

Язык и культура

№ 3 (35)

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:

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

Кешикес 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».

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

Митчелл Пётр 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 Дэnnис, 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

Подписной индекс журнала в объединенном каталоге «Пресса России» – 44041. Цена свободная

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 Kecskes, 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. Petr 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

Кашилева К.К., Сорокина Э.А. Особенности концепта <i>ВРЕМЯ</i> в ранненовоанглийском языке	6
Колесникова И.Е. Вербализация преданности в украинской и английской лингвокультурах (на материале фразеологических единиц, выражающих черты характера человека)	17
Кукуева Г.В. Узловые точки авторской стратегии в акте художественно-речевой коммуникации (на материале малой прозы В.М. Шукшина)	23
Минина О.В., Кукуева Г.В. Жанрообразующие доминанты речевого жанра «народные мемуары» в интернет-коммуникации	39
Митчелл П.Дж. Сходства в грамматическом строе английского и португальского языков	50
Павленко В.Г. Прагматический аспект ремарок ментального значения в пьесах Т. Вильямса (на материале английского языка)	67
Твердохлеб О.Г. Эстетические идеи акмеизма и их выражение в поэзии О.Э. Мандельштама	74
Шарифуллин Б.Я. «Hey, what's your name?»: антропонимика в языковой картине мира Джима Моррисона	90
Эль сабрути Р.Р. К вопросу о функционировании современной арабской терминологии	105

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Войтик Н.В. Речевая коммуникация и профессиональная нравственность в деятельности специалиста социально-культурной сферы	117
Житкова Е.В., Морева А.В., Стекланникова С.Ю. Иноязычный квест как форма профориентационной работы с абитуриентами	127
Курбакова М.А. Способы оптимизации процесса обучения иностранному языку (современное применение психотерапевтического метода доктора Лозанова)	137
Митчелл Л.А., Гураль С.К. Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода	146
Mikhaleva L. V., Levashkina Z.N. The necessity to organize learner autonomy in the process of acquiring foreign language	155
Моцанская Т.В. Структурирование предметно-тематического содержания текстов для иноязычного референтного чтения в процессе обучения общепрофессиональным дисциплинам	164
Ниязова А.Е., Муса Д.Т. К вопросу о применении информационно-коммуникационных образовательных технологий на уроках английского языка	176
Самкова М.А. Самоорганизация структуры текста и потенциал ее использования в методике обучения межкультурному иноязычному общению	190

CONTENTS

LINGUISTICS

Kashleva K.K., Sorokina E.A. The special aspects of concept <i>TIME</i> in early modern English	6
Kolesnikova I.E. Verbalization of devotion in Ukrainian and English linguocultures (on the basis of phraseological units expressing character traits of a man)	17
Kukueva G.V. Nodal points in the strategy of the author in the act of literary and speech communication (on the basis of small prose by V.M. Shukshin)	23
Minina O.V., Kukueva G.V. The genre dominants of the speech genre «folk memoirs» in the internet-communication	39
Mitchell P.J. Grammatical convergence in English and Portuguese for the development of a method for integrated language learning	50
Pavlenko V.G. The pragmatic aspect of mental stage directions from the plays by T. Williams	67
Tverdokhlebo O.G. "Materiality" acoustically poetry of Mandelstam and the comparison objects expressed by the genitive form of the name	74
Sharifullin B.Ya. «Hey, what's your name?»: anthroponymics in the language picture of the world of Jim Morrison	90
Rashida R. El Sabruti. Problems of functioning of modern Arabic terminology	105

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Voitik N.V. Verbal communication and professional ethics (morality) of a specialist in service and tourism	117
Zhitkova E.V., Moreva A.V., Stekljannikova S.J. Foreign-language quest as form of professional orientation work with entrants	127
Kurbakova M.A. Ways to optimize the process of learning a foreign language (the modern use of psychotherapeutic method of Dr. Lozanov)	137
Mitchell L.A., Gural S.K. Grammar-discursive skills formation model in students of English (EFL) at a high school on the basis of the cognitive approach	146
Mikhaleva L.V., Levashkina Z.N. The necessity to organize learner autonomy in the process of acquiring foreign language	155
Moshchanskaya T.V. Subject-thematic text content structure for referential foreign language reading for professional disciplines	164
Niyazova A.Y., Mussa D.T. To the issue of using information and communication educational technologies at English lessons	176
Samkova M.A. Self-organisation of a text structure and the potential of its usage in teaching a foreign language and intercultural communication techniques	190

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811.111

DOI: 10.17223/19996195/35/1

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТА *ВРЕМЯ* В РАННЕНОВОАНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

К.К. Кашлева, Э.А. Сорокина

Аннотация. В диахроническом аспекте рассматривается концепт *ВРЕМЯ* – один из ключевых для английского языка. Концепт *ВРЕМЯ* относится к универсальным единицам мышления и фундаментальным единицам знания, что обуславливает важность его изучения. В работе прослеживаются основные изменения, произошедшие с данным концептом в ранненовоанглийский период. Проводится сопоставительный анализ со среднеанглийским языком и выделяется ряд сходных или отличающихся характеристик. Анализируются представления носителей ранненовоанглийского языка о концепте. Выделяются основные способы лексической репрезентации концепта, в том числе за счет заимствований из греческого и латинского языков, и ключевые метафоры, типичные для ранненовоанглийского периода. Рассматривается выражение концепта в литературе ранненовоанглийского языка на примере произведений У. Шекспира. В результате показано, что концепт *ВРЕМЯ* в исследуемый период значительно приблизился к своему современному состоянию.

Ключевые слова: концепт; время; история английского языка; ранненовоанглийский язык; лексема.

Введение

Проблема исследования концептов в диахроническом срезе на сегодняшний день является перспективной для когнитивной лингвистики.

Исследованию концептов посвящены работы Р.В. Лангакера, Я. Нейтса, Д. Спелмана, Л. Талми, Дж. Лакоффа, М. Джонсона, С.Г. Воркачева, И.А. Стернина, Ю.С. Степанова, Е.С. Кубряковой и других ученых. В современной лингвистике наблюдается многообразие определений термина «концепт» [1. С. 19]. Наиболее точной видится трактовка, данная Е.С. Кубряковой, которая определяет концепт как единицу ментальных или психических ресурсов сознания и информационной структуры, отражающей знание и опыт человека. По ее мнению, концепт – это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике [2. С. 92].

Концепт *ВРЕМЯ*, по нашему мнению, относится к числу единиц мышления и фундаментальных единиц знания, являясь при этом уни-

версальной единицей. Данный концепт освещается в научной литературе с разных сторон, однако существующие исследования фокусируются в основном на синхроническом описании или отдельных аспектах, чаще всего грамматических.

Актуальность данной работы связана с необходимостью изучения стадий формирования концепта ВРЕМЯ в английском языке. Анализ процессов становления и формирования концепта помогает не только прояснить проблемные места в истории конкретного языка и получить дополнительные сведения по этой теме, но и более полно раскрыть принцип эволюции языка в целом.

Цель данной работы заключается в анализе концепта ВРЕМЯ в ранненовоанглийском языке. С учетом цели были поставлены следующие задачи: проследить, какие изменения произошли в концепте в данный период, и описать состояние концепта в ранненовоанглийский период.

Исследование

В ранненовоанглийский период (1476–1776 гг.) как общество, так и язык претерпели значительное количество фундаментальных изменений [3, 4], что не могло не отразиться на концепте ВРЕМЯ.

Для номинации концепта ВРЕМЯ ранненовоанглийский язык использовал лексему *time*. Согласно словарю С. Джонсона (опубликован в 1755 г.), лексема *time* имела следующие значения: 1) *the measure of duration*; 2) *space of time*; 3) *interval*; 4) *season*; *proper time*; 5) *a considerable space of duration*; *continuance*; *process of time*; 6) *age*; *particular part of time*; 7) *past time*; 8) *early time*; 9) *time considered as affording opportunity*; 10) *particular quality of the present*; 11) *particular time*; 12) *hour of childbirth*; 13) *repetition of any thing, or mention with reference to repetition*; 14) *musical measure* [5. Р. 2061–2062]. Значения (13) и (14) не являлись собственно темпоральными.

В ранненовоанглийский период лексема *time* окончательно закрепились в качестве имени концепта ВРЕМЯ. Этот процесс начался в среднеанглийский период, когда лексема *tīma* постепенно стала вытеснять слово *tīde*, которое в древнеанглийский период было более частотным. Так, в корпусе Словаря древнеанглийского языка (*The Dictionary of Old English Web Corpus*) лексема *tīd* встречается более 2 000 раз, тогда как лексема *tīma* – только около 500 раз [6].

В среднеанглийский период слово *time* постепенно вышло на передний план как по частотности, так и по широте значений. Причинами этого могли послужить влияние других языков, употребление лексемы *tīme* в авторитетных текстах (прежде всего, церковных) и диалектное употребление. Так, в XIV в. был выполнен перевод Библии на английский язык, который сыграл важную роль в распространении лондон-

ского диалекта. В этом тексте слово *tīde* встречается только 12 раз, тогда как *tīme* – более 2 000 раз (по данным *Corpus of Middle English Prose and Verse*) [7]. Пример этого текста показывает значительное усиление позиций лексемы *tīme*, тогда как лексема *tīde* постепенно стала терять свою значимость в качестве темпоральной. Однако она употреблялась еще достаточно широко: лексема *tīde* зафиксирована примерно в 200 текстах [Там же].

