskovskiy finansovo-promyshlenniy universitet 'Sinergia', 2014. P. 128.
5. ***Education*** for Entrepreneurship: AER Dossier // Thematic Dossier of the Assembly of European Regions. Date Views Spring. 2011. № 27. P. 1–4. URL: http://www.aer.eu (дата обращения: 25.02.2016).
6. ***Riedl A., Schelten A.*** Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart : Franz Steiner Verlag, 2013. P. 284.
7. ***Лотман Ю.М.*** Чему учатся люди? Статьи и заметки. М. : Центр книги Рудомино, 2010. 416 с.
8. ***Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.*** Язык и культура. М., 2005. 1308 с.
9. ***Reference*** for Business. Encyclopedia of Business. 2nd ed. 2013. Cross-Cultural / International Communication. URL: http://www.referenceforbusiness.com
10. ***Terentieva U.G.*** On the need to improve the competitiveness of Small Business when Russia is becoming a WTO member // Rossiyskoe Predprinimatelstvo, 2013. № 17 (239). P. 126–132. URL: http://www.creativeconomy.ru/mag (дата обращения: 20.02.2016).
11. ***Butman E.*** Entrepreneurship is a real job but not only the mindset // Kommersant Secret Firmy. 2013. № 9 (334). URL: http://www.kommersant.ru (дата обращения: 25.02.2016).
12. ***Diamantidis Anastasios D., Chatzoglou Prodromos D.*** Employee post-training behaviour and performance: evaluating the results of the training process // International Journal of Training and Development. September 2014. Vol. 18, is. 3. P. 149–170.
13. ***Modern*** educational technologies: textbook / ed. by N.V. Bordovskaya. 3rd ed. M. : KNORUS, 2013. P. 432.
14. ***Shlechty Ph.C.*** Schools for the 21-st Century. Leadership Imperatives for Educational Reform. San Francisco, 1990. P. 164.
15. ***Wagstyl S.*** Nizhny Novgorod: Striving for historic city's dream // Financial Times. 20th April 2006.

Сведения об авторах:

Камаева Татьяна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей отделения иностранных языков филологического факультета Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия).
E-mail: mviazolotova@gmail.com

Казаева Наталия Николаевна, доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных специальностей отделения иностранных языков филологического факультета Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия).
E-mail: natkaz50@mail.ru

Золотова Марина Вианоровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка для гуманитарных специальностей отделения иностранных языков филологического факультета Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия).
E-mail: mviazolotova@gmail.com

Ганюшкина Елена Валентиновна, старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных специальностей отделения иностранных языков филологического факультета Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород, Россия).
E-mail: elenaganyushkina@gmail.com

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AS AN INTEGRAL PART OF CULTURAL BACKGROUND OF NEW GENERATION RUSSIAN ENTREPRENEURS

Kamaeva T.P., Associate professor, Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, English Language for Humanities Department, Lobachevsky University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia).
E-mail: mviazolotova@gmail.com
Kazaeva N.N., Associate professor, Candidate of philological sciences, Associate professor, English Language for Humanities Department, Lobachevsky University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia).
E-mail: natkaz50@mail.ru
Zolotova M.V., Head of the English Language for Humanities Department, Lobachevsky University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia).
E-mail: mviazolotova@gmail.com
Ganyushkina E.V., Senior teacher, English Language for Humanities Department, Lobachevsky University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia).
E-mail: elenaganyushkina@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/34/10

Abstract. The purpose of this paper is to highlight the importance of a professional foreign language competence as part of entrepreneurs' cultural background in today's Russia. The article focuses on improving Russian businesspeople training through the integration of a professional foreign language course and the disciplines of their university major. The authors examine their own experience in searching for the most effective teaching tools, self-study evaluation tools including. The outcomes gained indicate that the modular interdisciplinary design of suggested training courses may have positive impact on entrepreneurs' job performance.

Keywords: entrepreneur; cultural background; professionally-oriented interdisciplinary courses; foreign language competence; integration; teaching technologies; self-study evaluation tools.

References

1. Rakitov A.I. (2009) *Nauka i obrazovanie. Intellektual'nye resursy Rossii v epokhu global'nykh transformatsiy. Institut nauchnoy informatsii po obshchestvennym naukam* [Science and education. Intellectual resources of Russia in the era of global transformations. Institute of Scientific Information in Social Sciences]. Moscow: Nauka.
2. Megginson L.C., Trueblood L.R., Ross G.M. (1984) *Business. D.C. Heath and Company*. Lexington, Massachusetts, Toronto.
3. Bovee C.L., Thill J.V., Melson H.M. (2007) *Excellence in Business*. Pearson Prentice Hall.
4. Litvinyuk A.A. (2014.) Problems of formation of experts' professional competences to fit business area competence frames. International conference. *The formation of professional young entrepreneur competences during entrepreneurship training*: sbornik tezisov dokladov [A book of abstracts].. Moscow: Moskovskiy finansovo-promyshlenniy universitet 'Sinergia'. (In Russian).
5. Anon (2011) Education for Entrepreneurship: AER Dossier. *Thematic Dossier of the Assembly of European Regions. Date Views Spring*. № 27. P. 1–4. [Online]. Available from: www.aer.eu.
6. Riedl A., Schelten A. (2013) *Grundbegriffe der Pedagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
7. Lotman Yu.M. (2010) *Chemu uchatsya lyudi? Stat'i i zametki* [What people learn? Articles and notes]. Moscow: Tsentr knigi Rudomino.

8. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (2005) *Yazyk i kul'tura* [Language and culture]. Moscow.
9. Anon (2013) *Reference for Business. Encyclopedia of Business*. 2nd ed. Cross-Cultural. International Communication. [Online]. Available from: www.referenceforbusiness.com.
10. Terentieva U.G. (2013) O neobkhodimosti povysheniya konkurentosposobnosti malogo biznesa, kogda Rossiya stanovitsya chlenom VTO [On the need to improve the competitiveness of Small Business when Russia is becoming a WTO member]. *Rossiyskoe Predprinimatelstvo - Russian Entrepreneurship*. [Online]. Available from: www.creativeconomy.ru/mag.
11. Butman E. (2013) Predprinimatel'stvo eto real'naya rabota, a ne tol'ko obraz myshleniya [Entrepreneurship is a real job but not only the mindset]. *Kommersant Secret Firmy - Kommersant the secret of the company*. 9 (334). [Online]. Available from: www.kommersant.ru
12. Diamantidis Anastasios D., Chatzoglou Prodromos D. (2014) Employee post-training behaviour and performance: evaluating the results of the training process. *International Journal of Training and Development*. September. Vol. 18. pp. 149–170.
13. Bordovskaya N.V. (ed.) (2013) *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii: uchebnoe posobie* [Modern educational technologies: textbook]. Moscow: KNORUS.
14. Shlechty Ph.C. (1990) *Schools for the 21-st Century. Leadership Imperatives for Educational Reform*. San Francisco.
15. Wagstyl S. (2006) Nizhny Novgorod: Striving for historic city's dream. *Financial Times*.

Received 26 February 2016

УДК 81’253
DOI: 10.17223/19996195/34/11

Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая

РЕЧЕВОЕ ДЕЙСТВИЕ И КОММУНИКАТИВНЫЕ НОРМЫ: ОСВОЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ПОЗИЦИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье с позиций деятельностного подхода рассмотрены статус речевого действия и условия его выбора в ситуации межкультурного общения. В контексте истории развития теории и практики межкультурной коммуникации проанализированы существующие модели коммуникации. Показано основополагающее значение отечественных психолингвистических исследований (А.А. Леонтьев), опирающихся на деятельностный подход, для выявления связей речевой коммуникации с предметной деятельностью. Рассмотрены этапы выбора речевого действия в коммуникативной ситуации: от смыслообразующей коммуникативной интенции до адекватной формы речевого действия. Раскрыта определяющая роль языкового сознания в целом и коммуникативных норм в частности при построении и реализации стратегии выбора речевого действия. Приведены материалы эксперимента, показавшего возможность успешного использования обсуждаемого подхода для совершенствования подготовки студентов в области межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; дискурс; деятельностный подход; ориентировка; предметная деятельность; языковое сознание; речевое действие; коммуникативные нормы.

Введение

В настоящее время, когда возможности глобальных межкультурных связей стали реальностью, одной из важнейших задач высшего образования является формирование у студентов компетенций, связанных с владением средствами межкультурной коммуникации. Эта цель в первую очередь достигается в процессе культурно и профессионально ориентированного изучения иностранных языков. Действительно, в ходе освоения иностранного языка происходит целенаправленное, хотя и не всегда адекватное, моделирование ситуаций межкультурной коммуникации, задающих возможности, границы и правила общения на иностранном языке.

Основной задачей коммуниканта в реальной ситуации межкультурного общения, а тем более в ситуации обучения, является выбор адекватных способов и средств коммуникации, т.е. «выбор» речевых действий, которые отвечали бы задачам и условиям коммуникации здесь и сейчас. Вот почему важно рассмотреть, на каких теоретических основаниях строится такой выбор.

Методология исследования

Как известно, изучение межкультурной коммуникации как комплексной практико-ориентированной области активно началось со второй половины прошлого века. Осознание необходимости взаимодействия языков и культур при сохранении «языкового и культурного разнообразия» способствовало привлечению данных широкого круга исследований по культурной и социальной антропологии, лингвокультурологии, социолингвистике, кросс-культурной психологии и других, составивших современную основу теории межкультурной коммуникации [1–3 и др.].

Что касается задач построения и развития моделей, раскрывающих собственно процесс коммуникации, то изначально коммуникационные модели строились на основе теории информации, описывая процесс передачи / приема информации безотносительно к тому, кто (или что) выступает в качестве приемного или передающего «устройства» (так называемая информационная или информационно-кодовая модель коммуникации). В дальнейшем, подразумевая речевую коммуникацию, в которой участвует «коммуникатор», передающий «реципиенту» определенную информацию и тем самым оказывающий на него определенное воздействие, подобные модели стали включать «человеческое измерение». Суть данных моделей хорошо передает известная формула Г. Лассвелла: «Кто, что, кому говорит, по какому каналу, с каким эффектом?» [2]. Заметим, что язык, используемый коммуникантами, рассматривается в подобных моделях как «код», передающийся через определенные «каналы». Соответственно, в условиях межкультурного общения задачей его участников, с этой точки зрения, является успешный переход с одного кода на другой, т.е. трансформация кода. Другими словами, в рамках данной модели и всех ее «улучшенных» вариантов процесс коммуникации представляется как серия реакций в ответ на вербальные и невербальные стимулы. Очевидно, что теоретической основой подобных подходов в течение долгого времени был и во многом еще остается бихевиоризм.

Изменение этой позиции связано с так называемым антропологическим поворотом в лингвистике и смежных науках, в том числе и в сфере межкультурной коммуникации, когда фокус исследований в значительной мере переместился с системы языка и составляющих его структур на дискурс как многообразие «живых» речевых проявлений человека. Недаром в соответствующей статье Лингвистического энциклопедического словаря дискурс характеризуется как «речь, погруженная в жизнь» [4]. Авторы развернувшихся в это время исследований ставили задачу через анализ различных дискурсов понять влияние языка на повседневную жизнь общества [5–7].

В контексте дискурсивного подхода основной единицей анализа речевой деятельности стало не слово или предложение, как это было принято в традиционной лингвистике, а высказывание как речевое произведение человека, которое становится текстом. Обмен такими высказываниями предполагает следующий уровень анализа – коммуникативную ситуацию, акцент на которую стал возможным в рамках так называемой интеракционной модели коммуникации. В версии этой модели, предложенной, например, М.Л. Макаровым [6], речь идет об «интерсубъектности», предполагающей равно активных участников общения. При этом само общение направлено на «демонстрацию смыслов», которые производятся коммуникантами всегда и даже ненамеренно. Другими словами, на первый план выходит задача «обмена смыслами», которая отчетливо противопоставлена задачам по передаче информации и манифестации намерений.

Как подчеркивает М.Л. Макаров, в интеракционной модели критерием успешности и главным предназначением коммуникации становится не достижение взаимного понимания, а интерпретация смыслов [Там же]. И хотя автор указывает на то, что смыслы порождаются «широкой социальной практикой», игнорирование намеренности и информационной, т.е. содержательной, составляющей приводит к тому, что в рамках данной модели речевая коммуникация выступает как замкнутый в себе процесс, игнорирующий содержание сообщения. Если сравнивать два рассмотренных типа моделей, то, образно говоря, маятник качнулся в другую сторону, т.е. в подобной интеракционной модели, как и в информационных моделях, по сути, игнорируется тот фундаментальный факт, что коммуникация – это всегда **со-общение**, т.е. общение, осуществляющееся в системе совместной деятельности.

Оценивая подобный подход в более широком психологическом плане, можно сказать, что он ведет к «поверхностному» рассмотрению речевой коммуникации как самодостаточного процесса непосредственного взаимодействия ее участников. Недаром в качестве психологического аналога этого процесса выступает межличностное общение, несущее в себе идею непосредственного диалога. Действительно, межличностное общение – это исходная клеточка всякого общения (А.А. Леонтьев), однако это не означает, что общение (речевая коммуникация с психологической точки зрения) может быть сведено к модели межличностного общения.

Подобная точка зрения де-факто ведет к отрыву речевой коммуникации от целей и задач деятельности, в которую включены участники общения, независимо от того, осознают они это или нет. Человек, включенный в коммуникацию, не есть просто «человек говорящий». По мнению ряда авторов, более точным определением будет понятие «психосоциальный субъект высказывания», предложенное в свое время

французским социальным психологом и лингвистом К. Ажежем [8], что, очевидно, можно рассматривать как позитивный шаг к рассмотрению общения в деятельностной парадигме.

В рамках деятельностного подхода, заложенного в отечественной психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.М. Андреева, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, А.К. Маркова и др.), общение прочно связано с предметным содержанием деятельности человека, составляя ее внутренний момент и обслуживая ее задачи. При этом многие авторы отмечают, что в ряде случаев само общение может рассматриваться как «общий тип специфически человеческой деятельности» [9. С. 12], предметом которой является другой человек и, соответственно, задачей которой есть построение и поддержание отношений с другими людьми, или, как отмечает А.К. Маркова, «это деятельность по решению задач социальной связи. Социальная связь включает контакт с отдельным индивидом и взаимодействие с социумом, непосредственное практическое сотрудничество и обмен идеальными ценностями и т.п.» [Там же]. Очевидно, что в этом случае сама предметная деятельность может становиться лишь моментом общения, обслуживая его задачи.

Развивая эти положения, подчеркнем, что индивид изначально, с момента рождения, включен в общение, которое есть лишь момент в социально-экономической системе общества в целом, представителем и подсистемой которого является конкретно-историческая общность. Именно в ходе развития индивида в этой общности, каждый из членов которой уже носит в себе потенциал более широкой общественной системы, вновь входящий в мир человек становится полноценным соучастником всей системы отношений общества и прежде всего тех общественных отношений, которые реализуют объективные социально-экономические связи человека.

На это, в частности, указывала Г.М. Андреева, отмечая в своем социально-психологическом анализе роль общественных отношений, которые она определяла как «безличные» [10. С. 77]. Выведение на первый план этих часто невидимых безличных отношений позволяет более точно понять психологическую природу собственно межличностных отношений. Так, по мнению Г.М. Андреевой, «внутри различных форм общественных отношений есть как бы реализация безличных отношений в деятельности конкретных личностей, в актах их общения и взаимодействия». В конечном итоге «многообразные отношения человека не охватываются только межличностным контактом: положение человека за узкими рамками межличностных связей, в более широкой социальной системе… также требует определенного построения системы его связей». При этом подчеркивается, что «этот процесс может быть реализован тоже только в общении». Следовательно, в ходе общения, ориентированного на предметную деятельность, происходит реализация всей системы

отношений человека, «…одновременно и как реальности общественных отношений, и как реальности межличностных отношений» [10. С. 77].

Разработке идей речевого общения с деятельностных позиций посвящены многие отечественные психолингвистические исследования: прежде всего работы А.А. Леонтьева [11, 12], опиравшегося на труды Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева и др.

А.А. Леонтьев, в течение долгого времени изучавший особенности речевой деятельности, обслуживающей общение, видел существенный недостаток современных ему теорий в «упрощенной трактовке процесса общения, в сведении его к перетеканию информации от одного коммуниканта к другому» [12. С. 242]. Он исходил из положения о том, что всякая деятельность мотивирована и целенаправленна. Применительно к речевой деятельности это, по его мнению, «означает, что есть какая-то неречевая задача, для выполнения которой и осуществляется речевая деятельность и которая решается языковыми средствами» [Там же. С. 212]. Точнее, «высказывание или текст… есть процесс решения такой задачи и лишь вторично – продукт или результат такого решения» [11. С. 12].

Это означает, что потребность в общении актуализируется в качестве существенного и необходимого момента предметной деятельности, если стоящие перед индивидом задачи требуют использования именно коммуникативных возможностей и соответствующих языковых средств.

Речевое действие: структура и особенности

Конкретизация положения о задачах деятельности, требующих использования языковых средств, приводит А.А. Леонтьева к разработке понятия **речевого действия**. По его мнению, речевое действие – это единица деятельности, равная высказыванию, причем, правильнее говорить не о речевой деятельности, а о системе речевых действий, входящих в некую конкретную предметную деятельность; при этом отдельное речевое действие «составляет частный случай действия, входящего в состав акта деятельности» [Там же. С. 21–22].

Другими словами, речевое действие, как и всякое действие, обладает определенными свойствами и структурой, которые при этом отражают особенности именно речевого действия. Представляется, что выбор конкретного речевого действия в ходе реальной коммуникации, тем более в ходе освоения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации, требует учета этих особенностей.

Итак, всякое речевое действие, как неоднократно подчеркивает А.А. Леонтьев, «…а) характеризуется собственной, поддающейся осознанию целью или задачей (промежуточной по отношению к деятельности)». Далее, речевое действие «…б) определяется также другими действиями, входящими в данную деятельность, и в особенности теми

действиями, которые предшествовали ему..; в) в свою очередь, состоит из отдельных операций, которые обусловлены взаимодействием тех характеристик действия, которые связаны со строением деятельности и общи для многих однотипных актов деятельности и тех конкретных условий или обстоятельств, в которых это действие осуществляется в данном случае, в данный момент» [13. С. 22].

Подчеркнем, что такая структура складывается в динамике становления речевого действия, когда в ходе реализации намеченного содержания обеспечивается переход к его конкретной форме: от того, что мы хотим сказать, к тому, как мы это говорим. Причем для нас важно подчеркнуть, что сам речевой замысел порождается не речью, а той задачей, которая, если так можно выразиться, «провоцирует» его возникновение.

Цели речевого действия: связь общения и предметной деятельности

Свое представление о целях речевых действий А.А. Леонтьев иллюстрирует на примере, демонстрирующем связь речевого действия с предметной деятельностью [11]. Подобные примеры более детально рассмотрены одним из авторов современного учебника по психолингвистике И.А. Стерниным [13]. Речь идет о конкретных ситуациях обращения с просьбой к незнакомому человеку передать соль и ответами на эту просьбу. В исследовании показано, что в каждой из ситуаций предполагается реализация одновременно нескольких целей: информационной, предметной и коммуникативной, при этом в зависимости от действий и / или противодействий коммуникантов какие-то цели могут и не реализоваться.

Например:

1.

– Передайте, пожалуйста, соль! – Пожалуйста!	Информационная	+
	Предметная	+
	Коммуникативная	+

2.

– Передайте, пожалуйста, соль! –Простите, здесь соли нет.	Информационная	+
	Предметная	–
	Коммуникативная	+

3.

– Дайте соль! – А почему так грубо?	Информационная	+
	Предметная	–
	Коммуникативная	–

И т.п.

По мнению автора, информационная цель (или в терминах А.А. Леонтьева – задача) состоит в том, чтобы донести информацию до собеседника и получить подтверждение, что она получена. Предметная цель связывается с тем, чтобы «что-либо получить, узнать, изменить в поведении собеседника». И, наконец, коммуникативная цель определяется как «связанная с задачей сформировать определенные отношения с собеседником» и рассматривается через процедуры установления, развития, поддержания и т.д. контакта [13. С. 307–308].

На наш взгляд, достоинством подхода автора является утверждение «многозадачности» коммуникации, когда при наличии предметной и коммуникативной цели информационная цель (задача) представляется далеко не основной, хотя при этом направленность предметной цели остается не вполне ясной. Что касается коммуникативной цели, то ее реализация, по мнению И.А. Стернина, связана с «коммуникативным равновесием» в общении, т.е. достижением взаимопонимания, поддержанием отношений между его участниками, что в рамках деятельностного подхода также рассматривается как основная задача всякого общения.

Очевидно, что, с точки зрения И.А. Стернина, данные цели не противопоставлены друг другу, а связаны между собой в едином процессе коммуникации; их реализация предполагает раскрытие предметного содержания деятельности партнеров по коммуникации в форме, адекватной целям и условиям ситуации. Однако при анализе данного подхода возникают определенные претензии к оценкам приводимых в качестве примера ситуаций, которые, по нашему мнению, лишены всякого социального контекста, определяющего условия коммуникации, и потому представляются упрощенными и схематичными. В самом деле, за скобками остаются возможные социальные роли коммуникантов (не просто «потребитель соли», а джентльмен, клиент, позер и т.д.), диктующие, возможно, другие формы коммуникации.

Тем не менее при всей условности дифференциации указанных целей их выделение функционально оправдано, так как указывает на возможность разных «отношений» между предметной деятельностью и речевой коммуникацией. С одной стороны, можно говорить о неразрывности предметной деятельности и речевой коммуникации, когда речевая коммуникация, как в данном случае, выступает в качестве системы, обслуживающей предметную деятельность. С другой стороны, о существовании определенного противоречия между ними в силу принципиальной разницы между однозначностью предметного аспекта деятельности и многообразием системы отношений, в которых она реализуется или может реализоваться.

Необходимо специально подчеркнуть наше понимание отношений предметной деятельности и общения. Оно заключается в утверждении

двойственной природы любой формы деятельности, одновременно являющейся и актом коммуникации, и актом реализации определенных предметных преобразований. Это означает, что речевая коммуникация, как и предметная деятельность, суть разные формы бытия деятельности, и при наличии соответствующих мотивов происходит их «взаимопроникновение», когда в рамках речевой деятельности могут осуществляться предметные действия и, наоборот, речевые (коммуникативные) действия могут осуществляться в рамках предметной деятельности.

С этой точки зрения в рассмотренных коммуникативных ситуациях в одних случаях исходной является предметная цель, направленная на выявление основного мотива деятельности – получить то, что необходимо (соль). Однако в других случаях подчиненной может выступать именно предметная ситуация, когда мотивом выступает, например, желание познакомиться, и тогда предмет может явиться лишь поводом для завязывания отношений.

В ходе достижения предметной цели реализуется также информационная цель, связанная с «донесением» необходимой информации. Их совместная реализация обеспечивает содержательно-смысловой аспект высказывания: **что** мы хотим сказать. Что касается коммуникативной цели речевого действия, ориентированной на создание и поддержание требуемых отношений, она действительно обладает относительной самостоятельностью, так как связана с выбором формы речевого действия, т.е. с тем, **как** мы это говорим. Последнее зависит от учета всего контекста коммуникативной ситуации и потому может варьировать.

Коммуникативная интенция и содержание речевого действия

Отмечая, что речевая деятельность «как любая деятельность, организована в соответствии с целью или задачей», А.А. Леонтьев указывает на ряд опосредующих звеньев, существующих на пути реализации этой задачи, которые специфичны именно для речевой деятельности. В качестве первого из этих звеньев он выделяет коммуникативную интенцию [12. С. 213]. В настоящее время это понятие активно разрабатывается специалистами в области лингвокультурологии и когнитивной лингвистики [1, 2]. Известны психологические исследования коммуникативных интенций, организованные группой отечественных авторов (Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова и др.) на основе метода, названного ими интент-анализом [1, 5] и др. Проводимое с помощью данного метода непосредственное изучение интенций, актуальных для определенных сфер деятельности, позволяет содержательно определить изначальный мотив коммуникации – речевой замысел.

В этой связи определенный интерес представляет известная в лингвистике и смежных науках теория речевых актов (Дж. Остин,

Дж. Серль и др.). Под речевым актом понимается «целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе» [4]. Именно последовательность речевых актов создает дискурс. В качестве языковых средств, «обеспечивающих» речевой акт, рассматриваются «действенные» глаголы, выражающие соответствующие интенции. Практические разработки на базе данной теории связаны с операционализацией возможных интенций и созданием на их основе нескольких типологий, включающих такие типы речевых актов, как информативные, побудительные и др., с их дальнейшей дифференциацией. Так, побудительные речевые акты (директивы), соответствующие модели «я хочу, чтобы ты сделал…» (приказ, предложение, просьба, совет и др.), могут дифференцироваться в зависимости от степени выражения воли говорящего (степени категоричности), от принятия или непринятия говорящим на себя ответственности и т.п.

Представляется, что оба рассмотренных подхода дополняют друг друга и могут быть полезны в практическом плане. Они дают возможность выделить психологически содержательные речевые единицы, производные от коммуникативных интенций, что, на наш взгляд, должно активнее использоваться в обучении иностранному языку: при переходе от цели к содержанию высказывания (речевого действия на иностранном языке) можно опереться на соответствующие типы речевых актов.

Отметим, однако, что при внешнем сходстве терминологии мы не считаем синонимами понятия речевого акта и речевого действия. Речевой акт остается «поверхностной» дискурсивной единицей, тогда как речевое действие может быть рассмотрено с точки зрения его места в структуре деятельности, определяющего его существенные характеристики.

Последовательность этапов становления речевого действия

В этой связи А.А. Леонтьев указывает на опосредованность цели действия системой функциональных блоков, «которые обеспечивают последовательность этапов достижения цели», а также «теми орудиями или средствами, которыми мы располагаем для достижения намеченной цели, получения конечного продукта. Язык, как уже сказано, и есть набор или система таких орудий» [12. С. 233].

Обращаясь к структуре речевого действия как системе функциональных блоков, можно представить ее в виде последовательности этапов формирования высказывания, каждый из которых получает у А.А. Леонтьева психологическую характеристику. Так, первый этап, связанный с зарождением общего речевого замысла, – это, по мысли А.А. Леонтьева, этап становления «внутренней программы речевого действия». Далее на основе этой программы реализуется содержательно-смысловой аспект речевого действия.

Второй этап предполагает переход «к последовательному расчленению и уточнению этого замысла при помощи наличных в данном языке и пригодных для данной цели содержательных и формальных категорий и конструкций – вплоть до окончательного языкового оформления конечного продукта». Однако, как подчеркивает А.А. Леонтьев, «этот продукт не дан нам с самого начала ни в каком виде; речевая деятельность – процесс творческий, а не простое перекодирование “смысла” в “текст”» [12. С. 233–234]. Это же относится и к отдельному речевому действию, которое может осуществляться как момент предметной деятельности, а может быть самостоятельной единицей в развернутой речевой деятельности.

Рассматривая процесс становления речевого действия с деятельностных позиций, необходимо указать на еще два необходимых и психологически важных этапа. Как отмечает А.А. Леонтьев, «с точки зрения психолога эту схему следует дополнить еще двумя звеньями – начальным (ориентировка в условиях деятельности, которая и обеспечивает выбор той или иной стратегии) и конечным (контроль за протеканием и результатом деятельности, то есть система обратных связей на различные этапы процесса порождения, в результате чего конкретные пути его осуществления могут варьироваться даже в ходе самого процесса» [Там же. С. 234].

Ориентировка и средства реализации речевого действия

Рассмотрим более детально этап ориентировки, особенно значимый в контексте нашей статьи. Ориентировка в условиях действия (П.Я. Гальперин) способствует адекватности реализации той или иной интенции (шире – речевого замысла). С психологической точки зрения основой для «глобальной» ориентировки выступает языковое сознание коммуникантов – носителей определенного языка и культуры.

Языковое сознание как основа ориентировки

Понятие языкового сознания, широко употребляемое в лингвистике и смежных науках, получило психологическую трактовку в сформулированной в 70-е гг. прошлого века концепции П.Я. Гальперина [14]. В соответствии с этой концепцией язык отражает внеязыковую действительность «пристрастно», сообщая о вещах таким образом, что у носителей языка складывается не только определенное понимание этих вещей, но и определенное отношение к ним. Решающим фактором, таким образом, оказывается не предметное содержание речевого замысла, а типовые обстоятельства его сообщения, благодаря учету которых обеспечиваются «интересы речевого воздействия» [14. С. 97].

Закрепленные за формальными структурами языка, они входят в идеальную сторону языковых единиц, образуя их лингвистический смысл – собственно языковые значения [Там же. С. 98].

Таким образом, в соответствии с концепцией П.Я. Гальперина, языковое сознание как особая форма отражения действительности представляет собой систему языковых значений, уточняющих отражение «вещественного» содержания объектов реальной действительности с точки зрения интересов коммуникантов, а следовательно, можно говорить о специфике языкового сознания по сравнению с другими формами отражения. В этом плане П.Я. Гальперин противопоставлял языковое сознание научному, поскольку наука отражает действительность объективно и беспристрастно. Однако основная линия противопоставления проходила по линии различного отражения действительности родным и иностранным языком.

Как известно, данная концепция стала основой для более чем трех десятков психолингвистических и психолого-педагогических исследований на материале русского и иностранных языков.

Развивая эту линию исследований, Н.Н. Нечаев с соавт. [15] более системно обосновали особенности языкового сознания. Они исходили из того, что языковое сознание порождается процессом развития всей системы деятельности общественного индивида, включая и появление характерных для естественного языка средств и способов коммуникации, несущих в себе национально-культурные особенности данной общности. При этом языковое сознание представляет собой опирающуюся на естественный язык форму существования обыденного сознания с соответствующей широтой охвата всей системы повседневной деятельности человека и одновременно – с отсутствием рефлексии на то, как мы говорим, и почему мы так говорим.

Действительно, как показывают исследования онтогенетического развития речи в рамках использования структур родного языка, формирование осознанного отношения к языку обычно проходит несколько этапов: дошкольный период связан с попыткой самостоятельного, но, как правило, «неосознанного» осознания форм речи (т.е. того, как мы говорим). И лишь затем в специально организованном школьном обучении у ребенка возникает потребность в осознании функции, назначения речи (т.е. того, почему мы по-разному говорим и пишем, и в чем заключаются особенности употребления разных языковых форм) [9, 16]. Однако в силу того, что такое осознание в повседневной жизни часто остается невостребованным, не только у дошкольников с их «житейскими» представлениями о языке, но и у многих взрослых уровень осознания родного языка остается низким. Недаром в этом случае специалисты указывают на так называемую наивную картину мира. «Рамки» этой картины задает общенациональный язык,

который в ходе совместной деятельности становится ведущей формой фиксации и трансляции специфики ее содержания, что при отсутствии необходимого и специально организуемого осознания приводит к трудностям коммуникации для индивида, попадающего в ситуацию межкультурного общения [17].

Однако языковое сознание – это не окостеневший монолит, а постоянно изменяющееся психологическое новообразование. Развитие системы деятельности в целом и, соответственно, появление новых коммуникативных ситуаций закономерно рождают разнообразные социальные языки (социолекты), обслуживающие специализированные формы языкового сознания, в свою очередь возникающие на основе конкретных социальных и предметно специализированных видов деятельности.

Отметим, что многие «развитые» специализированные языки по мере своего совершенствования действительно начинают представлять собой некий набор условных сигналов, понятных лишь посвященным, т.е. практически обретают кодовую природу, содержание которой определяется содержанием специализированной предметной деятельности, в которой знаки-коды призваны лишь актуализировать систему понятий, характерных для участников данной предметной деятельности. Примером могут служить ситуации, предполагающие определенную процедуру, скажем, проведение хирургической операции, в ходе которой происходит закономерная редукция речевой коммуникации до односложных реплик, которые для внешнего наблюдателя начинают напоминать сигналы. Подобные случаи иллюстрируют ситуацию, когда развернутое, опосредованное языком речевое общение становится лишь моментом предметной деятельности.

Следовательно, более точным будет противопоставление языкового сознания, существующего на базе многообразных возможностей естественного языка и столь же многообразных форм предметной деятельности, не только научному (когнитивному) сознанию, но в целом различным формам специализированного сознания. О реальности такого противопоставления свидетельствуют многочисленные факты «непонимания» друг друга представителями разных социальных и профессиональных общностей в рамках общей лингвокультуры. Глобализация науки и технологий, выражающаяся, в частности, в появлении единой терминологии в тех или иных областях деятельности, позволяет облегчить выход за национальные рамки, обеспечивая осознание определенного предметного содержания носителями разных языковых сознаний: специалистам в одной и той же сфере легче понять друг друга в межкультурной ситуации.

При этом очень важно помнить, что языковое сознание народа – как некое общее – существует через и посредством отдельного и даже единичного, включенного однако в систему этого общего, т.е. это всегда со-

знание конкретного индивида – носителя индивидуального языка (идиолекта), представляющего собой конкретное единство национально-культурного и социокультурного содержания, характерного для данной социальной общности в целом. Очевидно, что особенности всякого идиолекта обусловлены особенностями жизнедеятельности индивида, его местом в системе разнообразных отношений – от базовых, определяющих его роль в системе общественного разделения труда, до разнообразных производных от них отношений – политических, юридических, нравственных и т.п., в том числе и многообразных межличностных отношений.

Итак, языковое сознание как система сложившихся у индивида ментальных репрезентаций действительности объективно реализует ориентировочную функцию, задавая психологически обусловленный спектр конкретных возможностей для раскрытия предметного содержания, но раскрытия, соответствующего конкретной коммуникативной задаче, которую индивид осознанно или неосознанно решает совместно с другими участниками коммуникативного акта, осуществляя те или иные речевые действия или речевую деятельность в целом.

В реальной деятельности этот спектр возможностей ограничен усвоенными индивидом **коммуникативными нормами**, структурирующими его языковое сознание и определяющими приемлемость тех или иных форм речевого действия при решении задач общения в тех или иных коммуникативных ситуациях. Иными словами, речь должна идтит о возможности конкретизации ориентировки с помощью коммуникативных норм.

Коммуникативные нормы как психологические регулятивы выбора речевого действия

Изучение норм общения довольно давно декларируется в качестве одного из важнейших направлений отечественной психологии общения [18]. При этом обычно подчеркивается, что языковые (коммуникативные) нормы являются социальными нормами, определяя и направляя поведение коммуниканта в системе социального взаимодействия [12, 18]. Многие авторы отмечают достаточно высокую степень универсальности коммуникативных норм, в особенности базовых, которые преодолевают национальные границы, будучи понятными и принимаемыми представителями других культур. В то же время отмечается, что значительная часть коммуникативных норм имеет отчетливую культурно-специфическую направленность, что может создавать коммуникативные барьеры для носителей иных языков и культур.

Очевидно, что нормы отражают, а будучи принятыми, и формируют определенную систему взаимоотношений, основанных на правах и обязанностях людей, входящих в ту или иную социальную общность.

Как указывала, например, М.И. Бобнева, «предписательный характер социальных норм проявляется прежде всего в вероятностном, обязательном и должном ожиданиях группой (общностью, обществом) определенного вида поведения того или иного члена группы, обычно поведения ролевого» [18. С. 260]. А.А. Леонтьев также говорит об экспектациях слушателей, и это предполагает, что коммуникант «чаще всего бессознательно, выбирает вариант, соответствующий его представлениям о том, чего ожидают от его речи слушатели» [12. С. 460]. Это возможно благодаря представленности коммуникативных норм в общественном сознании. Коммуникативные нормы, эксплицированные в форме «социально-речевых образцов», задаются школой и средствами массовой информации и осваиваются прежде всего на групповом уровне в условиях межличностного общения.

Еще одна форма экспликации норм, как отмечает А.А. Леонтьев, связана с наличием системы обобщенных правил нормативного употребления, их кодификацией. В этом случае речь идет о нормах этикета как компонента общения, как бы образующего «формальную поведенческую рамку, в которой развертывается эта деятельность» [Там же. С. 460–461]. В своей лингвокультурологической работе Т.В. Ларина связывает применение коммуникативных норм с категорией вежливости, указывая, что важны не этикетные нормы сами по себе, а способы их применения в коммуникации, рассматриваемые ею как коммуникативные стратегии и тактики, «нацеленные на бесконфликтную коммуникацию и взаимопонимание». При этом «на речевом уровне коммуникативная стратегия представляет собой соотнесение речевых действий с целью коммуникации и конвенциональными языковыми средствами, при помощи которых она реализуется» [13. С. 166–167].

Если рассматривать коммуникативный акт исходя из деятельностного подхода, то здесь, на наш взгляд, многими авторами пропускается основное звено процесса выбора речевого действия: ориентировка коммуниканта, которая имеет место на каждом этапе предполагаемой последовательности шагов осуществления коммуникативного акта. Хотя в реальной деятельности, конечно, все этапы «выбора» тех или иных коммуникативных средств проходят в свернутой и максимально редуцированной форме.

Как указывалось выше, общая ориентировка коммуниканта в условиях коммуникации осуществляется на основе сложившегося языкового сознания, особенности которого, однако, могут вызвать трудности коммуникации даже в рамках родного языка при столкновении с партнерами, обладающими или являющимися носителями специализированных форм языкового сознания. Тем более часто подобные трудности возникают в ситуации межкультурного общения. Это означает, что при обучении иностранному языку необходимым становится выявление и сопоставление

особенностей языкового сознания применительно к родному и к изучаемому языку, что предполагает становление и развитие способности различать, как определенное предметное содержание представлено и сознается носителями родного и иностранного языков [15, 16].

Мы определяем этот процесс как «переосознание», которое на стадии овладения соответствующими коммуникативными нормами должно предшествовать выбору необходимой языковой формы. Характерно, что еще Л.С. Выготский подчеркивал следующее: при изучении иностранного языка необходимо начинать с осознания и намеренности [19. С. 265].

Выявление подобных различий дает возможность конкретизировать спектр возможностей выражения намеченного предметного содержания, «задаваемый» иноязыковым сознанием, другими словами, позволяет содержательно уточнить цели речевого действия. Как подчеркивалось выше, языковое сознание – это всегда система собственно языковых значений, в которой аккумулируются способы представления «предметного» содержания, характерные для данной лингвокультуры, и которая складывается благодаря образу жизни народа – ее носителя. Языковое сознание не существует как нечто отдельное от когнитивного сознания, которое «схватывает» предметную специфику содержания деятельности.

На наш взгляд, данный шаг подразумевает нахождение ответа на вопрос, что мы хотим сказать. Переход же к тому, как это следует сказать, т.е. переход к предполагаемой иноязычной форме высказывания, требует обращения к коммуникативным нормам, с помощью которых происходит дальнейшее уточнение цели и содержания речевого действия. С психологической точки зрения коммуникативные нормы играют в этом случае роль психологических регулятивов отношений, возникающих в деятельности благодаря коммуникации. Как отмечалось выше, если внешне эти отношения предстают как межличностные, то за ними необходимо видеть объективные социальные отношения людей, которые задаются их совместной деятельностью и отражаются в условиях коммуникативной ситуации. С этой точки зрения использование коммуникативных норм в контексте иноязычного общения предполагает ориентировку на условия коммуникативной ситуации.

В этой связи важным представляется указание на относительный, а не абсолютный характер коммуникативного нормирования [12, 20]. Соглашаясь с этой позицией, можно привести замечание Т.В. Лариной о том, что «в коммуникации принцип правильности не должен противоречить другому важнейшему лингвокоммуникативному принципу – принципу уместности» [20. С. 166]. Очевидно, что речь идет о необходимости не формального, а адекватного использования коммуникативных норм, с учетом многообразных условий коммуникативной ситуации.

Таким образом, деятельностный подход позволяет наметить определенную последовательность шагов при выборе речевого действия на ино-

странном языке: от цели высказывания, задаваемой общим мотивом деятельности, к его содержанию, представленному в специфических для данного языка значениях языковых форм, и от них – к конкретной форме выражения этого содержания, опирающейся на коммуникативные нормы, характерные для носителей иноязычного сознания.

Однако такая ориентировка будет неполной и неточной, если не учитывать заданный спектр условий коммуникативной ситуации. Именно условия ситуации (обстоятельства речевого сообщения) выступают в качестве конкретных ориентиров для коммуникантов.

Экспериментальные исследования

В экспериментальных исследованиях, проведенных нами в разное время на материале изучения иностранного языка в высшей школе [15–17], мы попытались показать возможности реализации предлагаемого подхода. Во всех случаях требовался предварительный анализ языкового материала с целью выявления необходимых средств для ориентировки, а также значимых ориентиров – условий коммуникативной ситуации.

В исследовании, проведенном Г.И. Резницкой под руководством П.Я. Гальперина и Н.Н. Нечаева на основе концепции языкового сознания и теории планомерного поэтапного формирования умственных действий и понятий, изучались возможности осознанного освоения производной лексики английского языка [15].

В качестве материала в эксперименте использовались части слов – аффиксы и создававшиеся на их основе производные слова родного и изучаемого языка. Поскольку такое словопроизводство осуществлялось в рамках не отдельных слов, а целостных высказываний, задающих необходимый контекст речевого действия, можно утверждать, что уже на этом уровне были продемонстрированы возможности применения деятельностного подхода к освоению речевой коммуникации.

В эксперименте участвовали студенты 2-го курса гуманитарных факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова, имеющие достаточную лингвистическую подготовку.

Первый шаг исследования заключался в подготовке языкового материала: сопоставлении и дифференцировке производной лексики как внутри изучаемого языка, так и между явлениями родного и изучаемого иностранного языка. Основная лексическая единица – слово – рассматривалось как система значений компонентов, составляющих его структуру (система сообщений о действительности разной степени обобщенности) [21]. При словопроизводстве важную смысловую нагрузку несет такой компонент, как словообразовательный аффикс, уточняя «вещественное» значение, передаваемое основой слова. В то время как проведенный анализ соответствующей методической литературы показал от-

сутствие системности в характеристиках предлагаемых словообразовательных моделей, включающих словообразовательные аффиксы, нечеткость в определении их значений, нам удалось выявить и систематизировать «глубинные» инвариантные значения словообразовательных аффиксов, которые позволяют выразить смысловые отношения на уровне производного слова. Интересно, что это дает возможность осознать «поверхностные» словарные значения слов, образованных с помощью данных аффиксов. Эти значения языковых единиц – словообразовательных аффиксов – представляют собой средства выражения языкового сознания на уровне отдельного слова, взятого в контексте целостного высказывания.

В результате мы пришли к выводу, что лингвистическое значение каждого из рассмотренных нами словообразовательных аффиксов содержит комплекс значений нескольких уровней: категориальное, разрядное, индивидуальное. При этом категориальное значение указывает на принадлежность предметного содержания к той или иной грамматической категории, т.е. определяет его как «имя» («некто / нечто»), «признак», «действие» и пр. «Разрядное» значение определяет «типы» значений внутри категорий. Так, применительно к именам (существительным) мы выделили следующие разряды: «имена действий», «имена условий действия», «имена деятелей», «имена оценочные», «имена состояний», «имена признаков». Например, разряд «имена оценочные» был представлен суффиксами со следующими значениями: «*-ette*» – «подобный, но качественно менее значимый», «*-let*» – «подобный, но меньший количественно», «*-ling*» – «вторичный, производный».

Внутри разряда каждый суффикс получал индивидуальную характеристику, опирающуюся на дополнительные смысловые оттенки – коннотации, в конечном итоге определяющие его индивидуальное значение.

Например,

«*-ed*»

признак кого-то **категориальное значение**

чего-то

полученный в результате **индивидуальное значение**

действия с тем, что **разрядное значение**

выражено в основе

Подобным же образом были «проградуированы» значения всех групп активных суффиксов, используемых в эксперименте. Системное и наглядное представление значений на отдельных картах, которые при необходимости объединялись, позволило создать схему ориентировочной основы действия, которую испытуемые затем использовали при анализе специально подготовленных лингвистических задач с целью «построения» производного слова, содержащего искомый аффикс.

Использование такой системы характеристик позволяет провести сначала внутриязыковую, а затем и межъязыковую дифференцировку

соответствующих языковых единиц. Тем самым обеспечиваются сначала осознание, а затем и переосознание, т.е. переход к тому, как данное предметное содержание сознается в другом языке. После освоения элементов иноязычного сознания, зафиксированного в инвариантных лингвистических значениях осваиваемых единиц языка, заключительной стадией обучения становился переход к формальным структурам, служащим в изучаемом языке средствами оформления этих категорий, т.е. испытуемые осуществляли выбор языковой единицы, соответствующей речевому замыслу и обстоятельствам его сообщения. Так, последовательно сопоставляя ориентиры, испытуемый приходил к выводу о том, что в выражении «меховая шапка» прилагательное означает «признак по качеству», а в выражении «шапка, сделанная из меха» – «признак по действию», поэтому в первом случае точнее использовать «*furry*», а во втором – «*furred*».

Реализация принципов поэтапного формирования при организации обучения позволяла студентам без какого то бы ни было предварительного заучивания материала, на основе ориентировки в поле значений родственных групп словообразовательных аффиксов, наглядно представленных в виде схемы полной ориентировочной основы действия на объединенной учебной карте, целенаправленно и осознанно выбирать необходимую языковую структуру изучаемого языка. Важным фактором успешного освоения системы значений явились большое количество специально подобранных речевых ситуаций (более 200) и их разнообразие, позволяющее выявлять инвариантные лингвистические характеристики значений конкретных языковых форм и в процессе сопоставления последовательно осваивать все поле значений. При этом мы не требовали жесткой однозначности при выборе, подчеркивая, что необходимо исходить из условий, представленных в лингвистических задачах. Не менее важной задачей, чем словопроизводство, для нас было развитие осознания испытуемыми особенностей лексической системы родного и изучаемого языков.

На основании материалов эксперимента можно утверждать, что в процессе внутри- и межъязыковой дифференцировки, формировавшейся при решении подобранных нами лингвистических задач, происходит полноценное осознание лингвистических и лингвокультурных особенностей изучаемого лексического материала, что, в свою очередь, становится основой последующего успешного использования языковых средств в процессе межкультурной коммуникации. Аналогичные данные были получены в исследовании, проведенном под нашим руководством на материале освоения испанского языка [22], в котором также ставилась задача осознания грамматической структуры слова, построения своего рода алгоритма словопроизводства, который может быть перенесен и на другой язык.

Другим примером реализации данного подхода могут служить исследования, проведенные нами при участии студентов Московского государственного лингвистического университета Н.Н. Измайловой [23] и Е.Р. Лесниковой [24], центральной задачей которых было выявление условий адекватного использования коммуникативных норм, т.е. роль и место этикетных форм, реализующих категорию вежливости при построении речевого высказывания на иностранном (английском) языке. В обоих исследованиях в качестве материала использовались определенные типы речевых актов – так называемые директивные высказывания. В первом случае это были требование и просьба с рядом промежуточных форм, таких как требование в форме просьбы, просьба в форме требования, просьба в форме предложения, косвенная просьба и др. – всего 12 форм, характерных для современного английского языка [23]. Во втором исследовании был выбран отдельный речевой акт – приглашение, реализация которого также предполагает набор соответствующих языковых форм [24]. В обоих случаях различение отобранных языковых форм предполагает способность испытуемого провести тонкую дифференцировку их значений. Это возможно при опоре на коммуникативные нормы, отражающие нормы вежливости, определяющие степень формальности высказывания. Тем самым коммуникативные нормы выступают в качестве регулятивов, указывающих на нормативный спектр возможных языковых форм для ситуаций данных типов.

Предварительная подготовка материала для последующего экспериментального обучения потребовала анализа условий применения соответствующих норм, которые отвечали бы социокультурным особенностям и различиям между ними в стране родного и изучаемого языка. Исходя из общих задач коммуникации, эти различия, по нашему мнению, следует искать в сфере социальных отношений, которые определяют те или иные особенности использования категории вежливости, т.е. применения коммуникативных норм, позволяющих осуществлять регуляцию коммуникативного акта. Как известно, различия в применении коммуникативных норм вежливости между российской и британской лингвокультурами заключаются прежде всего в разной дистанции социальных отношений: специалисты указывают на большую значимость для России так называемой вертикальной дистанции, связанной с социальным статусом коммуникантов и, напротив, на большую значимость для жителей Британии так называемой горизонтальной дистанции, связанной с мерой социальной связи [2, 3, 20 и др.]. Отметим, что в условиях изучения иностранного языка как средства межкультурной коммуникации эти различия требуют определенной интерпретации для носителей иного языкового сознания, т.е. их раскрытие становится специальной задачей.