В ранненовоанглийском языке слово *tide* потеряло почти все темпоральные значения: 1) *time, season, while*; 2) *alternate ebb and flow of the sea*; 3) *flood*; 4) *stream, course* [5. Р. 2059]. В темпоральном значении лексема *tide* преимущественно стала употребляться в сочетании с названиями праздников: *Bartholomew tide, New-year's tide, Shrovetide*.

Лексема *space* нередко встречалась в конструкциях «*the space of* + темпоральное существительное», выражая количественную меру времени (*quantity of time*) [Ibid.].

Кроме того, в ранненовоанглийском языке группа темпоральных лексем пополнилась за счет заимствований из латыни (*anteriority* ‘предшествование’, *interim* ‘промежуток, интервал’ и т.д.) и греческого языка (производные от греч. *khronos* ‘время’: *anachronism* ‘анахронизм’, *chronology* ‘хронология’, *chronometry* ‘хронометраж’ и пр.). Для обозначения различных временных отношений широко использовались латинские приставки *re-* ‘снова’, *inter-* ‘между’, *ante-* ‘перед, до’, *pre-* ‘прежде, до’, *post-* ‘после’.

Ядро концепта ВРЕМЯ в современном английском языке, по нашему мнению, состоит из пяти сегментов: «Исчисление времени», «Ось времени», «Время как ценность / ресурс», «Представления о времени» и «Праздники» [8. С. 29]. Сегмент «Исчисление времени» начал активно развиваться именно в ранненовоанглийский период. До появления механических часов, которые получили распространение в XIV–XV вв., сутки разбивались на части сообразно церковному времени: утренняя (*matīn*; около полуночи), лауды (*laudes*; 3 часа ночи), первый час (*prīme*; 6 часов утра), третий час (*undern, tērcē*; 9 часов утра), шестой час (*sextē*; полдень), девятый час (*nōn*; 3 часа дня), вечерня (*vesper*; 6 часов вечера), повечерие (*cōmplīne*; 9 часов вечера) [9]. В ранненовоанглийском языке появляется обозначение точного времени:

When? What time did you see it? – About Twelve of the Clock [10]. – «Когда? Когда вы его увидели? – Около двенадцати часов».

<...> *at twelue a clocke you parted from my house, And now tis morning, and new strucken seuen. Seuen houres thou staidst from me, why didst thou so?* [Ibid.]. – «Вы ушли из моего дома в двенадцать, а теперь утро, и бьет семь. Вы семь часов были вдали от меня, почему вы так поступили?»

The least denominative part of time is a minute, the greatest integer being a year [11. P. 15]. – «Наименьшее назывное слово для времени – минута, самое крупное – год».

Для обозначения дат, как и на более ранних этапах развития концепта, могли использоваться названия праздников:

She swore then two or three days after Michaelmas Day [10]. – «Она поклялась два или три дня спустя после Михайлова дня».

Cut off the bough about All-Hallowtide, in the bare place, and set it in the ground, and it will grow to be a fair tree in one year [5. P. 111]. – «На пустыре срежь почку около Дня Всех Святых и посади в землю, она вырастет в прекрасное дерево за год».

Наряду с этим употреблялись и точные даты: *beeing taken the 29. of March* 'взято 29 марта'. Годы обозначались либо цифрами, либо перифрастически: *in the 31. yeere of the raigne of Our Soueraigne Lady Elizabeth* 'на 31-м году правления нашей королевы, леди Елизаветы' [10].

Весна, по сравнению со среднеанглийским и древнеанглийским языком, выделилась в отдельное время года, о чем свидетельствуют четкие разграничения в речи:

My Lord, about the end of the Spring, or beginning of Summer, as I remember <...> [Ibid.]. – «Господин, в конце весны или начале лета, насколько я помню...»

<...> *one day about the latter end of winter or beginning of the spring 1677–8, Edmund Appelby was drinking pretty briskly* <...> [Ibid.]. – «Однажды в самом конце зимы или начале весны 1677–8 гг. Эдмонд Эпплби очень быстро напился...».

Для сравнения, в среднеанглийском языке после зимы сразу идет лето: *After wynter cometh somer, and after euene cometh day* [7]. – «За зимой идет лето, а за вечером идет день». При этом месяцем начала лета в среднеанглийском языке считался май: *After wynter foloweth grene May* [Ibid.]. – «За зимой следует зеленый май».

Что касается сегмента «Представления о времени», то в произведениях на ранненовоанглийском языке господствуют представления о времени как о ресурсе / ценности и как о живом существе.

Основными глаголами, используемыми для характеристики времени как ресурса, были глагол *to spend* и его синонимы, что можно наблюдать в приведенных примерах:

If they will barter away their time, methinks they should at least have some ease in exchange [5. P. 206]. – «Если они так дешево продают свое время, мне кажется, сделка должна быть хотя бы простой».

Going from house to house, tatlers and busybodies, are the canker and rust of idleness, as idleness is the rust of time [Ibid. P. 306]. – «Ходящие из дома в дом болтуны и сплетники – язвы и вредные последствия безделья, а безделье – это порча времени».

But tedious waste of time, to sit and hear so many hollow compliments and lies <...> [5. P. 429]. – «Но утомительная трата времени, сидеть и слушать так много пустых комплиментов и лжи...»

По мнению авторов этого периода, **временем** нельзя разбрасываться, оно бесценно:

Throw not away this precious time, a Minute now is inestimable [12. P. 52]. – «Не растрачивай это драгоценное время, мгновение сейчас не оценимо».

The time too precious now to waste [13. P. 399]. – «Нынче время слишком дорого, чтобы тратить его впустую».

Отношение ко **времени** как к ценности (*precious*) начало зарождаться еще в XIV в., в среднеанглийский период, что показывают следующие примеры:

Pet uolk... late louiep to soupi and to waki be nizte and wastep pane time ine ydelnesse [7]. – «Эти люди любят поздно ужинать, не спать ночью, и проводить свое время в праздности».

Vor hy lyeseþ pane time precious [Ibid.]. – «Ибо он теряет свое драгоценное время».

Об этом же свидетельствует употребление в среднеанглийский период заимствованного из старофранцузского языка глагола *carōlen* 'проводить время шумно и / или впустую, непродуктивно'. Основное значение этого глагола – 'танцевать и / или петь кэрол' (средневековый танец): *and all this nyght haf carold here* 'и веселились здесь всю ночь' [Ibid.]. В этом прослеживается связь отношения ко **времени** как к чему-то, что следует проводить с большей пользой, нежели развлекаться.

Эта идея получает дальнейшее развитие в ранненовоанглийском языке. Вместо праздности предлагается заняться каким-либо делом:

To study nature will thy time employ; Knowledge and innocence are perfect joy [5. P. 691]. – «Изучение природы займет твоё время; знание и невинность – это совершенная радость».

Глагол *to employ* означал 'to busy, to keep at work' ('давать работу'). Такой «деловой» подход ко времени нашел отражение также в эссе философа Ф. Бэкона: *for time is the measure of business, as money is of wares* («Ибо время – мерило дела, как деньги – мерило товара») [14. P. 480].

Данные примеры подтверждают то, что **время** приобрело в глазах людей определенные характеристики ресурса: конечность, ограниченность и измеримость.

Идея о скоротечности и невосполнимости времени пронизывает труды различных авторов:

Now whenas Time, flying with winges swift, expired had the terme [15. P. 85]. – «Теперь, когда время улетает на своих быстрых крыльях, истекает срок».

*Time indeed, in a natural sense, is **irrecoverable**: the moment that is but just fled by us, it is impossible for us to recall* [16. P. 238]. – «Время, в натуральном смысле, невосвратимо: момент пролетел мимо нас, и его невозможно вернуть».

Встречаются и рассуждения, в которых постулируется относительность времени:

*What's **time**, when on eternity we think! // A thousand ages in that sea must sink. // **Time's** nothing but a word; a million // Is full as far from infinite as one* [10]. – «Что такое время, когда мы думаем о вечности! В этом море сгинут тысячи эпох. Время – не более, чем слово, и миллион так же далек от бесконечности, как единица».

Темпоральные лексемы также употреблялись в метафорическом смысле в составе сравнений для большей выразительности текста:

*Thou shalt see them **as cleare as day*** [Ibid.]. – «Ты должен понимать их ясно, как день».

*Hold thy hand, childe of wrath, and heyre of anger, make it not **Childermasse day** in thy fury, or the feast of the French Bartholmew, Parent of the Massacre* [Ibid.]. – «Удержи свою руку, дитя гнева, наследник ярости, не превращай это в своей злости в день избиения младенцев или в праздник французского Варфоломея, покровителя резни».

*<...> whilst the **Winter mortifies** the vegetable and sensitive Creatures in the Northern Regions, here we see frequently the Fields cloathed with green Grass, as in the Spring* [Ibid.]. – «Пока зима умерщвляет растительность и чувствительных созданий в северных регионах, здесь мы зачастую видим покрытые зеленой травой поля, как весной».