В исследовании Н.Н. Измайловой использование норм вежливости было рассмотрено применительно к трем сферам социальной дей-

ствительности: официальной, публичной и неофициальной (межличностной), которые требуют разной степени формальности высказываний, а следовательно, применения разных норм вежливости. Выявление «приемлемости» тех или иных норм для каждой из сфер действительности стало задачей экспериментального исследования, в котором испытуемые – студенты старших курсов лингвистического университета, соотносили языковые формы из выделенного набора с условными ситуациями, отражающими каждую из сфер действительности. В этом случае выбор речевого действия опирался на предполагаемое знание испытуемыми формальных признаков вежливости и, скорее, интуитивное усмотрение нужного соответствия в предлагаемом наборе языковых структур. Действительно, у испытуемых отсутствовала специально разработанная ориентировочная основа действия, хотя определенная «стихийная» ориентировка, безусловно, имела место. Об этом свидетельствует результат: в среднем 61% адекватных ответов по каждому из трех предъявлений с усложняющимися заданиями. Однако, как показали материалы исследования, такая ориентировка носила слишком «глобальный характер.

Специальная организация ориентировки испытуемых, реализованная нами в исследовании Е.Р. Лесниковой [24], связана с отбором необходимых ориентиров – значимых условий из всего спектра условий ситуации, определяющих отношения между коммуникантами. Для этого, во-первых, оказалось необходимым вновь обратиться к системе социальных отношений, рассмотрев их более определенно – через «базовые» социальные характеристики коммуникантов: их социальный и возрастной статус (вертикальная дистанция в отношениях), мера социальной связи между ними (горизонтальная дистанция в отношениях). Эти характеристики мы рассматривали в качестве основных ориентиров.

Во-вторых, в качестве ориентиров были намечены дополнительные характеристики, определяющие специфику приглашения как речевого акта. К ним мы отнесли такие, как желательность совершения действия, возможность его совершения, готовность коммуниканта учитывать свои интересы, что может проявляться в волевом давлении одного коммуниканта на другого, или же готовность учитывать обоюдные интересы. На наш взгляд, эти характеристики, связанные с выражением межличностных отношений коммуникантов, дополняют их социальные характеристики и тем самым играют роль важных специфических ориентиров.

С испытуемыми – учащимися 10-го класса лингвистического лицея – был проведен сначала констатирующий эксперимент, организованный по модели предыдущего исследования: предъявлялся набор ситуаций, требующих учета намеченных характеристик, а также предоставлялась последовательность языковых форм, предполагающая выбор в соответствии с условиями каждой ситуации и с ориентацией на

признаки содержащихся в них норм вежливости. Далее был проведен обучающий эксперимент, в котором испытуемым предоставлялась дополнительная опора в виде учебных карт с «вопросами-подсказками», требующими последовательного учета всех намеченных характеристик – ориентиров, способствовавших адекватному выбору формы приглашения. В данном эксперименте проявилось улучшение, в первую очередь, качественных характеристик, заключавшееся в использовании испытуемыми всего спектра возможных форм искомого речевого действия, в более осознанном и уверенном их выборе.

Выводы

В целом, как показывают результаты проведенных нами экспериментальных исследований, испытуемые (студенты и старшие школьники) приходят к полноценному осознанию специфики языкового сознания через выявление и осознание конкретных различий в значении и употреблении языковых форм в соответствии с условиями коммуникации и с опорой на соответствующие коммуникативные нормы в русской и британской лингвокультурах. Именно это позволило учащимся осуществлять более тонкую дифференцировку используемых средств и форм речевого действия.

Итак, операционализация процесса выбора речевого действия на иностранном языке предполагает овладение специально организованной ориентировкой, в ходе которого осуществляется рефлексивная процедура «переосознания», позволяющая коммуниканту выявлять значение и функцию искомой формы на иностранном языке прежде, чем переходить к непосредственному использованию самой формы. Другими словами, коммуникант, ориентируясь на условия ситуации и требования коммуникативных норм, выбирает адекватную форму речевого действия, реализующего все намеченные цели, тем самым решая основную задачу речевого общения – создание и поддержание отношений. Последнее является чрезвычайно важным в ситуации межкультурного общения, но, к сожалению, далеко не всегда реализуется даже в специализированных учебных заведениях при освоении студентами иностранного языка как средства профессиональной межкультурной коммуникации.

Литература

1. ***Карасик В.И.*** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М. : Гнозис, 2004. 390 с.
2. ***Леонтович О.А.*** Введение в межкультурную коммуникацию : учеб. пособие. М. : Гнозис, 2007. 368 с.
3. ***Садохин А.П.*** Теория и практика межкультурной коммуникации : учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 271 с.

4. ***Лингвистический*** энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
5. ***Дискурс*** в современном мире. Психологические исследования / под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М. : Ин-т психологии РАН, 2011. 368 с.
6. ***Макаров М.Л.*** Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2003. 280 с.
7. ***Methods*** of critical discourse analysis / ed. by R. Wodak, M. Meyer. London : SAGE Publications, 2001. 200 p.
8. ***Ажеж К.*** Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки : пер. с фр. М. : Едиториал УРСС, 2003. 304 с.
9. ***Маркова А.К.*** Психология усвоения языка как средства общения. М. : Педагогика, 1974. 240 с.
10. ***Андреева Г.М.*** Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2001. 384 с.
11. ***Леонтьев А.А.*** Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. (Психолингвистические очерки). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. 88 с.
12. ***Леонтьев А.А.*** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии // Избранные психологические труды. Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 536 с.
13. ***Психолингвистика*** : учеб. для вузов / под ред. Т.Н. Ушаковой. М. : ПЕР СЭ, 2006. 416 с.
14. ***Гальперин П.Я.*** Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. 1977. № 4. С. 95–101.
15. ***Нечаев Н.Н., Кабанова О.Я., Резницкая Г.И.*** Опыт применения теории поэтапного формирования умственных действий в преподавании иностранных языков в вузе. М. : НИИВШ, 1989. 73 с.
16. ***Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И.*** Сознательность как базовый принцип формирования профессионального сознания // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2004. Вып. 484. С. 6–40.
17. ***Nechaev N.N.*** Psychological Patterns of Development of Students' Secondary Language Personality // The XXV annual international academic conference, language and culture, 20–22 October 2014 / Procedia – Social and Behavioral Sciences. Published by Elsevier Ltd., 2014. Vol. 154. P. 14–22.
18. ***Бобнева М.И.*** Нормы общения и внутренний мир личности // Проблемы общения в психологии / отв. ред. Б.Ф. Ломов. М. : Наука, 1981. С. 241–264.
19. ***Выготский Л.С.*** Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 3. С. 5–361.
20. ***Ларина Т.В.*** Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английской и русской лингвокультурных традиций. М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 512 с.
21. ***Айдарова Л.И.*** Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М. : Педагогика, 1968. 143 с.
22. ***Клюшникова Д.Д.*** Психолого-педагогические условия повышения эффективности освоения лексики иностранного языка (на материале испанского языка). М. : МГЛУ, 2012.
23. ***Измайлова Н.Н.*** Психологические аспекты освоения лингвокультурных различий студентами языкового вуза (на материале коммуникативных стратегий вежливости). М. : МГЛУ, 2010.
24. ***Лесникова Е.Р.*** Психолого-педагогические факторы успешности выбора учащимися речевых действий в иностранном языке. М. : МГЛУ, 2015.

Сведения об авторах:
Нечаев Николай Николаевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии, проректор Московского государственного лингвистического университета (Москва, Россия).
E-mail: nnnechaev@gmail.com

Резницкая Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Московского государственного лингвистического университета (Москва, Россия).
E-mail: reznitskaya@gmail.com

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

VERBAL ACT AND NORMS OF COMMUNICATION: THE ACTIVITY APPROACH TO INTERCULTURAL COMMUNICATION LEARNING

Nechaev N.N., Academician of RAS, Doctor of Psychology, Professor, Head. Of Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Vice-rector of Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia).
E-mail: nnnechaev@gmail.com
Reznitskaya G.I., Ph.D., Assistant Professor of Psychology and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia).
E-mail: reznitskaya@gmail.com

DOI 10.17223/19996195/34/11

Abstract. The article presents the view of the activity approach as the basis of a verbal act status determination as well as the factors of its choice in a situation of intercultural communication. For that end some of the existing models of communication are analyzed in the context of intercultural communication theory and practice. The author underlines the significance of native psycho-linguistic researches (A.A. Leontiev) based on the activity approach in order to justify the relations between verbal communication and object-oriented activity; he also traces the sequence of a subject's steps while forming a verbal communication act: from the meaningful communicative intention to the adequate form of the act. Also discussed is the fundamental role of language consciousness as well as the norms of communication, performing the orientating function for a communicator to properly evaluate the key factors in an intercultural communicative situation. Some examples of empirical research are mentioned illustrating positive results of the discussed approach application to the process of students' preparation for intercultural communication.

Keywords: intercultural communication; discourse; activity approach; orientation; object-oriented activity; language consciousness; verbal act; norms of communication.

References

1. Karasik V.I. (2004) *Yazykovoy krug: lichnost', kontsepty, diskurs* [Linguistic circle: personality, concepts, discourse]. Moscow: Gnozis.
2. Leontovich O.A. (2007) *Vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikatsiyu* [Introduction to intercultural communication]. ucheb. posobie [a training manual]. Moscow: Gnozis.
3. Sadokhin A.P. (2004) *Teoriya i praktika mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Theory and practice of intercultural communication]. ucheb. posobie dlya vuzov [a textbook for high schools]. Moscow: YuNITI-DANA.
4. Yartsev V.N. (1990) (ed.) *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic encyclopedic dictionary]. Moscow: Sov. entsiklopediya.
5. Pavlova N.D., Zachesova I.A. (2011) (eds.) *Diskurs v sovremennom mire. Psikhologicheskie issledovaniya* [Discourse in the modern world. Psychological research]. Moscow: In-t psikhologii RAN.
6. Makarov M.L. (2003) *Osnovy teorii diskursa* [Basics of theory of discourse]. Moscow: Gnozis.
7. Wodak R., Meyer M. (2001) (eds.) *Methods of critical discourse analysis.* London: SAGE Publications.

8. Azhezh K. (2003) *Chelovek govoryashchiy: vklad lingvistiki v gumanitarnye nauki* [A person speaking: linguistic contribution in humanities]. Moscow: Editorial URSS.
9. Markova A.K. (1974) *Psikhologiya usvoeniya yazyka kak sredstva obshcheniya* [Psychology of language learning as a mean of communication]. Moscow: Pedagogika.
10. Andreeva G.M. (2001) *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow: Aspekt Press.
11. Leont'ev A.A. (1970) *Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. (Psikholingvisticheskie ocherki)* [Some problems of teaching Russian as a foreign language. (Psycholinguistic essays)]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.
12. Leont'ev A.A. (2003) Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii [Language and speech activity in general and educational psychology]. *Izbrannye psikhologicheskie trudy - Selected psychological papers*. Moscow: Izd-vo Mosk. psikhol.-sots. in-ta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK».
13. Ushakova T.N. (2006) (ed.) *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. ucheb. dlya vuzov [textbooks for universities]. Moscow: PER SE.
14. Gal'perin P.Ya. (1977) Yazykovoe soznanie i nekotorye voprosy vzaimootnosheniya yazyka i myshleniya [Language consciousness and some questions of the relationship between language and thought]. *Voprosy filosofii - Problems of philosophy*. 4. pp. 95–101.
15. Nechaev N.N., Kabanova O.Ya., Reznitskaya G.I. (1989) *Opyt primeneniya teorii poetapnogo formirovaniya umstvennykh deystviy v prepodavanii inostrannykh yazykov v vuze* [The experience of usage of the theory of stage formation of mental actions in the teaching of foreign languages in a high school]. Moscow: NIIVSh.
16. Nechaev N.N., Reznitskaya G.I. (2004) Soznatel'nost' kak bazovyy printsip formirovaniya professional'nogo soznaniya [Consciousness as a basic principle of formation process of professional consciousness]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta - Bulletin of Moscow State Linguistic University*. 484. pp. 6–40.
17. Nechaev N.N. (2014) Psychological Patterns of Development of Students' Secondary Language Personality. Proceeding of the XXV annual International Academic Conference *"*Language and culture*"*, Tomsk. 20–22 October 2014. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Published by Elsevier Ltd., Vol. 154. pp. 14–22.
18. Bobneva M.I. (1981) Normy obshcheniya i vnutrenniy mir lichnosti [The rules of communication and the inner world of the individual]. *Problemy obshcheniya v psikhologii - Problems of communication in psychology*. Moscow: Nauka. pp. 241–264.
19. Vygotskiy L.S. (1982) *Myshlenie i rech'* [Thought and Speech]. . v 6 t. [Works: in 6 vols]. Vol. 3. Moscow: Pedagogika. pp. 5–361.
20. Larina T.V. (2009) *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikatsii: sopostavlenie angliyskoy i russkoy lingvokul'turnykh traditsiy* [Category of courtesy and style of communication: a comparison of the English and Russian linguocultural traditions]. Moscow: Rukopisnye pamyatniki Drevney Rusi.
21. Aydarova L.I. (1968) *Psikhologicheskie problemy obucheniya mladshikh shkol'nikov russkomu yazyku* [Psychological problems of Russian language teaching of primary pupils]. Moscow: Pedagogika.
22. Klyushnikova D.D. (2012) *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya povysheniya effektivnosti osvoeniya leksiki inostrannogo yazyka (na materiale ispanskogo yazyka)* [Psycho-pedagogical conditions of increase of efficiency of studying the vocabulary of a foreign language (on a material of the Spanish language)]. Moscow: MGLU.
23. Izmaylova N.N. (2010) *Psikhologicheskie aspekty osvoeniya lingvokul'turnykh razlichiy studentami yazykovogo vuza (na materiale kommunikativnykh strategiy vezhlivosti)* [Psychological aspects of studying linguocultural differences of language by high school students (based on the communicative strategies of politeness)]. Moscow: MGLU.
24. Lesnikova E.R. (2015) *Psikhologo-pedagogicheskie faktory uspeshnosti vybora uchashchimisya rechevykh deystviy v inostrannom yazyke* [Psycho-pedagogical factors of success of the students choice of speech acts in a foreign language]. Moscow: MGLU.

Received 26 February 2016

УДК 81’253
DOI: 10.17223/19996195/34/12

МАКРОТЕКСТ И ГИПЕРТЕКСТЫ КАК ОБЪЕКТ ГИБКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ И ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Т.С. Серова, Е.Л. Пипченко, Ю.Ю. Червенко

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные вопросы, связанные с новыми принципами разработки и создания системы учебных макротекста и гипертекста в условиях тесной связи читательской, проектной и исследовательской деятельности. Раскрываются основные формы организации внешней структуры при моделировании макротекста с учетом тесной связи с внутренней структурой для выявления групп текстов и их фрагментов как информационной основы моделей гибкого иноязычного профессионально ориентированного чтения. Исследуются процессы и способы изучения и обработки информации структурных текстовых единиц с целью выявления и формулирования проблемы и проблемных вопросов, ориентирующих студентов на поиск, извлечение и употребление неизвестной искомой информации в проблемных задачах. Выделяются новые функции системы текстов в процессе обучения гибкому иноязычному чтению посредством проблемно-исследовательских проектов.
Вопросы, рассматриваемые в статье, связаны с необходимостью изменения уровня информированности студентов по проблемам и проблемным вопросам учебно-исследовательской деятельности, формирования полной информационной основы для продуктивных видов речевой деятельности: письма и говорения, создания и сохранения динамичной устойчивой мотивации и коммуникативно-познавательного интереса, активизации мыслительной деятельности в гибком иноязычном чтении и исследовательской работе. Важным является вопрос рассмотрения обработки предметно-тематического и смыслового содержания макротекста по теме проблемно-исследовательского информационного проекта «Прошлое, настоящее и будущее пермской нефти». Раскрываются характеристики, структурная организация и моделирование макротекста, его содержание и специфика как объекта разных видов гибкого иноязычного чтения в тесной связи с письмом и говорением.
Ключевые слова: макротекст; гипертекст; гибкое иноязычное чтение; принципы отбора текстов; источники информации; информационная основа; функции макротекста; проблемный вопрос; смысловое содержание; мотивация; мыслительная активность.

Введение

Чтобы организовать обучение будущих инженеров гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению (ГИПОЧ) посредством проблемно-исследовательских информационных проектов в тесной связи с исследовательской деятельностью, необходимо создать систему дидактически организованных текстов прежде всего как объ-

ект гибкого иноязычного чтения [1]. Основой построения системы проблемно обусловленного текстового материала для гибкого чтения является необходимость рассматривать текст как коммуникативную единицу [2. С. 43], как основной компонент в коммуникативно-познавательной задаче. По мнению исследователей, текст – это «снятый момент языкотворческого процесса, представленный в виде конкретного произведения» [3. С. 524], «единство некоторого более или менее завершенного содержания (смысла) и речи, формирующей и выражающей это содержание» [4. С. 13], характеризующееся «смысловой и структурной завершенностью и определенным отношением автора к сообщаемому» [5. С. 4].

Текст, являясь в рамках коммуникативного подхода к процессу обучения центром речевой коммуникации, инициирует опосредованное взаимодействие субъекта с другими субъектами. При этом происходит обмен мыслями, знаниями, информацией, что ведет к взаимообогащению субъектов обучения.

Выступая одним из важных компонентов содержания методики обучения иностранным языкам, тексты являются основным источником информации во всех видах иноязычной речевой деятельности в условиях письменной и устной формы речевого общения.

Анализ результатов исследования проблемы отбора и организации системы текстов как единого комплекса при обучении профессионально ориентированному чтению во взаимосвязи с другими видами иноязычной речевой деятельности позволил выявить важные факторы, обусловившие использование таких принципов, как информативная значимость и новизна, предметная связность, тематическая цельность, смысловая синонимичность, функциональная направленность, представленность различных и многих авторов, количественная достаточность каждого и всех текстов в системе [6. С. 46-48].

На основе этих принципов (Т.С. Серова, Е.В. Крылова, Т.А. Ковалева, Л.П. Раскопина и др.) тексты отбирались и организовывались в систему как макротексты на бумажных носителях и как макрогипертексты на электронных и медийных носителях.

Вместе с тем остается ряд нерешенных вопросов проблемного характера отбора и организации системы текстов в условиях обучения ГИПОЧ посредством проблемно-исследовательских проектов разных типов и их видов.

И прежде всего такие проблемные вопросы возникают относительно того, **каковы** и в **связи с чем необходимы новые принципы** разработки и создания системы учебных макротекста и гипертекста в их единстве, в условиях тесной связи читательской, проектной и исследовательской деятельности; **каким образом осуществлять выбор** основных форм организации внешней структуры при моделировании

макротекста с учетом тесной связи с внутренней структурой для выявления групп текстов и их фрагментов как информационной основы моделей гибкого иноязычного профессионально ориентированного чтения в проблемных задачах; **каковы процессы и способы изучения и обработки** информации структурных текстовых единиц с целью выявления и формулирования проблемы и проблемных вопросов, ориентирующих участников проекта на поиск, извлечение и употребление неизвестной искомой информации в проблемных задачах; **в связи с чем и какие новые функции в целом системы текстов** в процессе обучения гибкому иноязычному чтению посредством проблемно-исследовательских проектов должны быть выделены и обоснованы в условиях реализации пошагового алгоритма общей сложной и частных индивидуальных моделей ГИПОЧ.

Принципы отбора и организации макротекста

В связи с тем, что при решении проблемного вопроса в условиях проблемно-исследовательского информационного проекта каждый раз наступает **осознание** отсутствия, неполноты, противоречивости наличной информации и речевого опыта, а в результате **понимание** необходимости найти, извлечь, переработать информацию из многих текстов как искомую неизвестную, но потребительски значимую для получения ответа на проблемный вопрос, **становится ясно, что для этого нужно отобрать,** переработать, дидактически организовать текстовые материалы на основе **общих и специфических принципов,** используя соответствующие им способы и методы обработки предметного содержания, учитывая особенности ГИПОЧ в различных типах и видах проблемно-исследовательских информационных проектов, выявляемые параметры и критерии оценки созданных индивидуальных продуктов (аннотаций, тезисов, докладов, информационных ресурсных сайтов, фрагментарных переводов и других) как реализованных целей-результатов.

Для обеспечения процесса гибкого иноязычного чтения, для формирования соответствующих речевых умений, необходимо подготовить организованный в дидактических целях, в смыслосодержательном, языковом и композиционном отношениях корпус предметно и проблемно обусловленных текстов с учетом общих принципов, применяемых к отбору макро- и гипертекста, а также соотнося их с основным средством формирования умений гибкого иноязычного чтения, с проблемно-исследовательскими проектами, выделить специфические новые принципы их отбора, обработки и дидактической организации.

В качестве таких специфических принципов были выделены и обоснованы следующие пять принципов: 1) соответствия ведущих ключевых слов-референтов каждого фрагмента текстов макротекста

предметно тематическому содержанию проблемного вопроса; 2) референциальной тождественности всех отобранных фрагментов макротекста, тождественности референциальной матрицы [7], отражающей их тематическое содержание; 3) профессионально-проблемной направленности и обусловленности предметно-смыслового содержания (поля предикации) комплекса фрагментов макротекста; 4) взаимосвязи и взаимодействия единиц системы языка и речи и единиц логического мышления как основы речемыслительной активности; 5) соблюдения перехода при дидактической обработке информации и последующей организации фрагментов от внешней наблюдаемой текстовой структуры к внутренней глубинной смысловой структуре (тема-рематического развития) каждого фрагмента и всего комплекса фрагментов макротекста.

Чтобы реализовать указанные принципы, необходимо знать и учитывать основания, условия и особые факторы их реализации.

Так, необходимость изменения уровня информированности по проблемному вопросу, формирования полной информационной основы для письма и говорения, создания и сохранения динамичной устойчивой мотивации и коммуникативно-познавательного интереса в ее структуре, активизации мыслительной деятельности в ГИПОЧ и исследовательской работе связана прежде всего с принципами профессиональной информативной новизны текстов и их смысловой синонимичности.

Решение таких задач, как организация групп, комплексов текстов и их фрагментов вокруг проблемных вопросов как главных мыслей, суждений – предмета деятельности ГИПОЧ, выделение общих ключевых слов-референтов, относящих каждый фрагмент к конкретной теме, подтемам проблемного вопроса, выделение и формулирование всех информационных единиц, смыслокомплексов для решения проблемных вопросов и создания индивидуального продукта как цели-результата, формирования способности обучаемых выявлять в процессе гибкого чтения смысловые блоки и фрагменты в тексте, может быть осуществлено при использовании принципов предметной связности, проблемно-профессиональной направленности смыслового содержания текстов и референциальной тождественности фрагментов макротекста.

Вопросы раскрытия тематического содержания текстов, адекватного проблемному вопросу, во всей полноте и глубине как поля номинации всего комплекса фрагментов и каждого отдельного текста, разработки и составления предметно-тематической структуры или логико-семантической структуры темы всех текстов в комплексе как предметно-понятийного эталона, вопросы равнозначного заполнения текстовыми фрагментами каждого блока логико-семантической структуры темы, использования такой структуры предметно-тематического содержания (СПТС) как средства формирования умений референтного чтения, его скорости, динамичности, объема и количества текстовых

материалов могут быть решены при отборе и организации текстов на основе принципов тематической цельности фрагментов макротекста и гипертекста, соответствия ведущих слов-референтов предметно-тематическому содержанию проблемного вопроса и в целом общей проблемы, и количественной достаточности текстов.

Принципы функциональной направленности, смысловой синонимичности, профессионально-проблемной обусловленности смыслового содержания (поля предикации), взаимосвязи и взаимодействия единиц языка и речи с единицами логического мышления позволяют решить очень важные задачи в процессе отбора текстов и дидактической обработки их содержания, а именно создать основу интеллектуальной мыслительной активности, обеспечить полноту, глубину, достаточность информации по проблеме и проблемному вопросу как систему доказательств и аргументации, создать условия для чтения-диалога, реализации всех функций, выполняемых каждым текстом в макро- и гипертекстах.

Поскольку деятельность ГИПОЧ и исследовательская работа студентов в процессе проблемно-исследовательских информационных проектов связаны с поиском, извлечением, переработкой и использованием потребительски значимой и нужной информации из большого объема текстовых материалов, то процесс получения информации непосредственно связан с овладением смысловым содержанием текстов с проникновением через внешнюю структуру каждого текста как единицы речи, выраженную средствами языка, во внутреннюю глубинную смысловую структуру, что представляет для студентов определенную сложность, но имеет большую значимость и требует формирования специальных умений гибкого чтения, овладение которыми является важным условием успешности обучения в национальном исследовательском политехническом университете.

В связи с этим преподаватель при обработке предметного содержания текстов и последующей их дидактической организации для решения проблемных вопросов и коммуникативно-познавательных проблемных задач ГИПОЧ в проблемно-исследовательском проекте опирается на такие важные принципы, как взаимосвязь и взаимодействие единиц языка, слов, словосочетаний и предложений как единиц речи с единицами логического мышления, понятиями, суждениями, умозаключениями, а также принцип перехода от внешней наблюдаемой текстовой структуры к внутренней глубинной смысловой структуре каждого фрагмента и всего комплекса фрагментов макротекста.