Метафоры с темпоральными существительными выполняют в тексте стилистическую (*as cleare as day, the Winter mortifies*) и культурологическую (*the feast of the French Bartholmew*) функции.

Кроме того, метафоры помогают раскрыть сущность **времени** в представлениях автора:

*I consider **time as an immense ocean**, into which many noble authors are entirely swallowed up, many very much shattered and damaged, some quite disjointed and broken into pieces* [5. P. 532]. – «Я считаю время огромным океаном, который совершенно поглотил многих благородных авторов, еще больших разрушил и погубил, а некоторых раздавил и разбил на кусочки».

В текстах данного периода последовательно проводится мысль об одной из главных характеристик **времени** – способности изменять людей и вещи:

***Time that changes** all, yet changes us in vain, // The body, not the mind* [Ibid. P. 54]. – «Время, что меняет все, меняет нас напрасно: тело, а не разум».

*Time, which **rots** all <...>* [Ibid. P. 271]. – «Время, что обращает все в гниль...».

Nor length of time our gratitude efface [5. P. 675]. – «Наша благодарность не сотрется сколь угодно долгое время».

Time has destroyed two noble journals of the navigation of Hanno and of Hamilcar [Ibid. P. 1129]. – «Время уничтожило два благородных судоводных журнала Ганнона и Гамилькара».

<...> *for time is the greatest innovator: and if time of course alter things to the worse, and wisdom and counsel shall not alter them to the better, what shall be the end?* [14. P. 479]. – «Время – величайший обновитель, и если время наверняка меняет вещи к худшему, а мудрость и совет не станут менять их к лучшему, чем же все это закончится?»

Для характеристики качества **времени** использовались различные прилагательные (*entertaining, good, critical, joyous, due* и т.д.). При описании плохих моментов употреблялись прилагательные *ill, rainy*, а хороших – *golden, fine* и т.д.

Time will run back, and fetch the age of gold [17. P. 317]. – «Время обратится вспять и вернется к золотой эпохе».

You cannot but remember so many fine Days we have had in the Winter, amidst the gloomy Days, the Fogs, and Rain of that Season [10]. – «Ты не можешь не помнить, сколько чудесных дней мы провели зимой, наравне с мрачными днями, туманами и дождями этого времени года».

Time, by necessity compelled, shall go through scenes of war, and epochs of woe [5. P. 713]. – «Время, подгоняемое необходимостью, должно пройти сквозь сцены войн и эпохи горя».

Ярче всего образ **времени** оказался раскрыт в творчестве Уильяма Шекспира. **Время** в его произведениях нередко изображается одушевленным, живым существом. Для этой цели У. Шекспир использует разные виды олицетворения: глагольное, адъективное и субстантивное.

Глагольное олицетворение – это тип олицетворения, при котором неодушевленное существительное сочетается с глаголами, семантика которых предполагает, что субъект одушевлен: *I wasted time, and now doth time waste me*. – «Я тратил время, а теперь оно растрчивает меня» [18]. Данный тип олицетворения встречается в небольшом количестве примеров. Редко у У. Шекспира используется и адъективное олицетворение: *never-resting time leads summer on* ‘никогда не отдыхающее время уводит лето вперед’ [Ibid.].

Субстантивное олицетворение можно подразделить на два вида: 1) номинация **времени** как живого существа; 2) наделение **времени** антропоморфными чертами.

Примерами первого типа могут служить следующие сравнения: *old Time the clock-setter, that bald sexton Time* ‘Время, старик-часовщик, этот лысый звонарь, Время’; *Time's the king of men* ‘Время – король людей’; *O Time, thou tutor* ‘о Время, ты наставник’; *Time is the old justice* ‘Время – старый судья’; *that old common arbitrator, Time* ‘этот простой ста-

рый арбитр, Время' [18]. Нередко У. Шекспир пишет слово *time* с большой буквы, что является дополнительным маркером персонификации.

Время наделяется разнообразными человеческими чертами: *Time's fell hand* 'жестокая рука Времени'; *the inaudible and noiseless foot of Time* 'неслышные и бесшумные ноги Времени'; *the tooth of time* 'зубы времени'. **Время** пользуется предметами: *Time's pencil* 'карандаш Времени'; *Time hath, my lord, a wallet at his back* 'У Времени за спиной, мой господин, котомка' [Ibid.].

В «Зимней истории» **время** выступает в качестве одного из участников и произносит монолог от первого лица, а в «Ричарде II» оно превращает человека в часы (*now hath time made me his numbering clock*) [Ibid.].

Еще одной чертой, присущей образу **времени** в произведениях У. Шекспира, является его относительность: *A summer's day will seem an hour but short* 'Летний день покажется коротким часом'; *if the interim be but a se'nnight, Time's pace is so hard that it seems the length of seven year* 'шаги Времени столь тяжелы, что будь даже промежуток всего неделю, он показался бы семью годами'. **Время** то спешит (*the swift foot of Time*), то еле плетется (*the lazy foot of Time*) [Ibid.].

Время герои У. Шекспира как восхваляют, так и ругают:

O hateful, vaporous, and foggy Night! – «О ненавистная, призрачная и туманная Ночь!»

So hallow'd and so gracious is the time. – «Как благословенно и прекрасно это время».

Time is the nurse and breeder of all good. – «Время – воспитатель и кормилец всего доброго» [Ibid.].

В своем творчестве драматург обращается и к архаичным представлениям, изображая ночь временем господства нечистой силы:

*Deep night, dark night, the silent of the night,
The time of night when Troy was set on fire;
The time when screech-owls cry and ban-dogs howl,
And spirits walk and ghosts break up their graves,
That time best fits the work we have in hand* [11].

Глубокая ночь, темная ночь, тишина ночи,

В ночное время подожгли Трою;

Время, когда кричат совы и воют псы,

Разгуливают духи и призраки выбирают из могил,

Это время лучше всего подходит для нашего дела.

В «Гамлете» ночь называется временем ведьм (*witching time of night*), а в «Сне в летнюю ночь» темным временем суток владеют эльфы (*fairy time*).

В творчестве У. Шекспира нашли отражение основные представления о **времени** в ранненовоанглийский период.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что социальные, политические и культурные перемены, произошедшие в Великобритании, оказали значительное влияние на понимание **времени**.

Со стороны семантики в ранненовоанглийский период главным изменением стало то, что за концептом ВРЕМЯ окончательно закрепилось наименование *time*. Процесс, который начался еще в среднеанглийский период, завершился. Кроме того, за счет заимствований из латинского и греческого языков выросло количество темпоральных лексем. Для обозначения различных временных отношений стали использоваться латинские приставки *re-* 'снова', *inter-* 'между', *ante-* 'перед, до', *pre-* 'прежде, до', *post-* 'после'.

Одним из самых активно развивающихся сегментов ядра концепта ВРЕМЯ в этот период стал сегмент «Исчисление времени». В ранненовоанглийском языке время стало обозначаться точно. Это справедливо как для часов, так и для дат. Кроме того, в делении года на части появилась весна в качестве отдельного, самостоятельного сезона.

Сегмент «Представления о времени» характеризуется определенными сдвигами в восприятии **времени** носителями языка. **Время** получило характеристики ресурса: ограниченность, измеримость, конечность, ценность и относительность. В текстах авторов ранненовоанглийского периода **время** предстает в образе могущественной силы, источника изменений как к лучшему, так и к худшему. **Время** стало восприниматься как нечто живое, для чего широко использовался прием персонификации, особенно в творчестве У. Шекспира. Таким образом, представления о **времени**, существующие в сознании носителей языка, оказали прямое влияние на языковую репрезентацию концепта, что выразилось в употреблении значительного количества метафор.

Литература

1. Сорокина Э.А. Когнитивные аспекты лексического проектирования (к основам когнитивного терминоведения). М. : Изд-во МГОУ, 2007. 234 с.
2. Краткий словарь когнитивных терминов. М. : Изд-во МГУ, 1996. С. 90–93.
3. Аракин В.Д. История английского языка : учеб. пособие. М. : ФИЗМАТЛИТ, 2003. 272 с.
4. Lass R. The Cambridge History of the English Language. Cambridge : Cambridge University Press, 1999. Vol. 3. 687 p.
5. Johnson S. A Dictionary of the English Language. 1755. URL: <http://johnsonsdictionaryonline.com/> (дата обращения: 20.04.2016).
6. Dictionary of Old English Web Corpus. Compiled by Antonette diPaolo Healey with John Price Wilkin and Xin Xiang. Toronto: Dictionary of Old English Project 2009. URL: <http://tapor.library.utoronto.ca/doecorpus/> (дата обращения: 20.04.2016).
7. Corpus of Middle English Prose and Verse. University of Michigan. URL: <http://quod.lib.umich.edu/c/cme/> (дата обращения: 20.04.2016).