Методы анализа и обработки предметного содержания текстов

Все вопросы и задачи реализации указанных принципов отбора и дидактической организации текстов прежде всего связаны с методами и

способами анализа и обработки предметного содержания в двух его составляющих, тематического и смыслового содержания.

Исследованием предметно-тематического содержания макротекстов и гипертекстов как системы в рамках каждого проблемно-исследовательского проекта необходимо начинать, в первую очередь, с формирования общего представления о теме, субъекте или иерархии тем, субъектов, связанных с понятиями референции как отнесенности к действительности и референтного чтения в его трех видах, направленного на тематическое содержание, выраженное ключевыми словами-референтами, соотносимыми с ключевыми понятиями как единицами мышления.

Как отмечает Т.С. Серова [8], референтность как характеристика любого текста связана с понятием кореферентности, тождества референтов речевых отрезков, фрагментов текстов. В связи с этим любой «связный текст обладает референциальной историей» [9. С. 411].

Важным **способом анализа** становится **выявление, определение ключевых слов** и словосочетаний в текстовых материалах как главных тематических референтов и подчиненных им слов-референтов по тем или иным парадигматическим связям. Основными объектами анализа становятся заголовки, подзаголовки, часто употребляемые слова в речевых отрезках, справочный аппарат, неязыковые знаковые средства, так как именно они помогают быстрее осуществить ориентировку, поиск и обобщение предметно-тематического содержания.

Такой анализ позволяет выделить прежде всего ведущие ключевые слова всего макротекста, локальные ключевые слова-референты каждого отдельного текста как его референциальную историю. Только последующее сопоставление референциальных историй как набора ключевых слов текстов и их фрагментов, анализ степени их совпадения дает возможность обнаружить их референциальное тождество и предположить, что в этих текстах может иметь место смысловая синонимия. Вслед за Т.С. Серовой и Ю.Ю. Червенко такую группу частотных слов-референтов мы определяем как референциальную матрицу [7], которая становится информационной основой и средством управления видами референтного тематически направленного гибкого иноязычного чтения.

Не менее важным способом исследования внешней структуры текстов по теме или проблеме являются предметно-логический анализ и выстраивание на его основе логико-семантической структуры темы [10] или структуры предметно-тематического содержания макротекста, его отдельных текстов и их фрагментов [11. С. 337].

В результате логико-семантического анализа ключевых слов каждого текста и его фрагментов сопоставляются слова референциальных матриц и выделяются слова, словосочетания иногда денотат или формулировка темы, затем слова-референты подтем первого, второго, третьего уровней (рис. 1), например по теме «Нефть и газ как энергетические источники» [12. С. 158].



Рис. 1. Структура предметно-тематического содержания по теме «Нефть и газ как энергетические источники»

Любая общая СПТС темы или проблемы, представляющая систему ключевых лексических единиц, которые выражают ведущие понятия в их парадигматических связях, показывает развитие главной темы вглубь и вширь, развертывание тематического компонента мысли как предмета деятельности гибкого иноязычного чтения в тесной связи с исследовательской работой [11. С. 337].

При этом особую важность при организации текстов для обучения ГИПОЧ на основе проблемно-исследовательских проектов приобретает способность реализовываться общей СПТС в том или ином варианте в конкретных текстах и их фрагментах, становясь локальной структурой конкретного текста, и тогда в ней используются наряду со словами-референтами денотаты соответствующих подтем, например структура предметно-тематического содержания фрагментов по проблемному вопросу (рис. 2), *в связи с чем, где, когда и каким образом в процессе разведки природных ресурсов была найдена первая пермская нефть?*

Именно такой метод обработки тематического содержания, его структурирование дают возможность читающему участнику проекта в процессе гибкого иноязычного чтения выявлять внутреннюю структуру предметно-тематического содержания каждого текста как конкретную локальную СПТС, так как только это является важным условием и началом выделения, осмысления и понимания ряда рем к подтемам нескольких уровней как тема-рематических единств, как информационных единиц.

Структура предметно-тематического содержания выражает пространственно-понятийную схему, актуализирующую поле номинации, представленное ключевыми словами-референтами. На этом основывается принцип референциального тождества фрагментов текстов, которые появляются в отношениях других слов вокруг основного референта и их между собой на уровне парадигматики: синонимии, род–вид, целое–часть, система–элемент, тождества, противоположности и др. [10. С. 27]. В нашем исследовании на основе единства темы, обеспечивающей смысловую целостность любого текста, мы выделяем отдельные тексты как единицы макротекста и прогнозируемый преподавателем целый комплекс фрагментов макротекста как текстовые материалы по проблемному вопросу в коммуникативно-познавательной проблемной задаче.

Учитывая, что понятие «информационный» соотносится с абсолютным количеством информации в текстах, с их общей информационной насыщенностью (Т.М. Дридзе, В.Н. Тростников и др.), в процессе исследования отбирались все тексты для макротекста в целом и отдельные комплексы целых связных текстов при референтном чтении и решении проблемных вопросов и проблемных задач в частности. Понятие «информативный», соотносимое с информацией, необходимой реципиенту, которая будет потребительски значимой, искомой неизвест-

ной, становится основанием обозначения информативного чтения при оценке, извлечении, переработке и употреблении информации как искомой, неизвестной, новой, снижающей меру незнания, неумения, трудностей в процессе решения проблемной задачи ГИПОЧ и исследовательской работы.

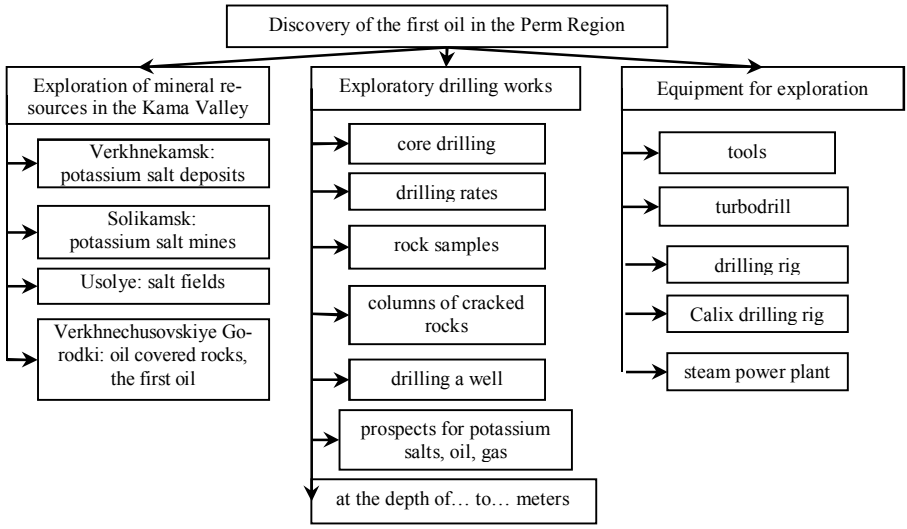


Рис. 2. СПТС фрагментов макротекста по проблемному вопросу

Показатель информативности (Т.М. Дридзе, В.Н. Тростников) определяется новой информацией, способной изменить знания, уровень информированности после чтения каждого текста и его фрагмента и насколько источник информации соответствует индивидуальной цели-задаче и достижению индивидуальной цели-результата как создаваемого продукта.

Такой подход необходим для формулирования проблемных вопросов как содержания общей проблемы. Информативно-целевой анализ [13] позволяет изучить информацию фрагментов текстов макротекста, адекватных содержанию проблемного вопроса, проникнуть в смысловое содержание каждого фрагмента посредством последовательного выделения рем к темам и подтемам и репродуктивной записи тема-рематических единиц как суждений, на основе которых студент может формулировать простые трех-, четырехкомпонентные предложения, к примеру, фрагмент текста об открытии первой нефти в Пермском крае:

The discovery of the enormous Romashkino field provided a powerful incentive for the further expansion of geologic exploration in the Volga-Urals region. The top priority was to sharply increase exploratory drilling rates, continue the transition of drilling equipment from diesel power to elec-

tricity, and expand the use of turbodrilling (its volume was to grow from 24 to 70%), thus lowering the cost of drilling wells. Oilfield production also called for expanded use of methods for maintaining formation pressure and producing secondary oil:

• discovery of an oil field – Romashkino; discovery of the oil field – the middle of the XX century; the Romashkino oil field – enormous; the Romashkino oil field – the Tatar ASSR; discovery of the oil field – a powerful incentive; a powerful incentive – geologic exploration; geologic exploration – expansion in the Volga-Urals region; exploratory drilling – the increase of rates; the increase of rates – the top priority; the top priority – drilling equipment; drilling equipment – transition; the transition of drilling equipment – diesel power; from diesel power – to electricity et al.

По такому пути должен идти студент в процессе ГИПОЧ фрагментов текстов в проблемной задаче, т.е. находить первый референт-тему, о которой что-то сообщается как первая рема, затем далее, что следует по этой же теме как рема или появляется новая тема.

Разработанная и созданная глобальная СПТС как структурно-логический эталон (Т.С. Серова, Е.В. Крылова, Т.А. Ковалева, Т.В. Мощанская и др.) становится средством оценки каждого текста как части общего комплекса, макротекста по проблеме, чтобы он был востребован, служил источником информации, информационной основой в процессе речевого общения. Именно поэтому объектом исследования, изучения макро- и гипертекста должны становиться информация, смысловое содержание всех конкретных текстов, их фрагментов на основе осуществления мыслительных операций сравнения, выделения, анализа, дифференциации, интеграции предложений, синтаксических схем, денотатных словосочетаний как единиц языка и речи и выражаемых ими тема-рематических, субъектно-предикатных единиц как суждений в мышлении, в результате умозаключений построение смыслокомплексов.

При обучении ГИПОЧ посредством проблемно-исследовательских проектов на горно-нефтяном факультете в процессе отбора текстов обязательно следует учитывать взаимосвязь предметного содержания изучаемого иностранного языка с предметным содержанием дисциплин профессиональной подготовки, а также с направлениями научных исследований, проводимых на кафедрах горно-нефтяного факультета по проблемам эффективных технологий поиска и разведки новых месторождений, технологии добычи, бурения и транспортировки нефти и газа, методов повышения нефтеотдачи пластов, горизонтального бурения, бурения горизонтальных скважин с многозонным гидроразрывом пласта и другим.

На основе результатов проведенного анкетирования, опроса студентов, аспирантов и преподавателей горно-нефтяного факультета были определены, отобраны и сформулированы проблемно обусловлен-

ные вопросы, темы, вызывающие интерес относительно профессионально направленного предметного содержания текстовых материалов как источников информации.

Структурная организация и этапы разработки и создания макротекста

На основе всех принципов отбора и организации текстов, в результате использования всех указанных выше методов анализа предметно-тематического и смыслового содержания текстовых материалов на разных носителях, разрабатывался и создавался прежде всего **макротекст** для обучения ГИПОЧ посредством проблемно-исследовательского информационного проекта, обусловленного решением конкретной проблемы.

На примере сложного по структуре и содержанию коммуникативно-познавательного информационного проблемно-исследовательского проекта «Прошлое, настоящее и будущее Пермской нефти» можно подробно раскрыть характеристики, структурную организацию и моделирование учебного макротекста, его содержание и специфику как объекта разных видов гибкого иноязычного чтения в тесной связи с письмом и говорением в условиях речевого общения.

На **первом** этапе изучения и отбора текстов решались вопросы исследования предметно-тематического содержания с целью выделения и составления списка ключевых слов-референтов, относящих конкретный текст к нефтегазовой отрасли. Прежде всего были исследованы тексты аутентичных учебников различных издательств. Составленный в результате сплошной выборки из текстов аутентичных учебников предварительный список ключевых слов-референтов нефтегазовой отрасли был использован как основа для анализа аутентичных текстов из аутентичных журналов и изданий, а также энциклопедий, глоссариев и словарей.

На **втором** этапе исследования, обработки, отбора **текстов и создания** макротекста по проблеме информационного исследовательского проекта как средства обучения ГИПОЧ «Прошлое, настоящее и будущее Пермской нефти» необходимо было осуществить изучение и обработку предметного содержания аутентичных текстов, которые можно было оценить как информационно значимые по тематическому и смысловому содержанию для ГИПОЧ в процессе решения проблемы в рамках предлагаемого проекта. Исследование этих текстов позволило откорректировать и создать окончательный вариант глоссария по проблеме проекта и из 46 изученных текстовых материалов отобрать для макротекста 16 текстов (3 – на русском языке), всего 48 страниц, которые даются как источники информации, важные условия решения коммуникативно-познавательных проблемных задач в проблемно-

исследовательском проекте как средстве обучения ГИПОЧ в тесной связи с исследовательской работой.

Поскольку в структуре проблемной задачи функцию формирования содержания искомой, неизвестной, но необходимой информации выполняет проблемный вопрос, представляющий собой самостоятельную форму мысли, как требующее ответа проблематизированное суждение, то на следующем **(третьем)** этапе обработки и дидактической организации отобранных в макротекст шестнадцати текстов на основе анализа их предметного содержания была поставлена задача выявить и сформулировать все важные проблемные вопросы. Всего было сформулировано по содержанию макротекста одиннадцать проблемных вопросов.

Отобранный макротекст, разработанный и созданный глоссарий ключевых слов-референтов, перечень сформулированных по предметному содержанию макротекста проблемных вопросов стали основанием разработки и создания общей структуры предметно-тематического содержания текстов, обусловленной **общей проблемой** только двух уровней, а именно темы и подтем первого уровня (рис. 3).

Эта СПТС становится в процессе обучения ГИПОЧ посредством проблемно-исследовательского проекта ориентировочной основой решения частной познавательно-информационной задачи, в которой индивидуальным продуктом является создаваемая СПТС фрагментов по проблемному вопросу как реализованная цель-результат.



Рис. 3. СПТС макротекста по общей проблеме текста

Следующим важным **(четвертым**) этапом изучения, переработки предметного содержания и дидактической организации макротекста в рамках этого проблемно-исследовательского проекта становятся выделение, анализ, сопоставление ключевых слов-референтов, адекватных содержанию проблемного вопроса, их структурирование и представление как референциальной матрицы [7], выражающей тематическое содержание возможных будущих фрагментов, которые будут самостоя-

тельно отбирать участники проекта по своему проблемному вопросу. Например, к проблемному вопросу о том, почему, где и каким образом, в процессе разведки каких природных ресурсов была обнаружена первая пермская нефть, были отобраны такие ключевые слова-референты, как potassium salts, discovery, oil, deposit, drilling, field, feet, equipment, exploratory, rock sample, depth, которые могут быть представлены не только как линейная цепочка, но и как сеточная структура (рис. 4).

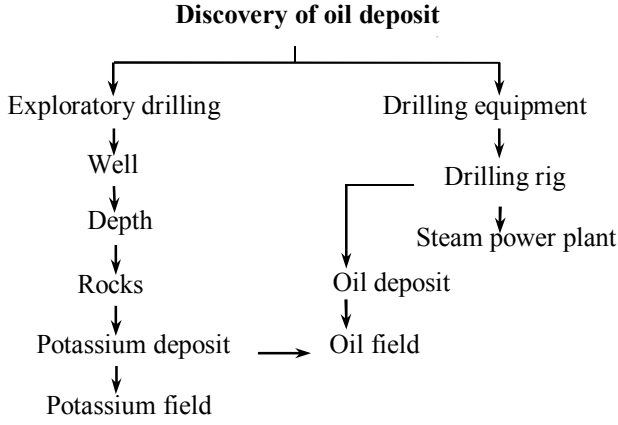


Рис. 4. Сеточная структура ведущих ключевых слов

На следующем **(пятом)** этапе на основе отобранных ключевых слов по каждому проблемному вопросу в процессе поисково-референтного чтения макротекста преподавателем – составителем учебного пособия отбираются и рекомендуются в коммуникативно-познавательной проблемной задаче несколько текстов, в процессе решения которой участник проекта будет самостоятельно, в процессе поисково-референтного тематически направленного чтения, отыскивать и отбирать из них на основе сетки ключевых слов совершенно конкретные фрагменты. На этом этапе к каждому проблемному вопросу были отобраны блоки / группы как комплексы из нескольких (от 2 до 7) текстов из макротекста, которые как источники информации организуются в комплексы фрагментов, на основе реализации принципов референциальной тождественности, тематической целостности и смысловой синонимии относительно смыслового содержания, принципа взаимодействия единиц языка и речи с единицами логического мышления.

Независимо от того, что фрагменты студентами будут отбираться в процессе самостоятельного поисково-референтного чтения, преподаватель при подготовке и дидактической организации блоков / групп

текстов для последующего контроля и оценки успешности работы студентов должен количественно и качественно выделить и определить все до единого фрагмента для дальнейшего осуществления видов информативного чтения. Так, например, по сформулированному выше проблемному вопросу из пяти текстов как блока был выделен комплекс из одиннадцати фрагментов.

Таким образом, система дидактически организованных текстов на бумажных носителях определяется нами как макротекст (Т.С. Серова, Е.В. Крылова, А.С. Балахонов, Н.К. Сюльжина, С.Г. Улитина, Т.Г. Агапитова, И.В. Перлова, Л.П. Раскопина, М.А. Мосина, Т.А. Ковалева и др.), являющийся в смыслосодержательном, языковом и композиционном отношениях из разных по типу текстов многих авторов частью совокупной информации по проблеме ГИПОЧ в проблемно-исследовательском проекте.

Обладая внешней структурой, макротекст включает максимальные и минимальные учебные речевые единицы: **первая** речевая единица – сам макротекст как система самостоятельных связных завершенных по смыслу текстов по проблеме; **вторая** речевая единица – блок / группа текстов, обусловленная тематическим содержанием проблемного вопроса на уровне подтем структуры содержания общей проблемы; **третья** речевая единица – это самостоятельный цельный связный текст; **четвертая** речевая единица – комплекс фрагментов блока текстов; **пятая** речевая единица – отдельный фрагмент как субтекст или абзац конкретного текста.

Как самостоятельное речевое образование и разновидность текстового материала, макротекст представляет собой единство внешней и внутренней структур и формируется на основе принципов предметной связности, тематической цельности системы текстов, информационной значимости, новизны и функциональной направленности каждого текста в системе. Единство двух структур макротекста (внешней языковой и внутренней смысловой) реализуется в возможности, опираясь на внешнюю структуру иноязычного текста, проникнуть в его глубинную структуру, понять смысловое содержание и присвоить значимую информацию [14. С. 7].

Для нашего исследования важно, как мы подчеркивали ранее, чтобы тексты были связаны с профессиональной деятельностью будущих инженеров, так как их читательская и исследовательская деятельность направлена на освоение определенной специальной сферы, формирование профессиональной компетентности, поэтому и гибкое чтение ориентировано на будущую работу и является профессионально ориентированным, имеющим специфические характеристики и функции [8].

Для организации учебной исследовательской деятельности необходимо, чтобы в текстах была актуальная, разная информация, пред-

ставленная в различных жанровых типах (журнальные статьи, тексты из брошюр, газетные статьи, технические инструкции, материалы конференций, выдержки из законодательных статей). Она должна содержать разные точки зрения на один и тот же вопрос, удовлетворять информационные потребности студентов, вести к присвоению и последующему использованию информации для создания интеллектуального продукта в виде сайта как информационного ресурса, электронного учебного материала, видеофильма, брошюры, доклада, текста презентации доклада для конференции, тезисов, статьи и др.

Новизна и разность информации в синонимичных текстах по одной проблеме понимаются как процесс коммуникации между авторами текстов и читающими и инициируют обмен ею. Создание своей информации, фиксация мыслей, идей, знаний в процессе взаимодействия является основой формирования новых понятий [15], а значит, и новых знаний, без чего невозможна читательская и исследовательская работа в любой сфере деятельности.

Поскольку в процессе ГИПОЧ и исследовательской работы студентов в проблемно-исследовательском информационном проекте предусматривается обращение к источникам информации на электронных носителях в рамках общей и частных моделей, то необходимо рассмотреть вопросы организации работы с гипертекстами и гипертекстовыми структурами.

Информационные ресурсы сети Интернет, широко используемые для проведения учебных и научных исследований, «характеризуются форматом гипертекстовых структур» [16. С. 4]. Изучая гипертекст и его функционирование, Н.К. Сюльжина определяет его как технологию представления структурированной информации, как набор взаимосвязанных посредством ключевых слов-гиперссылок электронных текстов или фрагментов текстов. Современный гипертекст, в связи с этим, рассматривается «как новый способ, инструмент понимания информации, модель персонифицированного познания мира» [Там же. С. 72].

Гипертекст как доступный источник информации является объектом читательской деятельности, позволяющий студентам находить, отбирать информацию и создавать индивидуальные микрогипертексты по теме исследования для последующего подробного изучения с целью создания интеллектуального продукта.

Реально существующее в сети Интернет гипертекстовое пространство, на основе которого выстраивается модель, как отмечает Н.К. Сюльжина [Там же. С. 15], предстает в виде целостной структуры макро- и микрогипертекстов взаимосвязанного текстового массива на всех уровнях выделяемых информационных фрагментов и выделяемых в них смысловых точек [Там же. С. 12] как глобальных гиперссылок, ведущих гиперссылок и локальных гиперссылок, которые обеспечивают це-

лостность гипертекста, его тематическую распределенность и единство представления информации [16. С. 14; 17].

В проводимом исследовании особое внимание необходимо обратить на то, что если макротекст со всеми его речевыми единицами во внешней макроструктуре создается преподавателем как учебный текстовой материал, являющийся источником информации по общей проблеме и частным проблемным вопросам, то макрогипертекст и микрогипертексты с их структурными речевыми единицами создаются студентами самостоятельно на основе ключевых слов-референтов разных уровней предметного содержания макротекста, которые становятся **гиперссылками** по проблемному вопросу как **глобальные гиперссылки** для отбора и создания **микрогипертекста**. Затем студенты в процессе решения проблемных задач ГИПОЧ в проектной работе отыскивают и отбирают конкретные блоки текстов, опираясь на **ведущие гиперссылки** по подтемам предметно-тематического содержания общей проблемы, которые актуализируются при решении проблемного вопроса, например, в первом проблемном вопросе это первая, вторая, третья и четвертая подтемы, на основе чего создаются **локальные гипертексты**. Опираясь на **локальные гиперссылки**, студенты исследуют отдельные тексты микрогипертекста и из них отбирают текстовые информационные фрагменты, что позволяет завершить работу по подготовке и созданию микрогипертекста и разместить на индивидуальном информационно-ресурсном сайте по проблемному вопросу.

Не менее важным вопросом является то, что для студентов, изучающих иностранный язык, важен гипертекст как на английском, так и на русском языке. Это связано, прежде всего, с тем, что при участии в научной работе студенту необходимо изучить и сравнить разные точки зрения на одну и ту же проблему, так как исследования в одной и той же области обычно проводятся учеными разных стран, и чем полнее информация, тем качественнее создаваемый студентами индивидуальный продукт как достигнутая цель-результат гибкого чтения в исследовательском проекте.

Выводы

В заключение следует сказать о важных выполняемых макротекстом и гипертекстом в обучении ГИПОЧ в рамках проблемно-исследовательских проектов функциях, к которым относятся такие, как функция:

– быть объектом речевой деятельности гибкого иноязычного чтения;

– быть общим источником искомой, неизвестной информации, объединяющей такие виды деятельности, как читательская, познава-

тельная, исследовательская, коммуникативно-речевая, проектная; устная и письменная речевая деятельности;

– обеспечить полную и достаточную информационную основу как доказательную базу для решения проблемного вопроса в проблемной коммуникативной, познавательной задаче ГИПОЧ в проекте;

– вызывать посредством проникновения в их предметно-тематическое и смысловое содержание интеллектуальную мыслительную активность при переходе от внешней наблюдаемой текстовой структуры к внутренней глубинной смысловой структуре текстов;

– быть условием многократного опредмечивания потребности в информации, создания и сохранения на этой основе сложной устойчивой динамической структуры мотивации выполнения проблемно-исследовательских задач ГИПОЧ в проекте;

– быть коммуникативной единицей, обусловливающей речевое общение как субъект-субъектное диалогическое взаимодействие с целью обмена на информационно-когнитивном, эмотивно-эмпатийном и интерактивном уровнях;

– способность выявленной глубинной внутренней структуры текстов становиться программой смыслового развертывания высказывания-текста в письме и говорении;

– быть основным компонентом в структуре коммуникативно-познавательной проблемной задачи как единицы и средства обучения ГИПОЧ.

Последняя функция текстовых материалов связана непосредственно с решением задачи разработки и дидактической организации комплекса коммуникативно-познавательных проблемных задач в рамках каждого типа проблемно-исследовательского проекта.

Литература

1. ***Серова Т.С., Раскопина Л.П.*** Обучение гибкому иноязычному профессионально ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. 242 с.
2. ***Колшанский Г.В.*** Коммуникативная функция и структура языка. М. : Наука, 1984. 175 с.
3. ***Гальперин И.Р.*** Грамматическая категория текста // Известия АПН СССР. Сер. лит. и яз. 1977. Т. 36, № 6.
4. ***Головин Б.Н.*** Основы культуры речи. М., 1980.
5. ***Лосева Л.М.*** Как строится текст: пособие для учителей. М. : Просвещение, 1980. 94 с.
6. ***Серова Т.С.*** Теоретические основы обучения профессионально ориентированному чтению в неязыковом вузе : дис. … д-ра пед. наук. Пермь, 1989.
7. ***Серова Т.С., Червенко Ю.Ю.*** Электронные ресурсно-информационные сайты как цель-результат поисково-референтного чтения // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 178–185.

8. ***Серова Т.С.*** Тематически направленное референтное чтение в образовательной, научной и профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 161–165.
9. ***Лингвистический*** энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
10. ***Серова Т.С.*** Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1988. 228 с.
11. ***Серова Т.С., Мощанская Т.В.*** Дидактические функции структур предметно-тематического содержания текстов в иноязычном референтном чтении переводчиков // Информация, информированность в образовании и науке. – Избранное о теории профессионально ориентированного чтения и методике обучения ему в высшей школе. Пермь : Изд-во ПНИПУ, 2015. С. 337–351.
12. ***Пипченко Е.Л.*** Предметно и проблемно обусловленные текстовые материалы как объект гибкого иноязычного чтения в исследовательских проектах // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 156–165.
13. ***Дридзе Т.М.*** Проблемы чтения в свете информативно-целевого подхода к анализу текста // Проблемы социологии и психологии чтения. М., 1975. С. 173–184.
14. ***Крылова Е.В.*** Дидактические основы организации макротекста для обучения иноязычному информативному чтению. Английский язык, первый этап : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
15. ***Выготский Л.С.*** Мышление и речь. М. : Лабиринт, 2008. 352 с.
16. ***Сюльжина Н.К.*** Методика создания и дидактической организации гипертекста при изучении теоретических дисциплин в профессиональной подготовке специалиста-переводчика : автореф. дис. … канд. пед. наук. Пермь, 2006. 25 с.
17. ***Тростников В.Н.*** Человек и информация. М. : Наука, 1970. 187 с.

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

Сведения об авторах:
Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор факультета иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия).
E-mail: serowa@pstu.ru
Пипченко Елена Леонидовна, доцент факультета иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия).
E-mail: elenapipchenko@yandex.ru
Червенко Юлия Юрьевна, старший преподаватель факультета иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия).
E-mail: j.chervenko@yandex.ru

MACROTEXT AND HYPERTEXTS AS AN OBJECT OF FLEXIBLE FOREIGN READING AND INFORMATION SOURCE FOR STUDENTS' RESEARCH WORK

Serova T.S., Doctor in Pedagogics, Professor of the Foreign Languages, Linguistics and Translation Faculty, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia).
E-mail: serowa@pstu.ru, spin-code in science index: 9209-0895
Pipchenko E.L., Assistant Professor of the Foreign Languages, Linguistics and Translation Faculty, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia).
E-mail: elenapipchenko@yandex.ru, spin-код в science index: 6298-4777
Chervenko Yu.Yu., Senior Lecturer of the Foreign Languages, Linguistics and Translation Faculty Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russia).
E-mail: j.chervenko@yandex.ru, spin-код в science index 3481-6020

DOI: 10.17223/19996195/34/12

Abstract. The paper deals with new principles of texts' selection and academic macrotext and hypertext system creation in conditions of reading, project and research students's activity. Basic organization forms of macrotexts' external structure and textuality are described to find texts and fragments and make an information basis for flexible foreign reading models. New functions of texts' systems are singled out in the processes of flexible foreign reading and student's research project work. Texts structural units are studied and organized to make problem question for students and motivate them to search, find, perceive and use new and valued information for solving problem targets. The questions considered in the paper are vital because being kept informed is a must for university students whose research work is a necessity of higher professional education nowadays. Creation of a full information basis is important for productive types of speech activity, saving strong motivation and communicative-cognitive interest, mental activity intensification.

Keywords: macrotext; hypertext; flexible foreign reading; principles of texts' selection; source of information; information base; macrotext's functions; problem questions; semantic content; motivation; mental activity.

References

1. Serova T.S., Raskopina L.P. (2009) *Obuchenie gibkomu inoyazychnomu professional'no orientirovannomu chteniyu v usloviyakh delovoy mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Teaching flexible professionally focused on foreign language reading in the conditions of business intercultural communications]. Perm: Izd-vo Perm. gos. tekhn. un-ta.
2. Kolshanskiy G.V. (1984) *Kommunikativnaya funktsiya i struktura yazyka* [Communicative function and structure of the language]. Moscow: Nauka.
3. Gal'perin I.R. (1977) Grammaticheskaya kategoriya teksta [Grammatical category of the text]. *Izvestiya APN SSSR. Seriya literatura i yazyk - Proceedings of the USSR APN. Series literature and language.* 6. Vol. 36.
4. Golovin B.N. (1980) *Osnovy kul'tury rechi* [Basics of speech culture]. Moscow.
5. Loseva L.M. (1980) *Kak stroitsya tekst* [How the text is constructed:]: posobie dlya uchiteley [a handbook for teachers]. Moscow: Prosveshchenie.
6. Serova T.S. (1989) *Teoreticheskie osnovy obucheniya professional'no orientirovannomu chteniyu v neyazykovom vuze* [Theoretical bases of teaching professionally oriented reading in non linguistic high school]. Abstract of Doctoral Diss. Perm.
7. Serova T.S., Chervenko Yu.Yu. (2015) Elektronnye resursno-informatsionnye sayty kak tsel'-rezul'tat poiskovo-referentnogo chteniya [Electronic resource information sites as an objective and as a result of searching-referential reading]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* - Pedagogical Education in Russia. 1. pp. 178–185.
8. Serova T.S. (2013) Tematicheski napravlennoe referentnoe chtenie v obrazovatel'noy, nauchnoy i professional'noy deyatel'nosti [Topically oriented referent reading in educational, scientific and professional activities]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* - Pedagogical Education in Russia. 6. pp. 161–165.
9. Yartseva V.N. (1990) (ed.) *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sov. entsiklopediya.
10. Serova T.S. (1988) *Psikhologicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniya professional'no orientirovannomu inoyazychnomu chteniyu v vuze* [Psychological and linguodidactic aspects of teaching professionally oriented foreign language reading in high school]. Sverdlovsk: Izd-vo Ural. un-ta.
11. Serova T.S., Moshchanskaya T.V. (2015) Didakticheskie funktsii struktur predmetno-tematicheskogo soderzhaniya tekstov v inoyazychnom referentnom chtenii perevodchikov [The didactic functions of structures in detail-thematic content of texts in foreign language

interpreters referential reading]. *Informatsiya, informirovannost' v obrazovanii i nauke. – Izbrannoe o teorii professional'no orientirovannogo chteniya i metodike obucheniya emu v vysshey shkole - Information, awareness in education and science. - Favorites about the theory of of professionally focused reading and teaching method in high school.* Perm: Izd-vo PNIPU. pp. 337–351.

12. Pipchenko E.L. (2014) Predmetno i problemno obuslovlennye tekstovye materialy kak ob"ekt gibkogo inoyazychnogo chteniya v issledovatel'skikh proektakh [Subject and problem posing text materials as a flexible reading object within research project implementation]. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture.* 4 (28). pp. 156–165.
13. Dridze T.M. (1975) Problemy chteniya v svete informativno-tselevogo podkhoda k analizu teksta [Problems of reading in the informative-target approach to the analysis of the text]. *Problemy sotsiologii i psikhologii chteniya - Problems of reading sociology and psychology.* Moscow. pp. 173–184.
14. Krylova E.V. (1994) *Didakticheskie osnovy organizatsii makroteksta dlya obucheniya inoyazychnomu informativnomu chteniyu. Angliyskiy yazyk, pervyy etap* [Didactic bases of the macro text organization for teaching foreign language informative reading. English, the first stage]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
15. Vygotskiy L.S. (2008) *Myshlenie i rech'* [Thinking and speaking]. Moscow: Labirint.
16. Syul'zhina N.K. (2006) *Metodika sozdaniya i didakticheskoy organizatsii giperteksta pri izuchenii teoreticheskikh distsiplin v professional'noy podgotovke spetsialista-perevodchika* [Method of of creating and didactic organization of hypertext in the study of theoretical subjects in professional training a specialist interpreter]. Abstract of Doctoral Diss. Perm.
17. Trostnikov V.N. (1970) *Chelovek i informatsiya* [Human and information]. Moscow: Nauka.

Received 26 February 2016

УДК 37.013:007
DOI 10.17223/19996195/34/13

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА ПО ОБУЧЕНИЮ АУДИРОВАНИЮ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ MOODLE

Е.Ю. Скворцова, П.Дж. Митчелл

Аннотация. Рассматривается разработка электронного курса по обучению аудированию в информационной образовательной среде Moodle. Проанализированы преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в совокупности с технологиями Веб 2.0 в обучении иностранному языку. Приводятся практические рекомендации по разработке электронного курса в среде Moodle. Делается вывод о целесообразности использования средового подхода к обучению аудированию.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; Moodle; обучение аудированию; технология Веб 2.0; английский язык; разработка электронного курса.

Введение

Современная цель практической деятельности преподавателей ИЯ в соответствии с содержанием целей языкового образования определяется как создание условий для формирования у студентов навыков и умений межкультурной коммуникации, которая невозможна без умения слушать и понимать звучащую иноязычную речь. Важность аудирования определяется тем, что данный вид речевой деятельности является безусловным «лидером», поскольку, по данным [1], люди слушают 45% времени, говорят – 30%, читают – 16%, пишут – 9%.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) стали незаменимым средством общения для огромного количества людей в XXI в. По данным всемирного центра интернет-статистики [2], почти 3,5 млрд человек являются пользователями сети Интернет; это говорит о том, что практически каждый третий житель планеты использует ИКТ как средство для осуществления профессионального и личного общения (данные на ноябрь 2015 г.). Заметной тенденцией в развитии современного социума является его активная ориентация на развитие глобальной компьютерной сети Интернет и ее использование для образовательных целей. Это открывает по истине неограниченные возможности для совершенствования образовательной системы. Информатизация образования оказывает значительное влияние не только на содержание, но и на организацию учебно-методической деятельности преподавателя [3]. Особенно важным является активное использование ИКТ в учебном процессе, поскольку оно ведет к переосмыслению и

новому пониманию дидактического процесса, а также к установлению новых принципов обучения, и существенно влияет на формирование содержания образования [4].

Исследование

В международной практике ИКТ понимаются как вспомогательные, аппаратурные, аудитивные, визуальные и аудиовизуальные средства повышения качества процесса обучения иностранному языку (на этапах предъявления материала, тренировки и контроля усвоения) и организации коммуникативно-речевых ситуаций в условиях аудиторной и внеаудиторной (учебной) работы студентов, а также в их самостоятельной учебной деятельности [5].

С.К. Гураль и А.С. Лазарева отмечают, что внедрение ИКТ в процесс обучения иностранным языкам создает наиболее благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции в целом, если она осуществляется в рамках созданной **информационно-образовательной среды** [6. С. 36]. Под информационно-образовательной средой авторы понимают искусственно созданную среду, которая близка к аутентичной, а также характеризуется взаимосвязью и взаимозависимостью окружения с обучаемым. Информационно-образовательная среда характеризуется предоставлением пользователю информации о содержании, структуре, режимах работы с информационным ресурсом; структуры и режима работы с ИКТ; реализацией различных видов взаимодействия (т.е. «чаты», электронная почта, презентации, создание мультимедиа проектов); наличием интерактивного взаимодействия.

Целью создания информационно-образовательной среды являются повышение качества образовательного процесса через реализацию личностно-ориентированного, профессионально-деятельностного и компетентностного подходов к обучению аудированию и применение ИКТ в учебном процессе.

Необходимо раскрыть специфические особенности аудирования как вида речевой деятельности, обусловливающие применение информационной образовательной среды Moodle. В отечественной методике и психолингвистике такими авторами, как И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, З.И. Клычникова, А.А. Леонтьев, выделяются четыре основных механизма аудирования: речевой слух, память, вероятностное прогнозирование и внутреннее проговаривание (артикулирование). Необходимо отметить, что определение механизмов аудирования затем приводит к созданию системы упражнений на развитие навыков аудирования. Проведенный анализ современных исследований, посвященных аудированию (Л.И. Иванова, Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина), показал, что помимо описанных выше четырех основных механизмов аудирования,

выделяются еще три дополнительных механизма. Так, Л.И. Иванова отмечает, что при аудировании функционирует механизм созидательного анализа (дешифровки) речевого высказывания, к которому прибегают учащиеся, имеющие слабые навыки аудирования. Л.П. Клобукова и И.В. Михалкина отмечают, что при аудировании в условиях реальной коммуникации также функционируют механизмы «селекционирования полезного звукового сигнала и адаптации к речи людей с различными голосовыми параметрами» [1]. Помимо понимания сути процессов, обеспечивающих восприятие и понимание речи на слух, исследователи речевой деятельности обратили внимание на ее фазный характер. Формирование любого вида речевой деятельности проходит согласно определенным фазам. И.А. Зимняя представляет ее как единство побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской и исполнительной фаз, которые подразумевают определение аудирования как вида речевой деятельности с точки зрения мотива, цели и предмета деятельности; аналитико-синтетическую переработку информации в процессе ее восприятия, а также сравнение прогнозируемого содержания сообщения с понятым в ходе слушания.

В настоящем исследовании при разработке методики обучения аудированию мы возьмем за основу три вида аудирования по цели восприятия (глобальное, детальное и критическое) и два вида по характеру восприятия (коммуникативное и учебное) и будем разрабатывать методику обучения аудированию с учетом их специфики.

С.В. Мельникова описывает глобальное аудирование как такой вид, при котором достаточно определить, о чем шла речь в высказывании, какова его основная мысль.

Детальное аудирование, которое также называют выборочным или направленным, проводится с целью осознания главных смысловых блоков текста в зависимости от установки, которую ставит перед собой слушающий.

Критическое аудирование характеризуется тем, что в процессе восприятия требуется критическое осмысление дискурса [7].

Коммуникативное аудирование предусматривает такой уровень сформированности навыков и умения аудирования, когда слушающий способен не только извлекать новую информацию, но и понимать смысловой подтекст высказывания при однократном предъявлении.

Учебное аудирование характеризуется тем, что внимание аудитора направлено не только на смысловую сторону высказывания, но и на лингвистические особенности иностранного языка в данном контексте, и декодирование требует от него больших затрат психической энергии и времени.

Таким образом, проведенный нами анализ психофизиологических, лингвистических и методических основ осуществления восприя-

тия иноязычной речи на слух показывает, что аудирование как вид речевой деятельности является основой эффективного общения на иностранном языке. Процесс обучения аудированию должен обязательно строиться таким образом, чтобы создавались условия, в которых бы моделировалась ситуация реального (аутентичного) общения. В современных условиях глобального информационного общества это возможно при помощи информационно-коммуникационных технологий. Рассмотрим более подробно, как можно максимально эффективно использовать ИКТ в обучении аудированию как важной составляющей межкультурной иноязычной коммуникации.

Программная среда Modular Object-Oriented Dynamic Leaning Environment (Moodle – модульная объектно ориентированная динамическая учебная среда, или МООДУС) является веб-платформой, которая относится к бесплатным программным средам с открытым доступом к коду, т.е. является источником open source с лицензией GNU Public License. Благодаря открытому коду данная система может быть легко адаптирована к целям того или иного образовательного проекта, что делает ее удобной для разработки методик преподавания иностранных языков. Так была создана своя веб-платформа Томского государственного университета – http://www.moodle.csd.tsu.ru. Применение информационно-образовательных сред с использованием сетевых технологий осуществляется на базе систем Learning Management System (LMS). Данный проект создается на основе теории социального конструктивизма и ее использования для обучения. Теория социального конструктивизма утверждает, что человек активно создает новые знания по мере его соприкосновения с окружающей средой. Она также отмечает тот факт, что группы людей постоянно создают новую информацию друг для друга, формируя также и отдельную культуру, попав в которую, человек постоянно учится [8].

По мнению А.А. Андреева и В.Н. Фокиной [9], данная среда имеет широкие возможности для коммуникации, что, в свою очередь, является реализацией одной из основных современных целей лингвистического образования, а именно обучения межкультурной и межъязыковой коммуникации. Система удобна в использовании, поскольку поддерживает обмен файлами различных форматов, имеет сервис рассылки, чат, сервис «Комментарии», что позволяет реализовать обратную связь в режиме веб-платформы. Сервис «Учительский форум» позволяет преподавателям обмениваться опытом, обсуждать профессиональные вопросы. Выложенные материалы преподаватель может редактировать через внутренний WYSIWYG HTML редактор или конвертировать в SCORM-пакеты с помощью программы Wimba Create (стандарт SCORM является признанным во всем мире стандартом в e-learning и поддерживается практически всеми производителями LMS) [10].

Программная среда, помимо уже перечисленных сервисов, позволяет создавать портфолио для каждого учащегося, в котором будут сохранены все работы, оценки и комментарии, сообщения в форуме. В рамках подобного портфолио легко получить представление о прогрессе каждого учащегося, достижениях, зоне ближайшего развития, а следовательно, реализовать индивидуальный подход в образовании [11]. Преподаватель на свое усмотрение может создать любую систему оценивания в рамках данной системы, а также предоставить критерии оценок для открытого доступа учащимся. Как и любое веб-пространство, Moodle позволяет контролировать количество посещений, активность студентов, время каждой сессии в онлайн. В состав элементов плантформы входят компоненты дистанционного курса, а именно глоссарий, ресурс, задание, форум, чат, урок, тест, а также wiki, который является одним из сервисов Веб 2.0, рассмотренных более подробно ниже.

Как отмечает И.М. Поздеев [12], еще одним преимуществом данной веб-платформы является ее соответствие стандартам информационных обучающих систем, что определяется следующими ее характеристиками: многократность использования; адаптивность, в данному случае обеспечивается развивающими информационными технологиями, а также встроенными методами обеспечения индивидуализированного обучения; долговечность, т.е. возможность внесения изменений и перепроектирования веб-платформы без внесения кардинальных изменений; наличие постоянно активной справочной системы; интерактивность обучения; динамичность доступа к информации; доступность, которая характерна для сети Интернет в целом с учетом развития современных ИКТ; экономическая доступность, т.е. принадлежность системы к open source программному обеспечению.

Кроме перечисленных преимуществ с технической стороны, данная веб-платформа обладает огромным мотивационным потенциалом, обеспечивает конфиденциальность пользователей, большую степень интерактивности обучения, возможность повторения материала для учащихся, самоконтроля, учащиеся не имеют «ошибкобоязни».

Видеоблоговая технология, с помощью которой реализуется разработка электронного курса по обучению аудированию на основе информационной образовательной среды Moodle, представляет собой один из социальных сервисов Веб 2.0. Термин Веб 2.0 означает новый подход к развитию интернет-пространства и определяется как совокупность технологий работы веб-приложений и совместного взаимодействия пользователей [13]. Мы определяем блог как веб-пространство, которое позволяет создавать личные странички зарегистрированным на нем пользователям. Содержание блога может отличаться по форме и модерироваться как пользователем, так и модератором ресурса. Видеоблог – это такой блог, содержание которого составляют видеоматери-

алы. Основной его отличительной чертой является то, что блоггер (владелец блога) создает эти видеоматериалы самостоятельно и размещает в сети Интернет.

При разработке электронного курса первого автора статьи был выбран ряд видеороликов по теме «Intercultural Communication», которые соответствуют ряду критериев, а именно: их содержание объетивно и достоверно, материал имеет определенный уровень языковой сложности и культуросообразен, информация обладает должной степенью новизны, видеоролик качественно выполнен.

Разработка электронного курса была проведена с соблюдением следующих этапов:

– опрос и анкетирование студентов Томского государственного университета (в анкету были включены вопросы касательно сложности аудирования и его места в обучении ИЯ, фактора трудности и облегчения процесса восприятия звучащей иноязычной речи, оценки различных форм, методов и подходов к обучению аудированию);

– подбор видеоматериалов (по критериям, перечисленным выше);

– разработка блока упражнений, тестовых заданий (верно / неверно, множественные ответы, эссе; на данном этапе были учтены результаты проведенного анкетирования – предтекстовые задания);

– непосредственное создание курса в среде Moodle;

– апробация (два занятия со студентами групп 19803 и 19804 факультета иностранных языков Томского государственного университета);

– промежуточное анкетирование (корректировка курса в соответствии с результатами);

– итоговое анкетирование.

Данный электронный курс состоит из двух блоков: заданий для среднего (intermediate) и сложного (advanced) уровней. Оба блока включают в себя набор видеороликов, которые взяты из видеоблогов с блогосферы http://www.youtube.com. Некоторые видеоролики совпадают в обоих блоках, но при этом существенно различается уровень заданий к ним.

К каждому ролику имеется краткий вступительный текст, который подготавливает студентов к выполнению заданий. После прочтения данного текста студенты выполняют ряд предтекстовых заданий (для среднего уровня – 3 или 4 задания, для сложного – 4 или 5), которые состоят из упражнений на сопоставление, словообразование, множественный выбор, верно / неверно и т.д. Все предтекстовые упражнения основаны на текстах, которые относятся к проблеме определенного ролика. Текстовые упражнения подразделяются, в зависимости от сложности ролика, на упражнения на множественный выбор, сопоставление, словообразование, верно / неверно, ‘fill in the gaps’ и т.д. Количество текстовых заданий также обусловлено сложностью конкретного

видеоролика (может быть от одного до трех заданий). Основным послетекстовым заданием является задание написать эссе или снять видеоролик по одной из предложенных преподавателем тем или выбрать свою. Некоторые из текстовых заданий студенты могут выполнить как послетекстовые, что отмечается в вступлении к каждому из таких заданий. Примеры заданий приведены в Приложении.

При этом оценивание данного задания проводится вручную, в то время как всех остальных заданий – встроенной системой оценивания. Преподаватель может изменить оценку, если посчитает, что можно добавить балл.

Преимуществами данной технологии на базе информационной образовательной среды Moodle являются простота интерфейса, возможность коллективного творчества учащихся, возможность загрузки материалов и информации в файлах с разным расширением, функции блогосферы выполняются в полном объеме при этом формате работы.

Обучение аудированию при помощи средств ИКТ в рамках информационно-образовательной среды имеет ряд преимуществ. Информационно-образовательная среда близка к аутентичной по своим характеристикам, создает необходимые условия для развития навыков и умений аудирования каждого учащегося. При использовании ИКТ средств на основе такой среды систематизируется информация и варьируется набор компонентов для работы с учащимися. Нагрузка на слуховые анализаторы уменьшается за счет наличия видеоряда и разных форм наглядности. Создание предтекстовых и послетекстовых упражнений положительно влияет на успешность учащихся, полноту их восприятия, понимания и осмысления информации.

В связи с изменением параметров качества и цели образования, введения новой целевой ориентации учебного процесса, направленной на формирование определенных компетенций (как общекультурных, так и профессиональных), появилось новое видение методов и технологий обучения. Компетентностный подход заключается в том, что студент готов к овладению профессиональными функциями и их реализации, овладевает всеми компетенциями на уровне, необходимом и достаточном для осуществления профессиональной деятельности. Видеоблоговая технология, как одно из средств ИКТ, в обучении аудированию способствует формированию необходимых навыков, умений и готовности участвовать в межъязыковой и межкультурной коммуникации в условиях использования новейших информационных технологий, которые динамично развиваются на протяжении последних десятилетий. При обучении аудированию на основе электронной образовательной среды Moodle происходят формирование и развитие разнообразных речевых навыков и умений, среди которых мы можем отметить лексические, грамматические и структурно-композиционные навыки, речевое умение.

Грамматические навыки подразумевают навыки подсознательного распознавания грамматических форм речи на морфологическом и синтаксическом уровнях и их соотношение с определенным значением, в то время как под лексическими навыками мы понимаем навыки непосредственного понимания слов и словосочетаний. Лексические и грамматические навыки аудирования связаны со способностью воспринимать на слух и понимать лексические и грамматические явления конкретного иностранного языка. Уместно отметить, что навыку присуща некая механичность, что делает его сформированность недостаточным условием для реализации общения. Речевое умение основывается на уже сформированных навыках и по сути своей является мобилизацией полученных знаний, усвоенных до «автоматизма» навыков деятельности. Речевое умение носит творческий характер. Осмысленное слушание является тем видом речевой деятельности в процессе обучения иностранным языкам, во время обучения которой формируются речевые навыки.