8. **Кашлева К.К.** Универсальные и культурно обусловленные слои в ядре концепта «время» (на материале английского и немецкого языков) // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Лингвистика. 2013. № 4. С. 28–32.
9. **Middle English Dictionary.** University of Michigan. URL: <http://quod.lib.umich.edu/m/med/> (дата обращения: 20.04.2016).
10. **Kytö M., Walker T.M.** A Corpus of English Dialogues 1560–1760. URL: <https://www.sketchengine.co.uk/corpus-english-dialogues/> (дата обращения: 20.04.2016).
11. **Cocker E.** Cocker's Arithmetick. Printed for Mess. Bettesworth and Hitch, at the Red-lyon in Pater-noster row; R. Ware, at the Sun and Bible in Amen-corner; and J. Hodges, at the Looking-glass on London-bridge, 1736. 183 p.
12. **Shadwell Th.** The Lancashire Witches, and Tegue O Dively the Irish Priest. A Comedy, Etc. J. J. & P. Knapton, 1736. 108 p.
13. **Swift J.** The Journal Of a Modern Lady // Aikin J. Select Works of the British Poets: In a Chronological Series from Ben Jonson to Beattie. T. Wardle, 1840. 807 p.
14. **Bacon F.** The Works of Francis Bacon, Baron of Verulam, Viscount St. Alban, and Lord High Chancellor of England: In Five Volumes. Vol. 1. J. Rivington and Sons, 1778. 575 p.
15. **Spenser E.** The Poetical Works of Edmund Spenser in Five Volumes. W. Pickering, 1825. Vol. 5. 434 p.
16. **Rogers J.** Nineteen Sermons On Several Occasions. W. Innys and R. Manby, 1735. 419 p.
17. **Milton J.** The Poetical Works of John Milton: With Notes, and a Life of the Author. Vol. 2. Hilliard, Gray, and Company, 1838. 478 p.
18. **Open Source Shakespeare.** George Mason University. URL: <http://www.opensourceshakespeare.org/> (дата обращения: 20.04.2016).

Поступила в редакцию 29 июня 2016 г.

Сведения об авторах:

Кашлева Ксения Константиновна – ассистент кафедры иностранных языков Московского государственного областного университета (Москва, Россия). E-mail: address.for.job@gmail.com

Сорокина Эльвира Анатольевна – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии факультета романо-германских языков Института лингвистики и межкультурной коммуникации Московского государственного областного университета (Москва, Россия). E-mail: ellazor@mail.ru

THE SPECIAL ASPECTS OF CONCEPT *TIME* IN EARLY MODERN ENGLISH

Kashleva K.K., Lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Region State University (Moscow, Russia). E-mail: address.for.job@gmail.com

Sorokina E.A., Full professor, Doctor of Philology, Professor of the Department of English Philology, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow Region State University (Moscow, Russia). E-mail: ellazor@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/35/1

Abstract. The article considers one of the main concepts in the English language – the concept *time* – in a diachronic way. The concept *time* belongs to universal units of thinking and to fundamental units of knowledge that causes the importance of its studying. The article studies how this concept changed in Early Modern English. It compares the concept in Early Modern English with its state in Middle English and gives similarities and differences. The article analyzes the ideas of Early Modern English speakers about *time*. It shows what devices were used to represent the concept, involving borrowings from Latin and Greek, and the key metaphors of it in Early Modern English. It considers the representation of the concept in Early Modern English literature using the example of W. Shakespeare. In conclusion, the article

assumes that the concept *time* in the period under consideration was quite similar to its contemporary state.

Keywords: concept; time; the history of the English language; Early Modern English; lexeme.

References

1. Sorokina E.A. (2007) *Kognitivnye aspekty leksicheskogo proektirovaniya (k osnovam kognitivnogo terminovedeniya): monografiya* [The cognitive aspects of lexical designing (to the basics of cognitive terminology studies)]. Moscow: Izd-vo MGOU.
2. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z. (1996) *Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov*. [The concise dictionary of cognitive terms]. Moscow: MGU Publ.
3. Arakin V.D. (2003) *Istoriya angliyskogo yazyka: Ucheb. posobie* [The History of the English Language: a textbook]. Moscow: FIZMATLIT Publ.
4. Lass R. (1999) *The Cambridge History of the English Language*. Vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Johnson S. (1755) *A Dictionary of the English Language*. [Online]. Available from: <http://johnsonsdictionaryonline.com/> [Accessed: 20.04.2016].
6. Healey A.P., Wilkin J.P., Xiang X. (2009) *Dictionary of Old English Web Corpus*. [Online]. Available from: <http://tapor.library.utoronto.ca/doecorpus/> [Accessed: 20.04.2016].
7. USA. University of Michigan. (2016) *Corpus of Middle English Prose and Verse*. [Online]. Available from: <http://quod.lib.umich.edu/c/cme/> [Accessed: 20.04.2016].
8. Kashleva K.K. (2013) Universal'nye i kul'turno obuslovlennyye sloi v yadre kontsepta «vremya» (na materiale angliyskogo i nemetskogo yazykov) [Universal and cultural layers at the core of the concept *time* (in English and German)] // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Lingvistika» - The Moscow State Regional University journal. Series "Linguistics"*. 4. pp. 28-32.
9. USA. University of Michigan. (2016) *Middle English Dictionary*. [Online]. Available from: <http://quod.lib.umich.edu/m/med/> [Accessed: 20.04.2016].
10. Kytö M., Walker T.M. (2016) *A Corpus of English Dialogues 1560-1760*. [Online]. Available from: <https://www.sketchengine.co.uk/corpus-english-dialogues/> [Accessed: 20.04.2016].
11. Cocker E. (1736) *Cocker's Arithmetick. Printed for Mess. Bettesworth and Hitch, at the Red-lyon in Pater-noster row; R. Ware, at the Sun and Bible in Amen-corner; and J. Hodges, at the Looking-glass on London-bridge*.
12. Shadwell Th. (1736) *The Lancashire Witches, and Tegue O Dively the Irish Priest. A Comedy, Etc.* J. J.&P. Knapton.
13. Swift J. (1840) The Journal Of a Modern Lady // Aikin J. *Select Works of the British Poets: In a Chronological Series from Ben Jonson to Beattie*. T. Wardle.
14. Bacon F. (1778) *The Works of Francis Bacon, Baron of Verulam, Viscount St. Alban, and Lord High Chancellor of England*: In Five Volumes. Vol. 1. J. Rivington and Sons.
15. Spencer E. (1825) *The Poetical Works of Edmund Spenser*: In Five Volumes. Vol. 5. W. Pickering.
16. Rogers J. (1735) *Nineteen Sermons On Several Occasions*. W. Innys and R. Manby.
17. Milton J. (1838) *The Poetical Works of John Milton: With Notes, and a Life of the Author*. Vol. 2. Hilliard, Gray, and Company.
18. USA. George Mason University. (2016) *Open Source Shakespeare*. [Online]. Available from: <http://www.opensourceshakespeare.org/> [Accessed: 20.04.2016].

Received 29 June 2016

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ПРЕДАННОСТИ В УКРАИНСКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ВЫРАЖАЮЩИХ ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА)

И.Е. Колесникова

Аннотация. Исследуются вопросы семантической и идеографической классификации фразеологических единиц, обозначающих преданность человека, с учетом современных достижений фразеологической и психологической наук, а также лингвокультурологических исследований. Выявлено, что структура идеографической классификации, обозначающей преданность, представлена в украинском и английском языках семантической группой, состоящей из синонимических рядов.

Ключевые слова: черты характера человека; фразеологическая микро-система; преданность; семантическая группа.

Введение

Наука последних десятилетий сориентировала исследования лингвистики, психологии и лингвокультурологии на человека как языковую личность и часть живой природы. Поэтому становятся актуальными исследования, посвященные идеографическому описанию фразеологических единиц (далее – ФЕ) с антропными компонентами, определению их структурно-семантической и концептуальной организации, выявлению средств образной номинации.

Системное использование данных разных языков обеспечило решение не только лингвистических, но и философских вопросов, что и подтверждает высокий научный интерес к лингвокультурологическим студиям (работы В.В. Воробьева, В.А. Масловой, В.Н. Телии, В.М. Мокиенко, В.И. Коваля, Е.П. Левченко и др.).

Высокую значимость черт характера человека обуславливает частотность фиксации во фразеологии русского, английского и других языков, на что обращали внимание А.С. Алешин [1] при изучении устойчивых сравнений шведского языка, характеризующих человека, Е.Ф. Арсентьева [2] на материале русского и английского языков, М.М. Литвинова [3], исследуя семантические особенности ФЕ, обозначающие черты характера человека в немецком языке, И.А. Подюков [4], рассматривая русские диалектные и разговорно-просторечные фразеологизмы, происхождение которых связано с оценкой физических и моральных качеств человека.

Целью нашего исследования стало описание особенностей семантики, функционирования, культурной маркированности и вербализации ФЕ со значением *преданности* в украинском и английском языках.

Реализация поставленной цели предусматривает решение следующих задач: установление макромотивационных моделей рассматриваемой микросистемы ФЕ; анализ идеографической характеристики семантической группы ФЕ «Преданность»; определение некоторых фактов, влияющих на наполнение фразеологической системы языка.

Семантико-мотивационные модели позволяют выделить ключевые концептосферы в соотношении *человек – социум*: интеллектуально-рациональную, соматическую, стереотипы вербального речевого поведения, жестовую, социальную, семантико-аксиологическую, предметно-артефактуальную, пространственную, агентивную, фаунонимную, флоронимную [5].