В свою очередь последние формируют способности сегментировать поток речи на отдельные фразы, предложения; догадываться о значении слов из контекста; определять части речи, узнавать синтаксические модели и конструкции, понимать слова, выражающие связи и отношения между элементами предложения; выделять понятия, удерживать в памяти всю логическую звуковую цепочку, понимать невербальные средства общения; вербализировать слова и смыслы во внутренней речи, а также формировать артикуляционный уклад английского языка. Обучение аудированию в электронной образовательной среде способствует наиболее эффективному развитию указанных навыков и умений.

Выводы

Подводя итоги, стоит отметить, что перечисленные достоинства информационно-коммуникационных технологий, в частности информационной образовательной среды Moodle, позволяют создавать программы обучения аудированию на качественно новом уровне, а также выполнять требования, предъявляемые в рамках современных целей лингвистического образования. Платформа Moodle является инструментом организации онлайн-работы в рамках обучения аудированию, который обеспечивает доступность курса для учащихся, а также количественный и качественный анализ их работы в течение определенного периода времени. Средовый подход к конструированию содержания образования становится актуальным сегодня в связи с развитием глобальных информационно-образовательных интернет-ресурсов. Опираясь на внутренние потребности, учащиеся могут изучать необходимые темы и блоки, развиваясь в процессе творчества.

Литература

1. ***Клобукова Л.П., Михалкина И.В.*** Проблема обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации. URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_255
2. ***Всемирный*** центр интернет-статистики. URL: http://internetworldstats.com/stats.htm
3. ***Сысоев П.В.*** Направления информатизации лингвистического образования на современном этапе. URL: http://elibrary.ru/download/83804452.pdf
4. ***Сысоев П.В.*** Современные направления информатизации лингвистического образования. URL: http://mggu-sh.ru/sites/default/files/sysoev.pdf
5. ***Sysoyev P.V., Evstigneev M.N.*** Foreign language teachers' competency in suing information and communication technologies. URL: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814055669
6. ***Гураль С.К., Лазарева А.С.*** Обеспечение качества обучения устной иноязычной речи средствами информационно-коммуникационных технологий : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. 134 с.
7. ***Мельникова С.В.*** Деловая риторика. URL: http://psichology.vuzlib.net/book_o639_page_12.html
8. ***Веб-сайт*** Moodle. URL: http://docs.moodle.org/en/Philosophy
9. ***Андреев А.А., Фокина В.Н.*** Дидактические возможности свободно распространяемых программных средств в интернет-обучении. URL: www.muh.ru/.Docs/content/080319_vip_text_12.doc
10. ***Сысоев П.В., Хмаренко Н.И.*** Модели дистанционного обучения. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-rechevomu-obscheniyu-na-osnove-sredstv-sinhronnoy-video-internet-kommunikatsii
11. ***Сысоев П.В., Ежиков Д.А.*** Обучение студентов речевому общению на основе синхронной видео-интернет-коммуникации. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-rechevomu-obscheniyu-na-osnove-sredstv-sinhronnoy-video-internet-kommunikatsii
12. ***Поздеев И.М.*** Применение системы обучения Moodle (МООДУС) в преподавании дисциплин. URL: pedsovet.intergu.ru/index.asp?main=download&id=1031
13. ***O'Reily T.*** What is web 2.0? URL: http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html

Приложение

Примеры задания «верно / неверно»:

1. Eastern cultures are thought to be more flexible. True / False
2. In the West, people are more likely to be late for appointments. True / False
3. When talking about time, people in the West try to avoid uncertainty. True / False
4. People from the East are less likely to discuss personal matters. True / False
5. Western cultures tend to be more modern and flexible. True / False
6. Stereotypically, Eastern people are very calm and slow. True / False
7. A person from Arabic culture is more likely to be generous. True / False

Примеры тем для эссе:

1. State Officials Do Not Need to Be Excellent Communicators.
2. One Should Not Underestimate the Value of Intercultural Awareness.
3. Speaking the Same Language Can Help to Resolve Conflicts.
4. If People Belonged to One Culture, There Would Be No Wars.

Сведения об авторах:
Скворцова Екатерина Юрьевна, магистрант факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: ky.soldatenko@gmail.com
Митчелл Питер Джонович, доктор педагогики, старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета; доцент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Томск, Тамбов, Россия).
E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

DEVELOPING AN ONLINE COURSE FOR TEACHING LISTENING IN THE SOFTWARE LEARNING ENVIRONMENT *MOODLE*

Skvortsova E.Y., Assistant, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia).
E-mail: ky.soldatenko@gmail.com
Mitchell P.J., Senior Lecturer, Department of English Philology Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University, Assistant Professor of Linguistics and Didactics of Tambov State University (Tomsk, Tambov, Russia).
E-mail: peter_mitchell@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/34/13

Abstract. The article considers the development of an online course for teaching listening in the software learning environment *Moodle*. The characteristics of online learning are discussed and analyzed. The authors provide an extensive explanation of the nature of online learning, software learning environments and platforms, and Web 2.0 technology. Advantages of every underlying technology are discussed with the view to apply them to language teaching and learning. It was shown that the technologies alongside communicative approach contribute to the effectiveness of both language teaching and learning. Analysis involved feedback from both students and teachers and was a matter of weighing up all opinions expressed, taking into account all relevant aspects of the issues and discussing all the points raised by the research. On the basis of the data, the authors conclude that the experiment showed that language learning and teaching benefited greatly from the introduction of new online technologies and video-blogs. The authors provide a rigorous methodology for developing an online course using video-blog technology. The final point of the paper is the conclusion in which the authors claim that these novel learning technologies possess an enormous potential for effective language teaching and learning. The final point to stress is that the rapidly changing world requires educators to apply new information technologies.
Keywords: information and communication technology; Moodle; teaching listening; Web 2.0; English; creating an online course.

References

1. Klobukova L.P., Mikhalkina I.V. (2016) *Problema obucheniya audirovaniyu v zerkale real'noy kommunikatsii* [The problem of teaching listening in the mirror of real communication]. [Online]. Available from: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_255.

2. Anon (2016) *Vsemirnyy tsentr internet-statistiki* [Internet World Users Statistics]. [Online]. Available from: http://internetworldstats.com/stats.htm.
3. Sysoev P.V. (2015) *Napravleniya informatizatsii lingvisticheskogo obrazovaniya na sovremennom etape* [Directions of linguistic education informatization]. [Online]. Available from: http://elibrary.ru/download/83804452.pdf.
4. Sysoev P.V. (2013) *Osnovnye napravleniya informatizatsii yazykovogo obrazovaniya* [The main directions of linguistic education informatization]. [Online]. Available from: http://mggu-sh.ru/sites/default/files/sysoev.pdf.
5. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. (2015) *Foreign language teachers' competence in using information and communication technologies*. [Online]. Available from: http://www.sciencedirect.com/ science/article/pii/S1877042814055669.
6. Gural' S.K., Lazareva A.S. (2007) *Obespechenie kachestva obucheniya ustnoy inoyazychnoy rechi sredstvami informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy* [Providing quality training of oral foreign speech by means of information and communication technologies]. ucheb. posobie. [tutorial]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
7. Mel'nikova S.V. (2016) *Delovaya ritorika* [Business rhetoric]. [Online]. Available from: http://psichology.vuzlib.net/ book_o639_page_12.html.
8. Anon (2016) *Moodle*. [Online]. Available from: http://docs.moodle.org/en/Philosophy.
9. Andreev A.A., Fokina V.N. (2016) *Didakticheskie vozmozhnosti svobodno rasprostranyaemykh programmnykh sredstv v internet-obuchenii* [Didactic possibilities of open source software in the online teaching]. [Online]. Available from: www.muh.ru/.Docs/content/080319_vip_text_12.doc.
10. Sysoev P.V., Khmarenko N.I. (2015) *Modeli distantsionnogo obucheniya* [Distance learning models]. [Online]. Available from: https://www.hse.ru/pubs/share/direct/ document/175929483.
11. Sysoev P.V., Ezhikov D.A. (2015) *Obuchenie studentov rechevomu obshcheniyu na osnove sinkhronnoy video-internet-kommunikatsii.* [Teaching students verbal communication on the bases of synchronous video-internet-technologies]. [Online]. Available from: http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-rechevomu-obscheniyu-na-osnove-sredstv-sinhronnoy-video-internet-kommunikatsii.
12. Pozdeev I.M. (2016) *Primenenie sistemy obucheniya Moodle (MOODUS) v prepodavanii distsiplin* [The use of Moodle learning system (MOODUS) in the teaching of disciplines]. [Online]. Available from: *pedsovet.intergu.ru/index.asp?main=download&id=1031.*
13. O'Reily T. (2005) *What is web 2.0?* [Online]. Available from: http://oreilly.com/ web2/archive/what-is-web-20.html.

Received 26 February 2016

УДК 378:371.12-051:811
DOI 10.17223/19996195/34/14

Г.В. Сороковых, И.Е. Баранова

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В РАМКАХ ВЫСТРАИВАНИЯ НОВЫХ СТРАТЕГИЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье представлены различные позиции на понимание термина «педагогический дискурс», на специфику дискурса в профессиональном иноязычном общении учителя иностранного языка, на взаимосвязь учителя и ученика и формирование у педагога профессиональной дискурсивной компетенции как стратегической задачи подготовки современного специалиста.
Ключевые слова: профессиональная речь учителя; педагогический дискурс; речевое воздействие учителя; эмоциональное содержание речи учителя.

Введение

Общепризнано, что учитель ИЯ – образец для подражания для обучающихся, его речь служит для них моделью речевой деятельности. Отсюда особые требования к качественной характеристике речевого «портрета» учителя иностранного языка.

В рамках описываемого в данной статье исследования проблемы учебно-педагогического дискурса, нам необходимо выявить его специфику и особенности как стержневой характеристики дискурсивной компетенции учителя. В этой связи нам необходимо раскрыть сущностную характеристику данных феноменов.

Методология

Изучение профессиональной речи учителя иностранного языка имеет богатую традицию в отечественной и зарубежной дидактике и методике преподавания иностранного языка: в работах ученых представлены основы овладения вербальными средствами обучения (М.З. Биболетова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.П. Каменецкая, Г.В. Рогова, Г.В. Сороковых, С. Крекнин др.). Это позволило утверждать, что деятельность учителя иностранного языка сопряжена с проблемами развития речи, и прежде всего с *речевой культурой*, которая развивается на основе принципа объективно существующих связей между языком и познавательными процессами.

В этой связи нам необходимо выявить специфику и особенности учебно-педагогического дискурса, являющегося стержневой характеристикой дискурсивной компетенции учителя.

Исследование

Учебно-педагогический дискурс начал изучаться во второй половине XX в. в связи с общей антропоцентрической направленностью лингвистических и лингводидактических исследований. К середине 60-х гг. XX в. сложилось особое направление прикладной лингвистики – «педагогическая лингвистика». Цель которой – выработать для учителя любой специальности некоторый объем систематизированных знаний о языке и речи, основные базовые умения самостоятельно анализировать лингвистические явления в целях оптимизиции общения с учениками.

Поэтому, на наш взгляд, интересна позиция Н.А. Ипполитовой, которая считает, что педагогический дискурс как разновидность статусно-ориентированного институционального дискурса представляет собой *пространство социального взаимодействия участников* образовательной деятельности [1. С. 64].

Структурно-функциональной модели речевого воздействия учителя, в том числе учителя ИЯ, также уделялось немалое внимание (А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова, С.Я. Ромашина и др.).

С.Я. Ромашина определяет дискурс как дидактическое коммуникативное воздействие и как совокупности речевых действий, реализующих основные функции учителя (его назначение, роли и позиции) в организации взаимодействия с классом, позволяет обозначить место категории дидактического коммуникативного воздействия в системе основных категорий педагогического процесса.

Педагогическая деятельность изначально предполагает наличие постоянного контакта с различными категориями обучаемых, отличающихся по возрасту, темпераменту, физическому и интеллектуальному потенциалу, способности к восприятию и постижению нового материала. Следует отметить, что диалогический тип деятельности учителя ИЯ как определенная психологическая технология практически не описан в современной литературе. Так, в рамках «Школы диалога культур» В.С. Библера идеи диалога касаются содержательного контекста образовательных программ, но не затрагивают самих закономерностей психологической технологии педагогической деятельности. В контексте парадигмы взаимодействия учителя и ученика диалогичность рассматривается как социально-психологическая категория (Андреева, Бодалев, Добрович, Ковалев, Петровский и др.).

Диалоговое общение как взаимодействие учителя и ученика выступает в следующих аспектах:

– как средство решения учебных задач;

– как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса;

– как способ организации взаимоотношений преподавателей и студентов, в котором сочетаются обучение и воспитание.

Диалогическая речь значительно менее развернута, чем монологическая, поскольку в условиях естественного общения она восполняется общностью ситуации, совместным опытом говорящих. Эти обстоятельства усугубляют трудности понимания собеседника в процессе диалога на иностранном языке. Однако в процессе понимания диалогической речи присутствуют и облегчающие факторы – предсказуемость реакций на основе знания собеседника и общности ситуации, возможность опереться в процессе понимания на мимику и артикуляцию партнера, на типичные для диалога повторы [2].

В своих исследованиях С.Ю. Курганов и В.Ф. Литовский [3] приходят к выводу, что процесс обучения диалоговому взаимодействию оказывается наиболее продуктивным, если он: 1) опирается на знание природы факторов порождения диалогического акта; 2) учитывает особую структуру диалогической речи; 3) методически организует весь этот материал в соответствии с научно-обоснованной концепцией усвоения речи в рамках соотносительным с ней комплексом упражнений.

Для учителя иностранного языка может представить значительный интерес составленный С.Я. Ромашиной перечень (номенклатура) ***педагогических коммуникативных умений***, которыми он должен обладать в сфере коммуникативных способностей.

Речь педагога должна быть обязательно наполнена *эмоциональным и интеллектуальным содержанием*, которое можно назвать выразительностью. Как показал анализ научной литературы, эмоции являются важным инструментом педагогического воздействия, однако их роль в образовательном процессе недооценивается, на уроках в общеобразовательной среде нередко превалирует отчужденный стиль общения учителя. Между тем недостаток эмоционального компонента педагогического общения отрицательно влияет на учебную деятельность и общий психологический фон. Для грамотного педагога очень важно уметь вызывать в учениках положительные эмоции, учитывая возрастные особенности обучающихся, специфику предмета «Иностранный язык» и этапы урока. Как считают Г.В. Сороковых с соавт., эмоциональная экспрессия учителя иностранного языка стимулирует психологические и когнитивные процессы учеников, создает благоприятную основу для творчества [4].

В свою очередь, перед учителем стоит серьезная задача: разглядеть личность будущего человека, которого он создает, прежде всего, при помощи межкультурного взаимодействия. Язык учителя должен быть для обучающихся эталоном. С помощью этого сильнейшего оружия и точнейшего инструмента учитель развивает историческую память народа, приобщает к богатствам многонациональной культуры

тех, для кого данная культура воспринимается, прежде всего, через воздействующее слово.

В лингводидактической науке под *дискурсом* понимается «форма общения людей», основанная на языке, где «способом его реализации становится речь с присущей ей процессуальностью», и результатом такого процесса становится текст [5].

Учебно-педагогический дискурс в социо- и прагмалингвистических исследованиях предстает как *социально детерминированный тип общения*, соответственно, речевая деятельность учителя – как способ, учебный текст – форма (внешнее выражение речевого общения в языковом коде), а язык учебной терминосферы – средство, орудие осуществления учебно-речевой деятельности.

По мнению Н.А. Ипполитовой, целью педагогического дискурса является социализация личности, подготовка ее к жизни в определенном социуме [1]. Как считает исследователь, в процессе взаимодействия участников педагогического дискурса педагог дополняет картину мира обучающихся новыми знаниями, что в определенной степени обогащает общественный опыт обучаемых, изменяет восприятие и понимание уже известных фактов и событий, создает базу для формирования взглядов, идей, убеждений, ценностных и духовных приоритетов.

Воздействие и взаимодействие – коммуникативные процессы, правильность организации которых определяет эффективность коммуникативной деятельности в рамках учебно-педагогического дискурса как акта речевого общения. Таким образом, мы можем утверждать, что в настоящее время значимую роль в изучении различных типов дискурса приобрел антропоцентрический принцип, согласно которому в центре внимания находится человек как субъект общественной, познавательной деятельности [6].

Анализ научной литературы позволил нам определить учебно-педагогический дискурс как коммуникативно-прагматический образец речевого поведения учителя, который осуществляется в сфере организованного обучения и имеет соответствующий набор инвариантных и переменных признаков: социальных норм, отношений, ролей, конвенций, показателей интерактивности и т.п.

Таким образом, из сказанного выше можно заключить, что по своему содержанию педагогический дискурс является *личностно-ориентированным*, что полностью вписывается в идеологию основополагающей в образовании антропоцентрической парадигмы. Все коммуникативные интенции учителя направлены на гармоничное личностное развитие обучаемого, организацию процесса познания при обращении *к проблеме педагогической коммуникации* как особой разновидности профессиональной деятельности.

Выводы

Учитывая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Для овладения учебно-педагогическим дискурсом учителю иностранного языка необходимо уже на этапе вузовской подготовки формировать у себя дискурсивную компетенцию, которая представляет собой интегральную характеристику личности, отражающую мотивационные, теоретические, процессуальные и рефлексивные аспекты деятельности учителя иностранного языка; обеспечивает готовность выпускника педагогического вуза к решению профессиональных задач и способствует успешному осуществлению профессиональной коммуникации с различными субъектами образования: коллегами, учениками, их родителями, используя приобретенные дискурсивные знания, умения, способы деятельности.

2. Дискурсивная компетенция является результатом развития дискурсивных умений, выявляется в деятельностных проявлениях как готовность специалиста к мобилизации внутренних и внешних ресурсов, как способность и готовность осуществлять дискурсивную деятельность, цель которой заключается не только в реализации полученных знаний о дискурсе на практике, но и в дальнейшем развитии творческого потенциала будущего учителя, обеспечении его самореализации и саморазвития.

3. В структуре дискурсивной компетенции учителя иностранного языка выделяются: мотивационный компонент как готовность будущего педагога к решению профессиональных задач на основе учебно-педагогического дискурса; когнитивный компонент как совокупность интегрированных дискурсивных знаний, умений; деятельностный компонент, определяющий способы дискурсивной деятельности с различными субъектами образования.

4. В связи с многомерностью целей и функций педагогического общения, которым мы должны уделять особое внимание как в рамках методической подготовки студентов, так и во время их производственной практики, представляется релевантным рассматривать его (педагогическое общение) с точки зрения различных теорий, относящихся к риторике, психологии, психолингвистике, лингвистике и лингводидактике. Эти подходы следует квалифицировать не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие, что, несомненно, позволит нам спроектировать методическую модель обучения иноязычному профессиональному педагогическому дискурсу в условиях образовательной среды вуза.

Литература

1. ***Ипполитова Н.А.*** Риторический аспект описания педагогического дискурса // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков /

под общ. ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. М. : МГПУ; Языки Народов Мира, 2016. С. 64–68.
2. ***Миньяр-Белоручев Р.К.*** Методика обучения французскому языку : учеб. пособие для студ. пед. вузов по специальности «Иностранный язык». М. : Просвещение, 1990. 224 с.
3. ***Литовский В.Ф.*** Диалогика в школе // Шк. диалога культур : идеи, опыт, проблемы. / под общ. ред. В.С. Библера. Кемерово : Алеф, 1993. 416 с.
4. ***Сороковых Г.В., Зыкова А.В.*** Обучение средствам выражения экспрессивности французской речи // Иностранные языки в школе. 2012. № 10. С. 14–20.
5. ***Щукин А.Н.*** Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2 000 единиц. М. : Астрель: АСТ Хранитель, 2009.
6. ***Кулешова А.В., Ерошкин А.А.*** Анализ вербальных и невербальных средств реализации модальности в речи учителя – носителя французского языка // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков / под общ. ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. М. : МГПУ; Языки народов мира, 2016. С. 81–89.

Сведения об авторах:
Сороковых Галина Викторовна, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (Москва, Россия).
E-mail: sorokovykh@mail.ru
Баранова Ирина Евгеньевна, специалист по учебно-методической работе государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (Москва, Россия).
E-mail: baranovaie@bk.ru

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL DISCOURSE WITHIN THE FRAMEWORK OF BUILDING A NEW TRAINING STRATEGIES FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Sorokovikh G.V., Doctor of p.s., Professor, Department of French Language and Linguistics, Institute of Foreign Languages (Moscow, Russia).
E-mail: sorokovykh@mail.ru
Baranova I.E., expert on Educational and Methodical Work, State Educational Institution of Higher Education of the Moscow region, "State University of Humanities and Technology" (Moscow, Russia).
E-mail: baranovaie@bk.ru

DOI 10.17223/19996195/34/14

Abstract. This article presents different views on understanding the term "pedagogical discourse", the specification of this discourse in professional foreign language communication of the teacher of foreign language, the relationship of the teacher's interaction and building his or her professional discourse competence as a strategic task of modern professional training.
Keywords: professional teacher's language; pedagogical discourse; speech influence of the teacher; the teacher's emotional speech content.

References

1. Ippolitova N.A. (2016) Ritoricheskiy aspekt opisaniya pedagogicheskogo diskursa [Rhetorical aspect describing pedagogical discourse]. *Pedagogicheskiy diskurs: novye strategii podgotovki uchiteley inostrannykh yazykov - The pedagogical discourse: new strategies of training teachers of foreign languages*. Moscow: MGPU; Yazyki Narodov Mira. pp. 64–68.
2. Min'yar-Beloruchev R.K. (1990) *Metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku* [Teaching methods to learn the French language]. ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov po spetsial'nosti «Inostrannyy yazyk» [a textbook for students of pedagogical universities in the specialty "Foreign Language"]. Moscow: Prosveshchenie.
3. Litovskiy V.F. (1993) Dialogika v shkole [Dialogic at school]. *Shk. dialoga kul'tur : idei, opyt, problemy - The school of cultures dialogue: ideas, experience, problems*. Kemerovo: Alef.
4. Sorokovykh G.V., Zykova A.V. (2012) Obuchenie sredstvam vyrazheniya ekspressivnosti frantsuzskoy rechi [Education means of expression of expressiveness of French speech]. *Inostrannye yazyki v shkole - Foreign languages at school*. 10. pp. 14–20.
5. Shchukin A.N. (2009) *Lingvodidakticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Linguo-didactic encyclopedic dictionary]. Moscow: Astrel'; AST Khranitel'.
6. Kuleshova A.V., Eroshkin A.A. (2016) Analiz verbal'nykh i neverbal'nykh sredstv realizatsii modal'nosti v rechi uchitelya – nositelya frantsuzskogo yazyka [Analysis of verbal and nonverbal means of implementation modalities in a speech of the French language teacher – native speaker]. *Pedagogicheskiy diskurs: novye strategii podgotovki uchiteley inostrannykh yazykov - The pedagogical discourse: new strategies of training teachers of foreign languages*. Moscow: MGPU; Yazyki Narodov Mira. pp. 81–89.

Received 26 February 2016

УДК 378.046.4
DOI: 10.17223/19996195/34/15

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» НА ОСНОВЕ МЕТОДА РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ

П.В. Сысоев, К.А. Мерзляков

Аннотация. Метод рецензирования выступает одним из методов проблемного обучения. Он заключается во взаимном изучении и корректировании обучающимися письменных работ с целью их дальнейшей доработки. Статья посвящена использованию метода рецензирования в обучении письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения». В ней авторы уточняют содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения»; приводят ряд лингводидактических функций метода рецензирования при обучении учащихся и студентов иноязычной письменной речи; разрабатывают этапы организации проектной работы, направленной на развитие умений письменной речи студентов на основе метода рецензирования. В результате к основным этапам предлагаемой методики относятся: 1) знакомство студентов со структурой письменной работы; 2) обсуждение со студентами методической ценности использования метода рецензирования в овладении ими умениями письменной речи на иностранном языке; 3) изучение памятки с примерными фразами и выражениями, используемыми при рецензировании (комментировании) письменных работ; 4) знакомство студентов с примерами рецензирования письменных работ; 5) пробное групповое задание на рецензирование анонимного образца с последующим анализом и обсуждением (фронтальная работа); 6) выбор интернет-платформы для реализации проекта, регистрация на платформе, объяснение технологической стороны реализации проекта по рецензированию студентами письменных работ друг друга; 7) знакомство студентов с критериями оценки письменной работы; 8) подготовка к написанию и написание письменной работы; 9) размещение письменных работ на интернет-платформе; 10) рецензирование письменных работ на интернет-платформе; 11) анализ рецензий и комментариев и внесение каждым студентом необходимых изменений в письменную работу; 12) размещение доработанной версии письменной работы; 13) оценка письменных работ преподавателем; 14) рефлексия студентов.