Данная статья является частью комплексного исследования фразеологической микросистемы «Черты характера человека», в рамках которого опубликован ряд научных работ [6, 7 и др.].

В исследовании использована схема идеографической классификации языка, предложенная профессором Ю.Ф. Прадидом и апробированная в работах его учеников. Эта классификация имеет следующую структуру: синонимический ряд → семантическая группа → семантическое поле → тематическая группа → тематическое поле → идеографическая группа → идеографическое поле, где *семантическая группа* – объединение двух или более синонимических рядов, связанных между собой общим семантическим признаком; *семантическое поле* – две или более семантические группы, объединенные общей интегральной семой; *тематическая группа* – объединение двух или более семантических полей, которые называют видовые разновидности одного и того же ряда предметов, явлений окружающей среды и т.д.; *тематическое поле* – объединение двух или более тематических групп, которые называют родовые разновидности одного и того же ряда предметов, явлений окружающей среды и т.д.; *идеографическая группа* – два или более тематических поля; *идеографическое поле* – две и более идеографические группы, характеризующие различные стороны Вселенной: флору, фауну, человека [8. С. 40]. Считаем, что к каждому из этих составляющих может быть применен употребляемый в современном языкознании термин *фразеологическая микросистема*, которым обозначают сравнительно небольшие в своем количественном составе структуры группирования ФЕ.

Исследование

Согласно предложенной схеме фразеологическая микросистема «Преданность» является одной из семантических групп, образующих тематическую группу ФЕ «Черты характера человека по отношению к труду». В свою очередь, тематическое поле ФЕ «Черты характера человека» состоит из трех тематических групп: «Черты характера человека

по отношению к труду», «Черты характера человека по отношению к другим», «Черты характера человека по отношению к себе» (рис. 1).

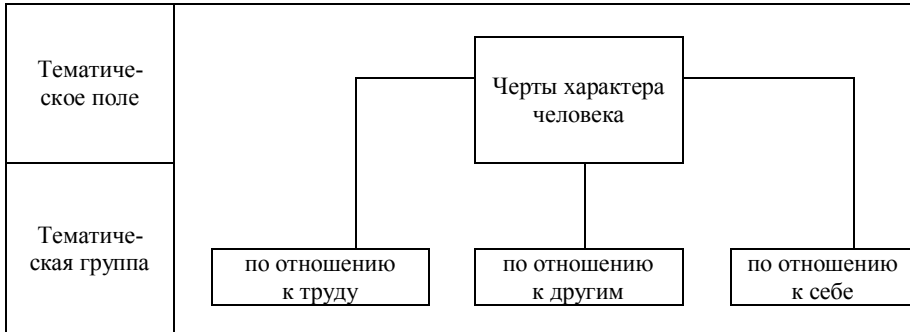


Рис. 1. Схема идеографической структуры тематического поля ФЕ «Черты характера человека»

Связь между чувствами и чертами характера человека взаимна. С одной стороны, уровень развития нравственности и интеллектуальных способностей зависит от характера деятельности и общения человека, т.е. от сложившихся на этой почве черт характера. С другой – сами эти чувства становятся отличительными, постоянными особенностями личности, формируя тем самым характер человека. Фразеологизмы исследуемой микросистемы обозначают человека, отличительными особенностями которого являются постоянство, верность.

Фразеологические средства для обозначения преданности достаточно выражены в украинском и английском языках (соответственно 14 и 18 ФЕ). Выявлено тождество идеографических структур сопоставляемых фразеологических микросистем – семантических групп, образованных синонимическими рядами с таким значением:

а) не выдать какой-либо тайны, хранить секрет: *i (anі) слова (словом) не писнути* (ФСУМ. С. 627); *ni (anі) гу-гу* (ФСУМ. С. 202) и т.д.; *keep a secret* (АРФС. С. 666); *keep smth. secret* (АРФС. С. 666) и т.д. (7 ФЕ в украинском языке, 4 ФЕ – в английском);

б) быть преданным делу даже ценой собственной жизни: *віддавати / віддати всього себе* (ФСУМ. С. 117); *класти / покласти життя (живім)* (ФСУМ. С. 380) и т.д.; *carry a (или the) torch* (АРФС. С. 771); *die in one's boots* (также *die with one's boots on*) (АРФС. С. 212); и т.д. (3 ФЕ в украинском языке, 4 ФЕ – в английском);

в) очень преданно: *душею і тілом* (ФСУМ. С. 283); *як (мов, ніби и т.д.) вірний (вірна) собака* (ФСУМ. С. 838) и т.д. (4 ФЕ в украинском языке; в английском не зафиксированы);

г) быть преданными, неразлучными товарищами: *go (hunt или run) in couples* (АРФС. С. 179); *live in each other's (или one another's)*

pockets (АРФС. С. 592) и т.д. (в украинском языке ФЕ не зафиксированы, в английском языке – 4 ФЕ).

Довольно многочисленным (6 ФЕ) в английском языке является синонимический ряд, указывающий на верного и преданного человека: *Man Friday* (АРФС. С. 481); *the three musketeers* (АРФС. С. 522) и т.д.

В количественном и качественном составе мы не наблюдаем ярко выраженных различий. Так, преданность может выражаться в том, что человек не только верен делу, но и хранит чьи-то секреты: *i (ані) слова (словом) не пишуть, keep a secret*. Поэтому в семантических группах двух языков образ слова этимологически связывается с информацией, которую нужно защитить от враждебного влияния, чтобы не навлечь несчастье, болезнь, неурожай и т.д. [9. С. 162].

Анализ показывает, что в украинских и английских ФЕ представлены компоненты-соматизмы *душа, кости, кровь (душею і тілом, лягти / лягати кістками (кістками), give one's life's blood to...*), которые являются не только символом жизненной силы, но и духом личности [11. С. 93, 98].

Примечателен тот факт, что для английского языка свойственно фразеобразование, основанное на заимствовании имен литературных персонажей, которые отличаются преданностью и верностью, находя свое логическое продолжение во фразеологизмах *Man Friday, sister Annie, the three musketeers* и т.д.

Заключение

По результатам проведенного исследования можно утверждать, что идеографическая классификация ФЕ, обозначающих преданность человека, соответствует классификации черт характера человека, принятой в психологии. Семантические группы ФЕ «Преданность» состоят из синонимических рядов в украинском и английском языках.

При установлении связи фразеологических номинаций с языковыми концептосферами в украинской и английской лингвокультурах, наиболее продуктивными оказались аксиологическая и соматическая семантико-мотивационная модели.

В процессе сопоставительного идеографического исследования фразеологических микросистем для обозначения преданности, убеждаемся, что такая черта характера является положительной и одобряется двумя народами.

Литература

1. *Алешин А.С.* Устойчивые сравнения шведского языка, характеризующие человека (лингвокультурологический аспект) : автореф. ... канд. филол. наук. СПб., 2011. 24 с.

2. **Арсентьева Е.Ф.** Сопоставительный анализ фразеологических единиц (На материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках). Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. 129 с.
3. **Літвінова М.М.** Семантичні властивості фразеологічних одиниць зі значенням рис характеру людини (на матеріалі німецької мови XIX–XX ст.) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Харків, 2004. 20 с.
4. **Подюков И.А.** Народная фразеология в зеркале народной культуры. Пермь : ПГПИ, 1991. 127 с.
5. **Тищенко О.В.** Обрядова семантика у слов'янському мовному просторі. Київ : Вид. центр КДЛУ, 2000. 236 с.
6. **Колесникова І.Є.** Фразеологічна мікросистема «Риси характеру людини» в українській та англійській мовах (ідеографічний аспект) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Сімферополь, 2010. 20 с.
7. **Колесникова И.Е.** Сопоставительная идеографическая характеристика фразеологической микросистемы со значением сварливости (на материале украинского, английского и крымскотатарского языков) // Материалы научно-практической конференции «Сопоставительная филология и полилингвизм». Казань, 2015. С. 146–150.
8. **Прадід Ю.Ф.** Фразеологічна ідеографія (проблематика досліджень). Київ ; Сімферополь, 1997. 252 с.
9. **Маковский М.М.** Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: образ мира и миры образов. М. : Владос, 1996. 415 с.
10. **Тресиддер Д.** Словарь символов / пер. с англ. С. Палько. М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. 448 с.

СПИСОК УСЛОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ

АРФС – Англо-русский фразеологический = English-Russian phraseological dictionary: [ок. 2 000 ф. ед. / авт.-сост. А.В. Кунин]. М. : Рус. яз., 1984. 1456 с.

ФСУМ – Фразеологічний словник української мови : в 2 кн. / Уклад. В.М. Білоноженко та ін. Київ : Наукова думка, 1993. 984 с.

Поступила в редакцію 20 юнія 2016 г.

Сведения об авторах:

Колесникова Ирина Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Крымского филиала Краснодарского университета МВД России (Симферополь, Республика Крым, Россия). E-mail: Irak07@mail.ru

VERBALIZATION OF DEVOTION IN UKRAINIAN AND ENGLISH LINGUOCULTURES (ON THE BASIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS EXPRESSING CHARACTER TRAITS OF A MAN)

Kolesnikova I.E., Ph. D., Associate Professor, of the Department of Humanitarian and Socio-economic disciplines of the Crimean filial of the Krasnodar University of the Internal affairs of Russia (Simferopol, Crimea, Russia). E-mail: Irak07@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/35/2

Abstract. The article deals the phraseological microsystem to designation of the devotion of the person in Ukrainian and English languages. The achievements of the modern psychology and linguoculture are widely used in the research paper. Some factors that influence on the filling of language's semantic group are analysed. The hierarchical structure of phraseological units ideographic classification offered by Y.F. Pradid is used in the research: synonymic

range → semantic group → semantic field → thematic group → thematic field → ideographic group → ideographic field → archifield. Phraseological material demonstrate, that semantic fields in Ukrainian and English languages of phraseological units denoting 'Devotion' represent by wide diapason of phraseological means. The main conceptspheres are the same like axiological and somatic. This methodic can be used for the description other phraseological microsystems in language.

Keywords: character traits of a man; phraseological microsystem; devotion; semantic field.

References

1. Aleshin A.S. (2011) *Ustojchivye sravnenija shvedskogo jazyka, harakterizujushhie cheloveka (lingvokul'turologicheskij aspekt)* [Steady comparisons in the Swedish language characterizing human (linguoculturological aspect)] Abstract of Doctoral Diss. Saint-Petersburg.
2. Arsent'eva E.F. (1989) *Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskikh edinic (Na materiale frazeologicheskikh edinic, semanticheski orientirovannyh na cheloveka v anglijskom i russkom jazykah)* [The comparative analysis of phraseological units (Based on the material of phraseological units, semantically-oriented on human in English and Russian)]. Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta.
3. Litvinova M.M. (2004) *Semanticheskie svojstva frazeologicheskikh edinic so znacheniem chert haraktera cheloveka (na materiale nemeckogo jazyka XIX-XX vv.)* [The semantic features of phraseological units with the meaning of traits of human nature (in the German language of the nineteenth and twentieth centuries.)]. Abstract of Doctoral Diss. Kharkiv.
4. Podjukov I.A. (1991) *Narodnaja frazeologija v zerkale narodnoj kul'tury* [Popular phraseology in the mirror of national culture]. Perm': PGPI.
5. Tishhenko A.V. (2000) *Obrjadovaja semantika v slavjanskom jazykovom prostranstve* [Ritual semantics in Slavic language space]. Kiev: Izdatel'skij centr KNLU.
6. Kolesnikova I.E. (2010) *Frazeologicheskaja mikrosistema «Cherty haraktera cheloveka» v ukrainskom i anglijskom jazykah (ideograficheskij aspekt)* [Phraseological microsystem "Traits of character" in Ukrainian and English (ideographic aspect)]. Abstract of Doctoral Diss. Simferopol.
7. Kolesnikova I.E. (2015) *Sopostavitel'naja ideograficheskaja harakteristika frazeologicheskij mikrosistemy so znacheniem svarlivosti (na materiale ukrainskogo, anglijskogo i krymskotatarskogo jazykov)* [Comparative ideographic characteristics of phraseological microsystem with a meaning of brawling (based on Ukrainian, English and Crimean Tatar languages)]. «*Sopostavitel'naja filologija i polilingvizm*» - "*Comparative philology and multilingualism*" Proceedings of the International Academic-practical Conference. Kazan'. pp. 146–150.
8. Praded Ju.F. (1997) *Frazeologicheskaja ideografija (problematika issledovanij)* [Phraseological ideography (research issues)]. Kiev; Simferopol.
9. Makovskij M.M. (1996) *Sravnitel'nyj slovar' mifologicheskij simboliki v indoevropejskikh jazykah: obraz mira i miry obrazov* [Comparative Dictionary of the mythological symbolism in the Indo-European languages: the image of the world and the worlds of images]. Moscow: Vlados.
10. Tresidder D. (1999) *Slovar' simvolov* [The dictionary of symbols]. Moscow: FAIR-PRESS.

Received 20 June 2016

УЗЛОВЫЕ ТОЧКИ АВТОРСКОЙ СТРАТЕГИИ В АКТЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ МАЛОЙ ПРОЗЫ В.М. ШУКШИНА)

Г.В. Кукуева

Аннотация. Рассматриваются способы реализации авторского начала на примере текстов рассказов В.М. Шукшина. Их выбор обусловлен заложенной в произведениях писателя особой программой учета точки зрения читателя, установкой на диалог с автором. Доказывается, что важнейшей составляющей авторской стратегии в малой прозе писателя является такой компонент художественно-речевой структуры, как речевая партия повествователя. Устанавливается, что модификации речевой партии, обусловленные работой поэтических приемов (расслоение речевой сферы рассказчика, текст в тексте), эксплицируют узловые точки авторской стратегии, проявляющиеся в разных вариантах взаимодействия речевых слоев внутри партии. Взаимодействие носит волновой характер, что способствует активизации звена читателя в акте художественной коммуникации. Авторская стратегия в текстах малой прозы писателя чаще реализуется имплицитно, что, с одной стороны, дает читателю свободу сотворческого процесса, с другой – доказывает важнейший эстетический принцип В.М. Шукшина: «отразить жизнь правдиво, такой, какая она есть».

Ключевые слова: авторская стратегия; образ автора; образ читателя; композиционно-речевая структура художественного текста; речевая партия повествователя; рассказы В.М. Шукшина.

Введение

Актуализировавшаяся в современном гуманитарном знании коммуникативная парадигма диалогического типа выдвигает на первое место изучение речевой коммуникации как «взаимодействия людей в знаково-символической форме, направленного на конструирование человеком собственного мира, мира Другого, мира социума во всех его проявлениях» [1].

В рамках данной парадигмы текст мыслится в ситуациях художественно-речевой коммуникации, где получает статус «генератора новых смыслов» [2, 3]. Процесс генерирования сообщений базируется на имплицитности звеньев коммуникативной цепи: автор – текст – читатель. Текст, владея некоторым относительно неполным набором языковых «культурных кодов» [3], реконструирует позицию автора, представленную, как правило, одной из литературных масок. В свою очередь, стремление автора быть услышанным и понятым приводит к созданию определенного образа аудитории, активно воздействующего на

реального читателя в качестве «информирующего кода» [3. С. 161]. В малой прозе В.М. Шукшина образ аудитории определяется как образ читателя, занимающего активную позицию. Функция читателя состоит в дешифровке семантически неоднородного образования (текста). Причем шукшинский текст программирует не только факт сотворческой деятельности адресата, но и содержание этой деятельности. Необходимость такого рода программирования кроется в самой речевой ткани текстов. Рассказ «плетется» из разнородного материала и напоминает собой паутину, где автор прячется, а читатель попадает в расставленную сеть в процессе чтения. Текст такого рода, как справедливо замечает Н.Б. Маньковская, «являет собой своеобразный компьютер, характеризующийся быстротой операций творчества и сотворчества автора и его аудитории» [4. С. 29].

Эффективность сотворческого процесса автора и читателя обеспечивается тем, что художественный текст отражает не только результат знаний, переживаний автора-творца, но и его стратегию в сотворческом диалоге с читателем. Отметим, что в данной статье мы развиваем некоторые положения, представленные в работах [5–7]. Авторская стратегия характеризуется нами как концепция реализации коммуникативной (целевой) установки, которая устанавливает с учетом объективных и субъективных факторов и условий коммуникативного акта содержательную и формальную структуру высказывания и от которой зависит употребление языковых средств и стилистических приемов. Узловыми точками авторской стратегии, как считает И.В. Арнольд, «являются особые способы организации контекста, фокусирующие внимание на определенных элементах сообщения, устанавливающие семантически релевантные отношения между элементами <...>, создающие эстетическую и эмоциональную информацию» [8. С. 378].

Материал

В качестве материала исследования нами выбраны тексты малой прозы В.М. Шукшина. Это обусловлено тем, что рассказы писателя представляют собой не традиционное повествование, а некую целостную реплику диалога [9, 10], реализуют важнейший в эстетике В.М. Шукшина принцип рассказывания [11], в котором диалогически сплетаются несколько нарративных звеньев: автора-повествователя, персонажей и самого читателя, подключающегося к акту художественно-речевой коммуникации.

Предмет исследования

Предметом исследования в настоящей работе являются модификации речевой партии повествователя (далее – РПП). Будучи компо-

нением словесно-речевой структуры, РПП представляет собой составной текст [6], структурирующийся из взаимодействующих речевых слоев: собственно речевого слоя повествователя (монолог, ремарка), несобственно речевого слоя повествователя (включения конструкций с чужой речью в авторское повествование), аппликативного (цитатные включения).

Близость повествователя к образу автора позволяет говорить о том, что именно в структурных и семантических особенностях РПП и в ее модификационных вариантах кроются коммуникативные установки автора. Действительно, динамическое многоголосие, присущее авторской партии, волновой принцип взаимодействия в ней речевых слоев, смысловая емкость и энергетическая спрессованность информации внутри них, прерванность авторского «слова» – все это знаки авторской стратегии, направленной на дискредитацию единственно авторитетной (авторской) точки зрения и на активизацию читателя по самостоятельному поиску нити-интерпретанты через «речевую действительность».