Ключевые слова: метод рецензирования; письменная речь; международные отношения.

Введение

Международная письменная коммуникация выступает неотъемлемым компонентом обучения иностранному языку студентов направления подготовки «Международные отношения». От того, насколько грамотно и корректно они смогут оформлять международные докумен-

ты, во многом зависит эффективность международных контактов. По объективным причинам развитие умений письменной речи обучающихся – это трудоемкий процесс, требующий большой работы как со стороны обучающихся, так и преподавателя. Переход на ФГОС ВО способствовал значительному сокращению аудиторной учебной нагрузки по всем предметам учебного цикла, включая и иностранный язык. В этой связи возникла острая потребность в разработке новых инновационных методик обучения письменной речи студентов разных направлений подготовки в целом и студентов направления подготовки «Международные отношения» в частности, интегрирующих аудиторную и дистанционную формы обучения.

Метод рецензирования является одним из методов проблемного обучения, направленный на развитие умений письменной речи обучающихся путем вовлечения их в изучение и анализ письменных работ друг друга. В западной литературе можно встретить немало исследований, посвященных использованию метода рецензирования в обучении письменной речи учащихся или студентов. Причем, предлагая свои методики, ученые акцентировали конкретные положительные или отрицательные аспекты данного метода. В российской методической литературе метод рецензирования не нашел системного отражения, что и обусловило актуальность настоящего исследования.

Содержание обучение письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения»

Письменная речь является одним из четырех видов речевой деятельности (наряду с говорением, аудированием и чтением), однако по сложившимся причинам именно обучению письменной речи уделялось наименьшее внимание. Обусловлено это, прежде всего, тем, что обмен информацией при общении между людьми осуществляется в основном посредством устной речи (через говорение (продукция) и аудирование (рецепция)). Потребность в использовании письменной речи в продуктивном аспекте значительно меньше. Именно поэтому развитию умений письменной речи уделялось и уделяется значительно меньше внимания, чем трем другим видам речевой деятельности (говорению, аудированию и чтению). Тем не менее все известные «методики» обучения иностранным языкам включали отдельные главы, посвященные обучению учащихся письму и письменной речи.

В целом можно констатировать, что методисты пришли к определенному согласию относительно того, что следует понимать под терминами «письмо» и «письменная речь», которые, на первый взгляд, могут казаться синонимами, но, между ними есть определенная разница. Более того, как письмо, так и письменная речь имеют немного разные

цели и приемы обучения, именно поэтому в методических целях их следует разделять. Рассмотрим наиболее известные определения понятий.

Под термином «письмо» в методической научной литературе понимается:

– «овладение учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации речевого и языкового материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением» [1. С. 187];

– «продуктивную аналитико-синтетическую деятельность, связанную с порождением и фиксацией письменного текста» [2. С. 247];

– «техническую сторону фиксации речи, способ составления из букв слов» [3. С. 299].

Под термином «письменная речь» в научной методической литературе принято понимать:

– «процесс выражения мыслей в графической форме» [1. С. 187];

– «продуктивный вид речевой деятельности, способность выражать мысли в письменной форме с помощью принятой в языке системы письма» [3. С. 299].

Анализ приведенных определений свидетельствует о том, что ученые пришли к определенному согласию относительно понятийного содержания терминов. «Письмо» обозначает техническую сторону фиксации речи, которая включает формирование таких навыков, как: а) графические навыки (правильно писать / изображать буквы); б) каллиграфические навыки (четко и ровно писать буквы); в) фонетические и орфографические навыки (корректно перекодировать звуки речи в соответствующие знаки письма).

Письменная речь же – это уже и ***процесс***, и ***результат*** общения, который получает свое воплощение в виде текста.

Процесс создания письменного текста зависит от развития целого ряда умений письменной речи. К ним А.Н. Щукин предлагает относить следующие умения:

– «выражать собственное мнение, суждения, комментировать события и факты, используя при этом необходимые аргументы;

– давать оценку фактам, событиям, используя необходимые языковые средства;

– создавать вторичные тексты (рефераты, аннотации, рецензии);

– фиксировать фактическую информацию при восприятии устного или печатного текста;

– делать учебные записи с целью организации собственной речевой деятельности;

– передавать информацию, содержащуюся в составленном, прослушанном, прочитанном тексте;

– формулировать главную (основную) мысль текста;

– сравнивать, сопоставлять факты, содержащиеся в тексте;

– доказывать какие-либо положения с привлечением аргументов;

– оценивать факты, полученные в результате общения» [3. С. 299].

На основе всех этих умений обучающиеся смогут: а) записать чужой текст (конспект лекции); б) создать письменный текст на основе анализа какого-то материала (аннотация, реферат) или в) создать собственный письменный текст (сочинение, изложение, доклад, статья и т.п.).

Учебной целью обучения иностранному языку на разных этапах выступает формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая состоит из языкового, речевого, социокультурного, учебно-познавательного, компенсаторного компонентов. Безусловно, все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции находятся в неразрывной связи друг с другом. Речевой компонент иноязычной коммуникативной компетенции включает обучение учащихся и студентов четырем видам речевой деятельности, в том числе письму или письменной речи. Обучение письму и письменной речи выступает одновременно и целью, и средством овладения иностранным языком. Поэтому, согласно концепции коммуникативного метода обучения, обучение письменной речи должно осуществляться через использование письма и письменной речи как средства общения.

Содержание обучения письменной речи варьируется в зависимости от уровня обучения иностранному языку (от начальной школы до вуза) (уровни A1–C2), а также в зависимости от направления подготовки и профиля обучения в вузе. В высших учебных заведениях содержание обучения письменной речи будет находиться в прямой зависимости от профиля обучения. Содержание обучения письменной речи в нелингвистических профилях обучения будет включать:

– передачу информации на иностранном языке в соответствии с целями и задачами;

– написание деловых писем, резюме для приема на работу, заявлений, заявок;

– заполнение анкет, формуляров;

– написание письма личного характера, открыток;

– написание аннотаций, рефератов;

– запрашивание конкретной информации [4].

В филологическом профиле содержание обучения письменной речи можно разделить на две части в зависимости от этапа обучения.

На начальном этапе обучения студенты должны уметь создавать письменные монологические высказывания на предложенную тему и на основе прослушанного или прочитанного. На основном этапе обучения студенты должны уметь создавать письменные тексты (эссе, сочинение, заявление, объяснительная записка и т.п.).

На продвинутом этапе обучения содержание обучения письменной речи студентов должно включать:

– написание научной, курсовой, дипломной работы;

– написание рецензии на научную статью;

– написание и заполнение деловой документации (анкет, заявок);

– оформление научных текстов в соответствии с необходимыми требованиями (корректное цитирование источников, оформление ссылок и сносок, оформление библиографического перечня и т.п.).

На наш взгляд, такое содержание обучения письменной речи студентов филологического профиля представляется достаточно общим и размытым. Более удачное содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Лингвистика» представлено в диссертационном исследовании Ю.Ю. Марковой [5], выделевшей следующие умения, овладеть которыми должны студенты к моменту завершения ООП (уровень бакалавриата): написание деловых писем, докладов и сообщений, рецензий, обзоров, разных видов эссе, коротких статей на профессиональные и социальные темы [5].

Анализ содержания обучения письменной речи в высших учебных заведениях свидетельствует о том, что многие формулировки имеют достаточно общий характер, их наполнение будет зависеть от выбранного профиля или направления подготовки. Совершенно очевидно, что содержание обучения студентов филологического профиля соответствует уровням С1 и С2 по общеевропейской шкале (бакалавриат–магистратура). Обучение же студентов нелингвистических направлений подготовки – уровням В1–В2 (бакалавриат). В то же время многие из умений, обозначенные в содержании обучения студентов филологического профиля, на продвинутом этапе могут иметь отношение и к студентам магистратуры и аспирантуры нелингвистических направлений подготовки. Например, написание научной работы или научной статьи, соответствующих международным требованиям (в отношении оформления), представляется достаточно актуальным для студентов нелингвистических направлений подготовки.

Обучение студентов направления подготовки «Международные отношения» имеет свою специфику, которая должна приниматься во внимание при отборе содержания обучения письменной речи студентов. В частности, владение иностранным языком студентов-международников к концу 4-го курса бакалавриата должно соответствовать уровню владения иностранным языком студентов-лингвистов (С1), а по окончании магистратуры соответственно С2. Вместе с тем многие из аспектов обучения лингвистов не будут иметь актуальности у студентов направления подготовки «Международные отношения». В частности, филологический анализ художественного текста вряд ли будет отражать характер будущей профессиональной деятельности студентов-международников.

В рамках нашего исследования на основе анализа специфики профессиональной деятельности в сфере международных отношений, также на основе анализа деятельности Министерства иностранных дел РФ и ФГОС ВО по направлению подготовки «Международные отношения» [6] мы уточнили содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Международные отношения». К моменту завершения ООП «Международные отношения» студенты должны развить умения написания следующих документов: деловых писем (business letters), верительных грамот (letter of credence), отзывных грамот (letters of recall), вербальных нот (verbal notes), персональных нот (personal notes), циркулярных нот (circular notes), коммюнике (joint communiqué), памятных записок (aide-memoire), меморандумов (memorandums), демаршей (demarches), договоров (treaties), сопроводительных писем (covering letters), сопроводительных нот (covering totes), конвенций (conventions), пресс-релизов (press release).

Метод рецензирования в методике обучения письменной речи

Метод рецензирования является одним из действенных методов проблемного обучения. Данный метод направлен на взаимную оценку студентами письменных работ друг друга на предмет их соответствия изучаемой структуре, а также в содержательном, стилистическом, пунктуационном, лексико-грамматическом аспектах с целью их дальнейшей доработки с учетом высказанных рекомендаций. Метод рецензирования предполагает обмен обучающимися как краткими неофициальными, так и более развернутыми комментариями, способствующими улучшению качества конечного продукта. В западной научной литературе ученые рассматривали разные аспекты использования метода рецензирования в обучении письменной речи. Подробный анализ работ зарубежных коллег по аспектам, свидетельствующим о лингводидактическом потенциале метода рецензирования, представлен в статье К.А. Мерзлякова [7].

На основе проведенного анализа автором был выделен ряд лингводидактических функций метода рецензирования при обучении учащихся и студентов иноязычной письменной речи: а) перенос доли ответственности за результат овладения учебным материалом с преподавателя на самих обучающихся; б) роль учителя / преподавателя заключается в мониторинге учебно-познавательной деятельности учащихся и студентов; в) организация взаимодействия обучающихся в процессе выполнения учебных заданий; г) создание дидактических условий для увеличения доли внеаудиторной работы и ее сочетания с аудиторной формой работы; д) создание дидактических условий для обучающихся с целью осознать свои сильные и слабые стороны во

владении учебным материалом; е) сокращение сроков проверки письменных работ обучающихся [7]. Все они должны приниматься во внимание при разработке этапов обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования.

Этапы обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования

В научной литературе можно встретить немало работ, в которых ученые разрабатывали методики обучения аспектам языка или же видам речевой деятельности на основе педагогических или информационных и коммуникационных технологий. Одними из первых работ, посвященных организации проектной деятельности учащихся на старшем этапе обучения (10–11-е классы) общеобразовательной школы, были работы Е.С. Полат [8] и В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева [9, 10]. Авторы предлагали конкретные этапы и шаги реализации языковых (культуроведческих) проектов. Предлагаемые Е.С. Полат, В.В. Сафоновой и П.В. Сысоевым этапы во многом носят общедидактический характер, так как могут быть использованы в организации проектной деятельности по многим гуманитарным дисциплинам. В нашем исследовании мы расширили и видоизменили некоторые этапы, учитывая специфику реализации метода рецензирования, а также используя блог-технологию в качестве интернет-платформы для реализации выбранного метода. Методика обучения письменной речи студентов будет включать в себя 14 этапов. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Этап 1. Знакомство студентов со структурой письменной работы. Преподаватель знакомит студентов со структурой новой письменной работы (деловых писем (business letters), верительных грамот (letter of credence), отзывных грамот (letters of recall), меморандумов (memorandums), договоров (treaties) и т.п.).

Этап 2. Обсуждение со студентами методической ценности использования метода рецензирования в овладении ими умениями письменной речи на иностранном языке. В ряде работ исследователи утверждают, что использовать метод рецензирования следует с обсуждения со студентами его методической ценности. К сожалению, среди некоторых студентов бытует мнение, что реальные знания они могут получить только от преподавателя. Они не видят, как использование педагогической технологии «обучение в сотрудничестве» способно помочь им овладеть необходимыми умениями письменной речи на изучаемом языке. На данном этапе преподавателю необходимо объяснить, что при любом варианте группирования студентов («сильные» с «сильными», «сильные» со «слабыми», «слабые» со «слабыми») при верном

распределении ролей и ответственности за выполнение группового проекта, каждый студент сможет чему-то научиться.

Этап 3. Изучение памятки с примерными фразами и выражениями, используемыми при рецензировании (комментировании) письменных работ. В связи с тем, что рецензирование (комментирование) будет происходить на иностранном языке, преподавателю необходимо ознакомить студентов с теми фразами, которые они смогут использовать для выражения в корректной форме согласия или несогласия, предложений по содержанию и структуре письменной работы.

Этап 4. Знакомство студентов с примерами рецензирования письменных работ. Студенты знакомятся с несколькими удачными и менее удачными примерами рецензирования (комментирования) письменных работ. Обсуждение и анализ удачных и неудачных примеров позволит студентам понять, что от них ожидает преподаватель и что они должны делать. Студентам, владеющим иностранным языком на достаточно высоком уровне (B2–C2), а также студентам с высоким общекультурным уровнем развития, можно порекомендовать подкорректировать или переработать готовые комментарии в образцах, чтобы они соответствовали поставленной задаче – выражению собственного мнения и реакции на содержание и структуру письменной работы.

Этап 5. Пробное групповое задание на рецензирование анонимного образца с последующим анализом и обсуждением (фронтальная работа). На данном этапе, принимая участие во фронтальной работе, студенты совместно с преподавателем рецензируют предложенный образец письменной работы. Важно, чтобы максимальное количество студентов приняло активное участие в написании комментариев с последующим их обсуждением, выборе наиболее интересных.

Этап 6. Выбор интернет-платформы для реализации проекта, регистрация на платформе, объяснение технологической стороны реализации проекта по рецензированию студентами письменных работ друг друга. Преподаватель объясняет студентам, на какой интернет-платформе будет осуществляться проект. Студенты регистрируются на сервисе (при наличии компьютеров в классе), или преподаватель показывает, как создать личную зону пользователей на выбранной интернет-платформе. В качестве инернет-платформы для реализации проектов по рецензированию мы рекомендуем социальную сеть «ВКонтакте», которой пользуются большинство студентов российских вузов. Данная платформа позволяет обучающимся создать отдельную интернет-группу, доступ к которой будет только у участников проекта и преподавателя. Несмотря на мнение многих исследователей относительно того, что письменные работы студенты могут размещать на личных страничках в социальной сети, а также рецензирование / комментирование может осуществляться именно на личных страничках

каждого студента, в данном исследовании мы выражаем иную точку зрения. В социальной сети должна быть создана отдельная группа, доступ к содержанию которой будет только у участников проекта. Кроме того, всем участникам проекта будет удобно, когда все письменные работы каждого студента, а также комментарии по содержанию и структуре будут размещаться в одном месте в виртуальном пространстве.

Этап 7. Знакомство студентов с критериями оценки письменной работы. Преподаватель знакомит студентов с критериями оценки письменной работы. Чрезвычайно важно, чтобы до начала работы студенты знали, что и как будет оцениваться.

Этап 8. Подготовка и написание письменной работы. Во внеаудиторное время студенты занимаются сбором, классификацией, анализом информации, выполняют письменное задание на написание письменной работы по изучаемой теме (эссе, письмо, изложение, договор и т.п.) в зависимости от содержания обучения письменной речи на конкретном этапе обучения. Этап реализуется во внеаудиторное время.

Этап 9. Размещение письменных работ на интернет-платформе. Каждый студент размещает свою письменную работу на интернет-платформе проекта (например, в закрытой группе на социальном сервисе «ВКонтакте»). Этап реализуется во внеаудиторное время.

Этап 10. Рецензирование студентами письменных работ на интернет-платформе. В соответствии с разделением студентов на минигруппы по 3–4 человека, каждый из них изучает и рецензирует (комментирует) письменную работу своего одногруппника в соответствии с предложенной памяткой. Данный этап реализуется во внеаудиторное время. Преподаватель осуществляет мониторинг учебной деятельности студентов. При необходимости (в зависимости от качества комментариев) преподаватель может также комментировать как сами письменные работы, так и рецензии и замечания других студентов, данные автору работы.

Этап 11. Анализ рецензий и комментариев и внесение каждым студентом необходимых изменений в письменную работу. На данном этапе каждый студент изучает и анализирует полученные комментарии. В зависимости от их содержания он может принять решение о необходимой доработке письменной работы. Если же он не соглашается с содержанием каких-то комментариев, он вправе не вносить рекомендуемые изменения. Важно, чтобы изучая комментарии других, студенты или лучше видели собственные слабые стороны и недостатки работы, или же, наоборот, убеждались в своей правоте и владении материалом на высоком уровне. Также важно, чтобы студенты не обижались на комментарии одногруппников, а старались извлечь из них полезные советы.

Этап 12. Размещение доработанной версии письменной работы. После доработки с учетом изложенных в комментариях рекомендациях студенты размещают на интернет-платформе конечную версию

письменной работы. При реализации проекта по рецензированию в группе со студентами, владеющими иностранным языком на высоком уровне (B2–C2), им может быть предложено отдельно отреагировать на полученные комментарии, выразить согласие или же аргументировать свою другую точку зрения.

Этап 13. Оценка письменных работ преподавателем. После публикации в интернет-группе финальных версий письменных работ их оценивает преподаватель по заранее обозначенным критериям.

Этап 14. Рефлексия студентов. Чрезвычайно важно, чтобы по окончании обучения на овладение умениями иноязычной письменной речи на основе метода рецензирования студенты смогли проанализировать и выразить свое мнение относительно результативности их участия в проекте. Самостоятельное определение своих сильных и слабых позицией сыграет важную роль для дальнейшего обучения и самообучения студентов. Рефлексия позволит им опираться на сильные стороны, а также заниматься совершенствованием слабых сторон в дальнейшей работе.

Выводы

В нашем исследовании мы предложили 14 этапов реализации проектной деятельности студентов, направленной на развитие умений письменной речи на основе метода рецензирования. Вместе с тем считаем необходимым отметить, что в зависимости от уровня владения студентами конкретной группы иностранным языком и их опыта общения на иностранном языке, включая и интернет-общение, некоторые этапы могут быть объединены. При регулярном использовании данного метода этапы со второго по пятый могут быть упразднены. При реализации данного метода в средних общеобразовательных школах может быть добавлен этап, посвященный обеспечению информационной безопасности учеников при работе в сети Интернет в ходе участия в рецензировании и комментировании работ одноклассников [11]. Этот шаг будет необходим, чтобы избежать нежелательных интернет-знакомств, несанкционированной утечки информации личного характера, загрузки вирусов.

Литература

1. ***Соловова Е.Н.*** Методика обучения английскому языку: базовый курс лекций. М. : Просвещение, 2002.
2. ***Гальскова Н.Д., Гез Н.И.*** Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2009. 336 с.
3. ***Щукин А.Н.*** Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М. : ИКАР, 2011. 454 с.
4. ***Программно-методическое*** обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей / отв. ред. К.Г. Павлова. М., 2006.

5. ***Маркова Ю.Ю.*** Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз) : дис. … канд. пед. наук. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.
6. ***ФГОС ВО*** по направлению подготовки «Международные отношения» (бакалавриат). М., 2013.
7. ***Мерзляков К.А.*** Метод рецензирования в методике обучения письменной речи на иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 3.
8. ***Полат Е.С.*** Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
9. ***Сафонова В.В., Сысоев П.В.*** Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение США: 10–11-е классы. М. : Еврошкола, 2004.
10. ***Сафонова В.В., Сысоев П.В.*** Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение Великобритании. Культуроведение США. М. : АСТ/Астрель, 2007.
11. ***Сысоев П.В.*** Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 20–24.

Сведения об авторах:
Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией языкового поликультурного образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, профессор кафедры иностранных языков Московского государственного педагогического университета (Москва, Тамбов, Россия).
E-mail: psysoyev@yandex.ru
Мерзляков Кирилл Андреевич, преподаватель кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия).
E-mail: ronnie08@yandex.ru

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

METHODS OF TEACHING INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS WRITING SKILLS USING PEER REVIEW

Sysoyev P.V., Ph.D., Ed.D., Professor at Foreign Language Department at Sholokhov Moscow State University for Humanities, Professor, Head of ELT Department at Derzhavin Tambov State University (Moscow, Tambov, Russia).
E-mail: psysoyev@yandex.ru
Merzlyakov K.A., Lecturer, Department of Methodology of Teaching the Humanities and Linguistics, Tambov State University (Tambov, Russia).
E-mail: ronnie08@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/34/15

Abstract. Peer review is a problem-solving method based on mutual learning and correcting learners' written texts for the purpose of their further development. The paper is devoted to the use of peer review in teaching writing skills to students majoring in International Relations. In the paper the authors a) clarify the content of teaching writing skills to students majoring in International Relations; b) set out a number of language education functions of peer review in teaching writing skills to students; c) develop stages of organization for project activities aimed at developing writing skills on the basis of peer review. As a result, the following steps in peer review are suggested: 1) familiarizing students with the structure of written work; 2) discussing with the students the educational value of peer review in the mastery

of their writing skills; 3) studying examples of phrases and expressions used in reviewing (commenting on) written papers; 4) familiarizing students with examples of reviews of some written papers; 5) a sample group task with an anonymous review of a written paper, followed by analysis and discussion (front work); 6) selecting an Internet-based platform for the project registering on the platform, and explaining the technological side of the peer review project; 7) discussing with students the criteria for assessment of their participation in the peer review project; 8) preparing for the writing and the writing itself; 9) posting written reviews on the Internet platform; 10) reviewing papers posted on the Internet platform; 11) analyzing reviews and comments, and making the necessary changes to the written papers; 12) uploading a modified version of a written paper; 13) assessment of the written papers by the teacher; 14) student reflection.

Keywords: peer review; writing skills; international relations.

References

1. Solovova E.N. (2002) *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku* [English language teaching method]: bazovyy kurs lektsiy [basic course of lectures]. Moscow: Prosveshchenie.
2. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2009) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of teaching foreign languages. Didactics and methodology]. Moscow: Akademiya.
3. Shchukin A.N. (2011) *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke* [Methodology of teaching speech communication in a foreign language]. Moscow: IKAR.
4. Pavlova K.G. (ed.) (2006) *Programmno-metodicheskoe obespechenie sistemy raznourovnevoy podgotovki po inostrannym yazykam v vuzakh neyazykovykh spetsial'nostey* [Program and methodological support of the system of multi-level teaching foreign languages in high schools of non linguistic specialties]. Moscow.
5. Markova Yu.Yu. (ed.) (2011) *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi studentov na osnove viki-tekhnologii (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz)* [The methodology of development of writing abilities of students based on wiki technology (English language, language high school)]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow: MGGU im. M.A. Sholokhova.
6. Russian Federation. The Ministry of Education. (2013) FGOS VO po napravleniyu podgotovki «Mezhdunarodnye otnosheniya» (uroven' bakalavriata). [Federal state educational standards of higher education in the field of study "International relationships" (bachelor's level).]. Moscow.
7. Merzlyakov K.A. (2016) Metod retsenzirovaniya v metodike obucheniya pis'mennoy rechi na inostrannom yazyke [Peer review in teaching foreign language writing]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov university reports. Series: Humanities.*3.
8. Polat E.S. (2000) Metod proektov na urokakh inostrannogo yazyka [Project-based method of foreign language lessons]. *Inostrannye yazyki v shkole - Foreign languages at school* 2.
9. Safonova V.V., Sysoev P.V. (2004) *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Angliyskiy yazyk. Elektivnye kursy. Kul'turovedenie SShA: 10–11-e klassy* [Programs of educational institutions. English language. Elective courses. Cultural studies of the USA: 10-11 classes]. Moscow: Evroshkola.
10. Safonova V.V., Sysoev P.V. (2007) *Angliyskiy yazyk. Elektivnye kursy. Kul'turovedenie Velikobritanii. Kul'turovedenie SShA* [English language. Elective courses. Cultural studies of the UK. Cultural studies of the USA]. Moscow: AST/Astrel'.
11. Sysoev P.V. (2011) Informatsionnaya bezopasnost' uchashchikhsya pri rabote v obrazovatel'noy internet-srede: sovremennyy otvet na vyzovy vremeni [Information security of students while working in the educational online environment: the modern answer to the challenges of time]. *Inostrannye yazyki v shkole - Foreign languages at school* 10. pp. 20–24.