Исследование

В поэтике В.М. Шукшина художественный текст мыслится не как «сделанный конструктор», а как живая жизнь во всех ее проявлениях [12]. Данное положение подкрепляется способами реализации авторской стратегии. Имплицитность ее проявления позволяет сохранить иллюзию незаданности художественного текста, представить его как семиотически неоднородное образование, смысл которого рождается через диалогическое соединение и семантическое приращение взаимонепереводимых пластов художественного текста и текста, порожденно-го адресатом в процессе интерпретации. Весь этот процесс носит творческий характер, потому как его результатом выступает текст-интерпретация, созданный на основе диалогических отношений с автором, чей лик проявляется через определенный набор стратегических действий с читателем. Общая задача такого текста может быть определена высказыванием П. Рикера: «<...> сама работа по интерпретации обнаруживает глубокий замысел – преодолеть культурную отдаленность, дистанцию, отделяющую читателя от чуждого ему текста, чтобы поставить его на один с ним уровень» [13. С. 4].

Представленность РПП в виде открытого текста, стимулирующего игру цитатами, позволяет нам говорить о модернистской модели нарратива, предполагающей разрушение иерархичности структуры РПП и выдвижение явления прерывистости в ее организации. В связи с вышеизложенным данный текст можно отнести к системам, кодовая природа которых неизвестна до начала художественного восприятия. Это – эстетика не отождествления, а противопоставления [14. С. 238].

Специфика текста РПП в рамках модернистской традиции состоит в сдвиге характера локализации автора в ее структуре. Именно поэтому в речевой композиции рассказов В.М. Шукшина поведение автора обозначается как некая игра, реализующаяся в акте художественной коммуникации. Авторская стратегия по-разному проявляет себя даже в отдельно взятом фрагменте текста. В силу подвижности точки зрения автор то сближается с персонажами, перевоплощается в них, надев соответствующую маску, то, напротив, отделяется, эксплицитно демонстрируя перед читателями свой лик.

Так, например, в текстовом фрагменте рассказа «Страдания молодого Ваганова» наблюдается сближение оценок повествователя и главного героя, что приводит к многосубъектности повествовательного звена: *Вот с этим-то письмом в портфеле и шел сейчас к себе на работу молодой Ваганов. Предстояло или на работе, если удастся, или дома вечером дать ответ Майе. И он искал слова и обороты, какие должны быть в его письме, в письме простом, великодушном, умном. Искал он такие слова, находил, отвергал, снова искал... А сердце нет-нет да подмоет: «Неужели же она моей будет?» <...> Целиком занятый решением этой волнующей загадки в своей судьбе, Ваганов прошел в кабинет <...>. Но тут дверь кабинета медленно, противно заныла... В проем осторожно просунулась стриженная голова мужчины <...>.* Данный фрагмент текста демонстрирует подвижность авторского звена. Сначала автор заявлен маской синхронного наблюдателя, присутствующего на месте действия. Единство пространственно-временного континуума героя и повествователя объясняется семантикой дейктических элементов «*вот с этим-то письмом*», «*сейчас*», «*тут*». Далее стилистика и синтаксис авторской речи оказываются под влиянием внутреннего состояния Ваганова. Авторское изложение подчиняется переживаниям героя, связанным с полученным письмом. Лексические повторы, недосказанные фразы, ряды однородных сказуемых фиксируют мучительный процесс в душе героя: «*искал*», «*находил*», «*отвергал*», «*снова искал*». Элемент внутренней речи Ваганова, введенный в авторский монолог в форме конструкции с прямой речью, не только диалогизирует повествование, но и свидетельствует о взаимопроникновении субъектно-речевых линий повествователя и героя. Восприятие и оценка событий пропускаются через призму взгляда главного героя: «*дверь кабинета медленно, противно заныла*», «*в проем осторожно просунулась стриженная голова мужчины*».

Сдвиг стабильной локализации авторской позиции связан с определенной коммуникативной установкой и закономерным образом влияет на организацию структуры РПП, определяет энергетическую емкость и семантическую многоплановость информации, расшифровывая которую, читатель выходит на уровень постижения авторской концептуальности.

РПП рассказов Шукшина присущи два варианта реализации авторской смысловой позиции: 1) *имплицитно*, посредством чужого «слова», через диалогическое взаимодействие коннотативных смыслов «своего» и «чужого» в рамках авторского высказывания; при этом взаимодействие, как правило, выливается в полифоническое повествование (голоса повествователя и персонажей слиты в единое целое) либо в диалогическое многоголосие (каждый голос – выразитель определенной смысловой позиции); 2) *эксплицитно*, через взаимопроникновение авторских смысловых интонаций и интонаций повествователя (рассказчика). Этот тип представления авторского лика в целом не характерен для рассказов В.М. Шукшина, наблюдается он лишь в тех повествовательных фрагментах, где речевая линия образа повествователя (рассказчика) расширяется до пределов образа автора (например, рассказы «Кляуза», «Жил человек»).

Одной из узловых точек реализации авторской стратегии являются модификации РПП. Они базируются на работе приема расслоения речевой сферы рассказчика и приема «текст в тексте». Функционирование данных приемов приводит к усложнению субъекта семантики (имеется в виду субъект речи), который преследует «значение референциальной определенности / неопределенности» [14. С. 243]. Признак определенности требует стабильно локализованного в структуре текста повествователя. Все элементы текста в таком случае получают непротиворечивую интерпретацию через одно единственное повествующее звено – фигуру повествователя или рассказчика, при этом требуется установление «дейктического паритета» [Там же] между автором и читателем. Но поскольку в РПП рассказов В.М. Шукшина нарративную функцию выполняет не только повествователь, но и персонажи (главные, второстепенные, «необозначенные»), то есть смысл говорить о неопределенности в обозначении повествовательного звена. При этом дейктический паритет также не определен, он заявлен имплицитно, лишь через отдельные сигналы.

Рассмотрим более подробно, каким образом модификации РПП реализуют авторскую стратегию в акте художественно-речевой коммуникации.

1. Прием расслоения речевой сферы рассказчика (рассказ «Горе»). Организация данного приема базируется на переплетении нескольких пространственно-временных континуумов, представляющих собой детские воспоминания рассказчика. Точка зрения рассказчика в различных композиционно-речевых формах передает особенности его «сегодняшнего» мировосприятия и того, каким оно было в момент изображаемых в рассказе событий (рассказчик одновременно субъект и объект повествования). В результате этого создается многоступенчатость повествования. События при этом претерпевают определенную

«ретрансляцию», становясь многослойными, поскольку «расщепление» субъектной сферы рассказчика обуславливает двуплановость повествования. На этом основании мы можем утверждать, что собственно речевой слой РПП представляет собой сложное образование, сотканное из двух пространственно-временных пластов, маркируемых двумя субъектно-речевыми линиями: взрослого рассказчика и мальчика, чье «слово» вводится через акт воспоминания. Основная смысловая нагрузка ложится на авторский диалогизированный монолог, выступающий в качестве доминантного на фоне остальных типов и форм речи.

Проанализируем показательный в этом отношении фрагмент текста: *«У дедушки Нечаева три дня назад умерла жена, тихая, безответная старушка. Жили они вдвоем, дети разъехались. Старушка Нечаева, бабка Нечаиха, жила незаметно и умерла незаметно. Узнали поутру: “Нечаиха-то.., гляди-ко, сердешная”. Вырыли могилку, опустили бабку Нечаиху, зарыли – и все. Я забыл сейчас, как она выглядела. Ходила по ограде, созывала кур: “Цып – цып – цып...” Ни с кем не ругалась, не заполошничала по деревне. Была – и нету, ушла».*

Сигналом эвоцирования «ретроситуации» выступает лексический элемент *«три дня назад»*, семантика которого конкретизирует время совершения события, обозначенного глагольной формой *«умерла»*. Указание на точный временной промежуток свидетельствует о «приостановке» основного времени повествования. Благодаря временному плану, отраженному в речи рассказчика-мальчика, у читателя создается иллюзия «вхождения» в ситуацию, очевидцем которой был ребенок. Глагольные формы прошедшего времени совершенного и несовершенного вида организуют речь рассказчика взрослого человека. Примечательно, что глаголы, характеризующие поведение героини, употреблены в форме несовершенного вида: *«жила»*, *«выглядела»*, *«ходила»*, *«созывала»*. Данные единицы обозначают постоянный вневременной признак, характеризующий образ старухи. Прошедшее время несовершенного вида глаголов формирует бытийный пространственно-временной континуум, в котором нет границ. Предикаты совершенного вида прошедшего времени выстраиваются в своеобразную цепочку последовательных глагольных действий: *«вырыли»* глагол со значением осуществляемого действия → *«опустили»* – предикат со значением помещения кого-либо в результате физического действия → *«зарыли»* предикат с семантикой «укрытия» объекта. Их последовательная связь актуализирует «конструирование» читателем конкретной ситуации, имплицитно представленной в РПП. Особую значимость в контексте «слова» взрослого рассказчика приобретает несовпадение морфологического и синтаксического времени, наблюдающееся в предложении *«Я забыл сейчас, как она выглядела»*. Несовпадение категориального значения времени создает иллюзию сиюминутности речи рассказчика, про-

исходит переход из времени-пространства прошлого во время-пространство сегодняшнее, соответственно, осуществляется и «перемещение» читателя.