Received 26 February 2016

УДК 303
DOI 10.17223/19996195/34/16

ПРОБЛЕМА «ЯЗЫК И МЫШЛЕНИЕ» В СВЕТЕ СИСТЕМНО-ЭВОЛЮЦИОННОГО МЕТОДА

И.В. Черникова

Аннотация. В статье предпринимается эволюционный подход к языку, выстраиваемый на основе идеи глобального эволюционизма. Проблема: следует ли рассматривать язык и мышление, которые тесно связаны, как изначальную данность или как сформировавшиеся в ходе эволюции и специфические для человека функции существования, анализируется в контексте системно-эволюционной методологии. Когнитивная эволюция рассматривается как звено глобальной эволюции и как относительно автономный блок в архитектуре эволюции, исследуется роль языка как фактора когнитивной эволюции. Показано, что взаимодействие языка и мышления следует понимать как коэволюционный процесс двух саморазвивающихся систем, каждая из которых обладает структурой, характеризуется уровнями сложности и рекурсивным механизмом взаимодействия. Кроме того, получила развитие и сама концепция глобального эволюционизма, показаны ее методологическая продуктивность, возможность выявить универсальные механизмы эволюции в саморазвивающихся системах разного рода: неживых, живых, когнитивных, социальных.
Ключевые слова: язык; мышление; культура; глобальный эволюционизм; системность; коэволюция; когнитивная эволюция; эволюция языка.

Введение

Наше понимание природы языка меняется от очевидного, что язык – система знаков, к столь сложному пониманию, как «язык – интерфейс между сознанием и мозгом, сознанием и миром» [1. С. 10]. Является ли язык средством общения или инструментом мышления? Рождается ли человек с врожденной способностью мышления, а речь – это внешнее проявление потока сознательных представлений? Или язык и мышление – продукт эволюции, порождение особого рода деятельности – общественной деятельности и культуры, понимаемой как социокод, своего рода внешняя память, обеспечивающая непрерывность социальной коммуникации? Ответить на эти вопросы попытаемся, анализируя язык и мышление не как изначальную способность, а в эволюционном аспекте.

Эволюционный подход к языку не столь традиционен, как в биологии. Еще менее принятым в лингвистике считалось применение к описанию языка методов естественных наук. Однако начиная с 70-х гг. XX в., в научном мировоззрении формируется новая научная парадигма, называемая эволюционно-синергетической, одной из фундаментальных идей которой является идея глобального эволюционизма.

В отличие от классического эволюционизма, глобальный эволюционизм не противопоставляет изменчивость устойчивости. Глобальный эволюционизм опирается на принципы историзма (становление, изменчивость) и системности (целостность, взаимообусловленность). На основе идеи глобального эволюционизма возникает образ мира как саморазвивающейся суперсистемы, в которой любой объект предстает как составляющая целостности, как событие и как система одновременно. Здесь любой объект рассматривается в системном качестве, а состояние не противопоставляется процессу. Процессуальность становится универсальной характеристикой, но важно и другое – учитывать целостность Универсума, в котором все составляющие сами являются системами, представляющими собой своего рода блоки эволюции, локальные устойчивости, целостности.

В данном случае в качестве такой целостности рассматривается язык. Говоря о целостности, надо иметь в виду среду, в которой система может развиваться, и учитывать, что среда тоже развивается. Среда потенциально содержит в себе разные виды локализации процессов. Среда есть некое единое начало, выступающее как носитель различных форм будущей организации, как поле неоднозначных путей развития.

Важно заметить, что в биологии, признанном лидере среди научных дисциплин в разработке эволюционной методологии, выделяют этапы развития эволюционистской парадигмы: трансформизм, классический эволюционизм (дарвинизм), синтетическая теория эволюции, глобальный эволюционизм. В эволюционном подходе, основанном на идее глобального эволюционизма, суть понимания эволюции выражается термином «коэволюция» – совместная эволюция системы и среды.

Исследование

В нашем исследовании в качестве эволюционирующей системы рассматривается язык, средой являются культура и социум. Применение системно-эволюционного метода, разработанного в контексте глобального эволюционизма, позволяет пролить новый свет на проблему коэволюции языка и мышления. Одним из первых новую теорию языка изложил У. Матурана в работах «Биология языка. Эпистемология действительности», «Биология познания» и др. В теории аутопоэзиса У. Матураны мышление предстает как рекурсивный процесс, в котором информация не извлекается познающим субъектом из реальности, а конструируется им. Язык и культура играют роль среды, движение в которой определяет результат конструирования. Было отмечено, что принимаемое нами за сенсорный опыт конкретных сущностей есть состояния относительной активности между нейронами, которые порождают новые описания в языковой области в виде мыслей и последую-

щих описаний. Процесс познания был представлен как процесс адаптации к окружающей среде, в котором решающую роль играет язык: «слова служат онтогенетически установившимися координаторами поведения» [2. С. 183].

Близкую позицию отстаивает Т. Дикон [3], отмечая, что язык не формальная вычислительная структура, а спонтанно возникающая эмерджентная адаптация, не выводимая ни из врожденных механизмов, ни из эксплицитно или имплицитно полученных инструкций, это результат самоорганизации и селекции, и биологическая основа такой беспрецедентной адаптации не может быть локализована ни в какой неврологической структуре, равно как и не может быть результатом точечной мутации, это коэволюция неврональной базы и социальной динамики.

Исследованием идеи глобального эволюционизма автор данной статьи занимается достаточно давно. Нами было показано, что идея глобального эволюционизма относится в структуре мировоззрения к философским основаниям современной научной картины мира, она обеспечивает интеграцию наук о природе и человеке на основе эволюции. Если в XX в. идея глобального эволюционизма служила основанием междисциплинарной интеграции естественных наук в рамках исследовательской программы самоорганизации, то сегодня на основе эволюционного подхода оказывается продуктивной интеграция естественных и гуманитарных наук. Например, социосинергетика ориентирована на выявление логики социального процесса как саморазвития, на поиск единых алгоритмов социального развития в его эволюционно-структурных циклах. Этап глобальной эволюции, связанный с эволюцией человека, разворачивается в двух основных взаимодополняющих плоскостях: как когнитивная эволюция и как социальная эволюция. Когнитивная эволюция характеризуется усложнением мышления, социальная – ростом культурного разнообразия. В данной статье обращается внимание на существование общего фактора, определяющего когнитивно-социальную эволюцию, таковым является язык. Вопрос в том, насколько продуктивным является системно-эволюционный подход, основанный на идее глобального эволюционизма, в исследовании когнитивной эволюции и эволюции языка?

Гипотеза, которую мы будем обосновывать, может быть сформулирована следующим образом: когнитивная эволюция и эволюция языка – два взаимодополняющих направления социальной динамики, изучаемой в рамках трансдисциплинарных исследований единого предмета – «язык – мышление – познание». Основанием такого подхода является корреляция представлений о мире, формируемых эволюционно-синергетической парадигмой, с представлениями о природе мышления и познания, определяемыми современной когнитивной наукой.

Методология

Методологией исследования когнитивной эволюции и эволюции языка в аспекте глобального эволюционизма является системно-эволюционная методология. Аргументом в пользу системно-эволюционного подхода, основанного на идее глобального эволюционизма, являются выявленные учеными общие закономерности, характерные для биологической, когнитивной и социальной эволюции. Впервые связать биологическую эволюцию с эволюцией когнитивной системы организмов удалось в рамках эволюционной эпистемологии. Эволюционная эпистемология определяется как «теория познания, которая исходит из трактовки человека как продукта биологической и социальной эволюции» [4. С. 413].

Один из основателей эволюционной эпистемологи, К. Лоренц [5], отмечал, что, понимая познание как естественно-исторический процесс, мы вписываем когнитивный опыт в эволюционный процесс. Предметом эволюционной эпистемологии являются эволюция когнитивных структур, механизмы роста знания, познание, понимаемое как функция развития, функция жизни. Известные исследователи У. Матурана и Ф. Варела [2] применили эволюционный подход к исследованию языка и его роли в эволюции человека и культуры. На современном этапе когнитивная наука вписывает мышление в картину реальности, формируемую через системно-эволюционный подход. Когнитивная наука осуществляет не редукцию ментального к физическому, не сводит все поведенческие функции к когнитивным процессам, а создает более сложную модель познания посредством интеграции естественных и гуманитарных наук. Она демонстрирует стремление понять такие явления, как язык, свобода, мораль, познание, не только через исследование культуры и социальности, но и с использованием естественно-научных аргументов.

Результаты

В предлагаемом исследовании когнитивная эволюция рассматривается как звено глобальной эволюции и как относительно автономный блок в архитектуре эволюции, анализируется роль языка как фактора когнитивной эволюции. Когнитивная эволюция – эволюция познания, где среди множества пониманий познания будем придерживаться той трактовки, где познание – создание и переработка информации.

В классической гносеологии анализ познания начинался, как правило, с принятия познания как данности (врожденная способность, Божественный дар, исходная очевидность и т.д.). В неклассической гносеологии горизонт когнитивных практик гораздо богаче и, характери-

зуя когнитивные практики, выделяют не только модель познания как отражения, но и репрезентативную модель познания, проективно-конструктивную модель, герменевтическую практику познания, конструктивистские модели, модель познания, представленную эволюционной эпистемологией. Наиболее адекватной эпистемологической схемой познания в аспекте эволюционно-информационного подхода считается эволюционная эпистемология, в которой познание трактуется как адаптационный процесс конструирования знаний.

В эволюционном подходе познание понимается не как исходная данность, а как звено и функция универсального эволюционного процесса. Познание рассматривается как два коэволюционирующих процесса: процесса эволюции мышления и эволюции языка. Когнитивную систему рассматривают как системную целостность, включающую мозг, тело и внешнее окружение. В когнитивной эволюции выделяются как минимум два взаимно обусловливающих процесса: эволюция когнитивной системы субъекта познания и эволюция совокупного знания, в том числе научного. Когнитивную эволюцию на уровне индивида или когнитивно-личностную эволюцию можно было бы отследить на материале человеческого интеллекта. Известен также эффект, обозначаемый термином «цефализация» – отношение массы головного мозга к массе тела. Человек имеет самый большой индекс цефализации, и отмечается его незначительный рост. Разработанные еще в начале XX в. тесты интеллекта позволяют отследить его динамику. Отмечен эффект, названный именем его открывателя Дж. Флинна, фиксирующий стойкий рост интеллекта населения всех стран, где проводилось исследование.

Когнитивная эволюция на уровне мышления как признака человеческой эволюции в целом также имеет свои этапы. Первый этап антропологами характеризуется как этап мифологического мышления (К. Леви-Стросс), «архаического мышления» (М. Элиаде), «предлогического мышления» (Л. Леви-Брюль) и др. Для первобытного мышления характерны ассоциативность, неспособность к саморефлексии и логическим обобщениям. Сравнивая мышление современного человека и человека архаических обществ, Леви-Брюль [6] отмечал, что мы смотрим на мир одними и теми же глазами, но видим его разным сознанием.

Суть мышления – в неразрывной связи с категоризацией, оперированием символами. Однако психологи, лингвисты, философы не сводят мышление к способности чисто логического оперирования абстрактными символами, а рассматривают его как процесс, неразрывно связанный с мыслящим существом, его телом, культурой, способом действия. Классическая теория представляла процесс категоризации как механическое оперирование абстрактными символами, отсюда сравнение разума с компьютером. Сегодня в лингвистике формируется

новое понимание категоризации, оформленное в теории прототипов, согласно которой разум недостаточно понимать как зеркало природы или как оперирование абстрактными символами. Мышление связано с природой мыслящего организма, включая природу его тела, взаимодействие с внешним окружением. В неклассической трактовке категоризация предстает как продукт человеческого опыта, воображения, восприятия, двигательной активности и культуры, с одной стороны, и метафоры, метонимии и ментальной образности в целом – с другой.

Вторая эволюционирующая система – язык, ее функционирование – общественная языковая деятельность. Язык возникает в результате кодирования явлений действительности языковыми объектами. Но, возникнув, он сам становится явлением действительности. Языковые объекты становятся важнейшими элементами общественной деятельности, они входят в жизнь человека подобно орудиям труда и домашней утвари. И подобно тому, как для изготовления и усовершенствования орудий труда человек создает новые орудия труда, он порождает новые языковые объекты для описания действительности, которая уже содержит языковые объекты [7]. Самоорганизацию в человеческих системах можно соотнести с самоорганизацией в произвольных информационных системах, но люди, в отличие от молекул, обладают собственной интенциональностью. Поэтому распространение информации осуществляется не средствами механической имитации, а через коммуникацию. Отсюда специфика управления сложными социальными системами зависит от наличия эффективной коммуникационной сети.

Эволюционный подход к анализу языка и мышления позволяет выделить структуру этих феноменов, обозначить уровни их сложной организации. Эволюционный переход от одного уровня к другому В.Ф. Турчин описывает как «метасистемный переход» [Там же], а У. Матурана и Ф. Варела – как организацию новых «структурных сопряжений» [2]. На нулевом уровне язык передает элементарную управляющую информацию. Такое использование языка характерно для многих животных. На первом уровне языка понятия суть репрезентации, их можно представить как слепки нейронных моделей действительности. Это уже понятийный уровень, но характерный для обыденного, повседневного общения. На втором уровне языка используемые понятия суть конструкты. Здесь создаются модели явлений, которых нет в действительности, конструируются абстракции, идеальные модели в деятельности, имеющей социально-культурную размерность. Поэтому второй уровень языка можно назвать уровнем самоописания. Последний уровень сложности обусловливает взаимодействие только человека с миром. Этот уровень связан с социолингвистической деятельностью и саморефлексией. Формирование человеческого познания, специфика которого заключается в способности человека к самопознанию, шло через

формирование новых когнитивных механизмов и слоев, среди которых логико-вербальное и символическое мышление, осуществляющееся посредством языка, традиции и морали. Культура как социокод – это новое средство трансляции информации, которое в значительной степени убыстрило процесс когнитивной эволюции. В системе ценностей и универсалий культуры закодированы поведенческие стратегии индивида, относящиеся к овладению культурой, к обучению. Р. Докинз [8] предложил теорию мемов (культур-гена) как условной единицы культурной информации. Этот механизм характеризует специфику социальной эволюции, его можно обозначить как механизм репликации с использованием культурных мемов.

Анализируя проблему мышления и языка в аспекте глобального эволюционизма, получаем два результата. Во-первых, показываем, что взаимодействие языка и мышления следует понимать как коэволюционный процесс двух саморазвивающихся систем, каждая из которых обладает структурой, характеризуется уровнями сложности и рекурсивным механизмом взаимодействия. Во-вторых, усиливаем и дополняем саму концепцию глобального эволюционизма, показывая ее методологическую продуктивность, возможность выявить универсальные механизмы эволюции в саморазвивающихся системах разного рода: неживых, живых, когнитивных, социальных.

Эволюционный процесс не является линейным однонаправленным непрерывным ростом прогрессивных изменений. В биологии, астрономии, геологии, накопивших опыт эволюционных исследований, выделены два взаимодополняющих способа описания эволюции. В биологии эти два способа представлены в дарвинизме и номогенетической теории, в геологии – в субстративизме и униформизме. В астрономии классической теории, объясняющей образование космических объектов (планет, звезд) путем конденсации диффузного вещества, противостоит неклассическая, представленная бюраканской концепцией, объясняющей эволюцию звезд и планет как результат распада сверхплотных образований. В исследованиях автора [9] было показано, что в субстративизме, номогенетической теории, неклассической космогонии эволюция описывается в целом одинаково независимо от субстрата эволюционирующей системы: преимущественно как прерывистый, скачкообразный, необратимый, направленный, закономерный процесс. Униформизм, селекционизм (дарвинизм), классическая концепция в космогонии, напротив, делают акцент на альтернативных свойствах развития, таких как непрерывность, повторяемость, разнонаправленность, случайность.

Представляется нетривиальным вывод, что отмеченная выше общность описания эволюции в астрономии, геологии, биологии распространяется и на описание эволюции языка как системы. Язык как саморазвивающаяся система описывается подобными взаимодополня-

ющими подходами. Так, отмечается, что Джекендорф и Пинкер стоят на позициях медленного развития предшествующих языку систем на основе вполне дарвиновской адаптации, тогда как Хаузер, Хомский, Финч склонны скорее к революционному сценарию, т.е. появлению языка в результате некоего события – мутации [1. С. 43].

Дискуссия

Рассматривая результаты проведенного исследования в сравнении с полученными другими авторами, можно отметить следующее. Эволюционный подход, применяемый в изучении биологических систем, не является традиционным в исследовании языка и мышления. В языкознании исследователи описывали языки как статичную систему с набором правил (Соссюр, Якобсон и др.) вплоть до Н. Хомского. Сегодня эволюционный подход к исследованию языка и мышления получает обоснование. Это, прежде всего, высказанная Н. Хомским идея универсальной грамматики. Разрабатывается тема организации ментального лексикона. Д. Деннет [10], используя эволюционный подход, называемый эволюционным когнитивизмом, отмечает, что развитие когнитивных и рефлексивных средств включено в информационные процессы эволюции, является частью этих процессов, результатом взаимодействия с ними. В противном случае человек не смог бы ориентироваться в среде.

Т.В. Черниговская проанализировала принципы эволюции естественных языков, языков программирования и физиологических систем и пришла к выводу, что есть достаточно обширные аналогии между ними: «Замеченные аналогии дают основание предположить, что существуют некоторые общие закономерности эволюции функциональных систем» [1. С. 100]. Сказанное подтверждает правомерность применения системно-эволюционной методологии для анализа проблемы «язык – мышление» и правомерность рассматривать эволюцию языка как звено процесса глобальной эволюции. При этом мышление характеризуется как формирование концептов и гипотез о характере, структуре и законах мира. Язык понимается как инструмент мышления. Согласно Т.В. Черниговской, язык – это особая способность мозга, дающая возможность строить и организовывать сложные коммуникационные сигналы, обеспечивая мышление [Там же. С. 67]. Близкую точку зрения высказывает Т. Дикон [11], сформировав позицию, согласно которой мозг и язык коэволюционируют, но главную адаптационную работу выполняет язык.

Выводы

Дискуссия по поводу механизма эволюции языка и мышления выявила два оппозиционных подхода – врожденность языковой спо-

собности (Н. Хомский, С. Пинкер) или овладение языком через научение (Скинер и его последователи). Анализ проблемы соотношения языка и мышления, с позиций современного эволюционизма, основанного на идее глобального эволюционизма, предпринятый в данной работе, позволил нам вывести дискуссию на новый уровень концептуализации, рассматривая их как два коэволюционирующих процесса, процесса эволюции мышления и эволюции языка, каждый из которых обладает структурой, характеризуется уровнями сложности и рекурсивным механизмом взаимодействия со средой.

Литература

1. ***Черниговская Т.В.*** Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание. М. : Языки славянской культуры, 2013.
2. ***Матурана У., Варела Ф.*** Древо познания. М.: Прогресс-Традиция, 2001.
3. ***Deacon T.W.*** Evolution of language systems in the human brain // Evolution of Nervous Systems. Vol. 5: The Evolution of Primate Nervous Systems. 2007.
4. ***Campbell D.T.*** Evolutionary epistemology // The philosophy of Carl Popper. Le Selle (Ill.): Open court. 1974.
5. ***Лоренц К.*** Кантовская концепция a priori // Эволюция. Язык. Познание. М. : Языки русской культуры, 2000.
6. ***Леви-Брюль Л.*** Сверхъестественное и природа первобытного мышления. М. : ОГИЗ, 1937. 533 с.
7. ***Турчин В.Ф.*** Феномен науки: Кибернетический подход к эволюции. М. : ЭТС, 2000. 368 с.
8. ***Докинз Р.*** Эгоистичный ген. М. : Мир, 1993. 512 с.
9. ***Черникова И.В.*** Глобальный эволюционизм. Томск : Том. гос. ун-т, 1987.
10. ***Dennett D.*** Freedom Evolves. Viking Press, 2003.
11. ***Deacon T.W.*** Heterochrony in brain evolution: cellular versus morphological analysis. Biology. Santa Fe : SAR Press, 2000.

Сведения об авторах:
Черникова Ирина Васильевна, профессор, доктор философских наук, профессор кафедры английской филологии, заведующая кафедрой философии и методологии науки Национального исследовательского Томского государственного университета, профессор кафедры социальных коммуникаций Национального исследовательского Томского политехнического университета (Томск, Россия).
E-mail: chernic@mail.tsu.ru

Поступила в редакцию 26 февраля 2016 г.

THE PROBLEM OF "LANGUAGE AND THOUGHT" IN THE LIGHT OF THE SYSTEMIC-EVOLUTIONARY METHOD

Chernikova I.V., D.Sc., Professor, Professor of the Department of English Philology, Head of the Department of Philosophy and Methodology of Science, National Research Tomsk State University, Professor of the Department of Social Communications, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia).
E-mail: chernic@mail.tsu.ru

Abstract. The paper analyses language and thinking in the context of systemic-evolutionary approach. Language and thinking are examined not as elemental power, but as a product of

evolution and a result of specific type of activity – social activity and culture, interpreted as social code, external memory, providing the continuity of social communication. Systemic-evolutionary approach applied in this research is based on the idea of global evolutionism. Evolution is interpreted as multilevel system and co-evolution of the system and environment. This enabled us to define the levels of cognitive evolution, levels of language evolution, and to reveal the recursive mechanism of interaction between language and thinking. It is highlighted that the language evolution does not contradict the general principles of the global process-system's evolution. It is reflected in common understanding of evolutionary processes in various sciences (astronomy, geology, biology and linguistics).
Keywords: language; thinking; cognitive evolution; cognitive science; cognition; global evolutionism.

References

1. Chernigovskaja T.V. (2013) *Cheshirskaya ulybka kota Shredingera: yazyk i soznanie* [Cheshire smile of the Schrödinger cat: language and cognition]. Moscow: Jazyki slavjanskoj kul'tury.
2. Maturana U. Varela F. (2001) *Drevo poznaniya* [Tree of knowledge]. Moscow: Progress – Tradicija.
3. Deacon T.W. (2007) Evolution of language systems in the human brain. Kaas J. (ed.). *Evolution of Nervous Systems. Vol.5. The Evolution of Primate Nervous Systems*.
4. Campbell D.T. (1974) Evolutionary epistemology. *The philosophy of Carl Popper*. – Le Selle (III.): Open court.
5. Lorenc K. (2000) Kantovskaya kontseptsiya a priori [Kant's concept of apriority]. *Evolyutsiya. Yazyk. Poznanie - Evolution. Language. Thinking*. Moscow: Jazyki russkoj kul'tury,. P.15-42.
6. Levi-Brjul' L. (1937) *Sverkh"estestvennoe i priroda pervobytnogo myshleniya* [Supernatural and nature of primitive thinking]. Moscow: OGIZ.
7. Turchin V.F. (2000) *Fenomen nauki: Kiberneticheskiy podkhod k evolyutsii* [The phenomenon of science: Cybernetic approach to evolution]. Moscow: JeTS.
8. Dokinz R. (1993) *Egoistichnyy gen* [Egoistic gen]. Moscow: Mir.
9. Chernikova I.V. (1987) *Global'nyy evolyutsionizm* [Global evolutionism]. Tomsk: TGU.
10. Dennett D. (2003) *Freedom Evolves*. Viking Press.
11. Deacon T.W. (2000) *Heterochrony in brain evolution: cellular versus morphological analysis. Biology, Brains and Behavior*. Taylor Parker S., Langer J., McKinney M.L. (eds.) Santa Fe: SAR Press.

Received 26 February 2016

Научный периодический журнал

Язык и культура

№ 2 (34) 2016

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик С.А. Бойко
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 15.06.2016 г. Формат 70x108 1/16.
Усл. печ. л. 19. Гарнитура Times.
Тираж 500 экз. Заказ № 1942.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательского Дома Томского государственного университета
634050, г. Томск, Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–53-15-28
Сайт: http://publish.tsu.ru; E-mail: rio.tsu@mail.ru