Сосуществование в собственно речевом слое двух «рассказов» об одном событии, а следовательно, и двух голосов, двух точек зрения, способствует расширению авторского контекста, созданию его семантической глубины. При этом объем вторичных воспроизведенных речевых слоев – несобственно речевого слоя повествователя и аппликативного в структуре составного текста РПП заметно уменьшается. Обозначившийся модификационный вариант РПП – в рассказе «Горе» имеет функциональную значимость в акте художественно-речевой коммуникации, поскольку решает ряд задач, отражающих авторскую целеустановку в диалоге с читателем.

1. Реализация образа рассказчика двумя ипостасями – «я» рассказчика ребенка и «я» рассказчика взрослого человека – разрушает стабильность локализации автора в тексте, приводит к нивелированию авторского сознания как единственно авторитетного. Авторская позиция оказывается скрытой в двух диалогически пересекающихся речевых линиях, повествующих об одном событии, причем в информативном отношении данные «линии» не равны. Содержательная сторона «слова» взрослого рассказчика намного шире «слова» ребенка. Повествование от лица мальчика – это повествование об увиденном и услышанном сейчас, в момент свершения события; повествование с точки зрения взрослого человека – это не только воспроизведение фрагментов прошлого события, но и их анализ, осмысление с точки зрения «сегодняшнего» момента. РПП с собственно речевым слоем повествователя такого рода требует от читателя повышенной активности, самостоятельного поиска интерпретационной нити и особых усилий в распознавании имплицитно представленной авторской точки зрения.

2. Свойственные собственно речевому слою повествователя «перехлесты» пространственно-временных линий являются стилистическим приемом, посредством которого осуществляется воздействие на адресата, регулируется его диалог с текстом РПП. Действительно, повествование с точки зрения говорящего субъекта-мальчика, представляющего конкретное место действия в настоящий момент (синхронный аспект), создает иллюзию ввода читателя в факт свершения этого действия, делает его соучастником описываемого события и позволяет интерпретировать происходящее как бы изнутри, отталкиваясь от смысловой позиции «я» рассказчика мальчика как от своеобразной точки отсчета. Возможность введения читателя в ситуацию свершающегося действия, способ этого введения являются своеобразными знаками авторской стратегии, ибо в закодированном виде они программируют содержание деятельности читателя. «Ввод» в ситуацию активизирует

перцептивные возможности читателя, заставляет через призму своего взгляда наблюдать, анализировать и интерпретировать совершившееся событие. Повествование с точки зрения рассказчика взрослого человека переносит читателя в диахронный аспект описания событий, позволяет оценить и интерпретировать последнее отстраненно, через призму смысловой позиции взрослого человека.

Благодаря смене пространственно-временных ракурсов, осуществляется динамическое движение читателя в диалоге с текстом. Если в собственно авторском повествовании, представленном в модели композиционно-речевой структуры, читатель в отличие от автора неподвижен («Беседы при ясной луне», «Жена мужа в Париж провожала», «Леля Селезнева с факультета журналистики», «Осенью», «Ваня, ты как здесь?!» и др.), то в данном варианте он так же, как и автор, теряет стабильность локализации при восприятии составного текста РПП. Динамика движения читателя по субъектно-речевой плоскости рассказчика призвана отразить динамику диалога с автором, ибо «мерцание» пространственно-временных континуумов в собственно речевом слое повествователя – это есть элемент авторской стратегии, эксплицирующей игру-диалог с читателями. Через это «мерцание» автору важно репрезентировать перед адресатом условное событие, сотканное из некоторого количества отдельных фрагментов, так как только восприятие его во всем многообразии поможет читателю распознать скрытое «авторское отношение»: «человеческие дела должны быть в центре внимания рассказа <...>, когда они попадают, наконец, не стол в качестве материала, тут надо, наверно, укрепиться мужеством и изгонять все, что отвлекло бы внимание читателя от их сущности» [11. С. 367].

3. Малый объем вторичных воспроизведенных слоев РПП находится в зависимости от субъектной семантики, представленной в рассказе «Горе». Диегетический повествователь-наблюдатель является звеном, концентрирующим вокруг себя все действия, ибо цель рассказчика – воспроизвести перед читателем события далекого прошлого. Основным приемом, диктующим двуплановость повествования, является расслоение речевой сферы говорящего субъекта путем диалогического наслоения двух субъектно-речевых линий в собственно речевом слое повествователя. Спорадический ввод в авторское повествование чужого «слова» и, как следствие, представленность последнего малым объемом в РПП рассказа «Горе» есть реализация стратегии диалога автора с читателем. В данном случае ее суть состоит в показе через авторское «слово» интимной стороны души человека, переживающего смерть ближнего, именно поэтому так важна реализуемая в рассказе смысловая оппозиция переживания старика / переживания мальчика за старика. Репрезентация внутреннего мира души, обнаженной в критической ситуации, требует от автора глубины, а не широты изображения.

Формирование «глубины» идет по линии расщепления речевой сферы рассказчика. Широта в структуре авторского повествования, как правило, создается за счет активного ввода в авторский контекст чужого «слова», благодаря которому герои и события получают разноплановую характеристику, а через это различие мнений в итоге создается некий целостный образ изображаемого.

4. Воспроизведенные слои: несобственно речевой слой повествователя (рассказчика) и аппликативный органически вплетаются в авторский контекст, рассеиваются в нем таким образом, что практически их невозможно вычлениить без нарушения структурной и смысловой целостности последнего.

Таким образом, чужое высказывание, представленное в рассматриваемых слоях РПП, призвано ликвидировать явление коммуникативной несамодостаточности авторского контекста, возникающей в случае отсутствия чужого «слова». На основе этого в модификации РПП устанавливается креативная связь между авторским высказыванием и чужим, часто воспроизводящим ситуацию или ее элементы, оставшиеся за рамкой повествования.

Такого рода контакт между субъектно-речевым планом диетического повествователя и субъектно-речевым планом персонажей приобретает особую значимость, ибо в совокупности репрезентирует перед читателями ситуацию как фрагмент мира.

Представленные положения свидетельствуют о том, что организация РПП в рассказе «Горе» – это своего рода проявление авторской стратегии. Благодаря работе приема субъектного расслоения речевой сферы рассказчика, обе фигуры коммуникативного акта являются подвижными, поэтому контакт осуществляется в виде взаимонаправленного процесса, что облегчает понимание читателем воспринимаемого текста. Автор и читатель получают возможность двигаться по повествовательной перспективе. Это движение влияет на объем передаваемой информации, отражает разные варианты поведения адресата и адресанта в игре-диалоге.

2. Прием «текст в тексте» (рассказ «Постскрипtum»). На основе данного приема в рассказе организуется интертекстуальный ввод целостного текста письма, принадлежащего одному из персонажей, в текст повествователя. В результате такого включения последний приобретает статус произведения с двоичным кодом, в котором имеют место два разных субъекта речи, две разные смысловые позиции. Двойная характеристика текста письма отражается на его композиционном оформлении. Выступая в функции некой реалии, взятой из внешнего мира, данный текст графически оформляется как цитируемое чужое высказывание: имеются репрезентирующий ввод (авторская ремарка) *«Оно показалось мне интересным. Вот оно»*, кавычки, абзацное члене-

ние, фиксирующее переход от одного вида коммуникативной организации текстового фрагмента к другому; сигналом ввода одного текста в другой служит номинация «ЧУЖОЕ ПИСЬМО», заявленная в начале повествования. При этом РПП, открывающая рассказ, может быть охарактеризована как своеобразное обрамление по отношению к речи персонажей. Однако многочисленные средства когезии дают все основания говорить о диалогических отношениях между исходным и воспроизведенным текстом. Связующими звеньями рассматриваемых текстов служат также синтаксические конструкции, в которых фиксируется факт сопричастности субъекта речи основного текста тексту письма, выступающему в функции «вещи»: *«Это письмо я нашел в номере гостиницы, в ящике длинного узкого стола, к которому можно подсесть только боком»*. Рассказчик оказывается в том же номере гостиницы, где когда-то было написано письмо. Связь двух текстов видится и во влиянии элементов речи автора письма на речь рассказчика: *«А шишечка эта на окне – правда, занятная: повернешь влево – такой зеленоватый полумрак в комнате, повернешь вправо – светло. Я бы дома сделал такую штуку. Надо тоже походить по магазинам поспрашивать: нет ли в продаже»*. Высказывание построено в русле разговорного синтаксиса: преобладают бессоюзные сложные предложения. Наблюдается активное использование цитации, отдельных лексем и целых фраз: *«повернешь влево – <...> полумрак, повернешь вправо – светло», «надо <...> походить по магазинам поспрашивать»*. Вкрапление цитат, взятых из письма, функционально значимо: «слова» героя – автора письма, активно воздействуя на речь рассказчика, словно поглощают ее, «рассасывают» стилевое единство текста рассказчика. Дейктические элементы *«правда», «тоже»* со значением присоединения, добавления делают высказывание рассказчика своеобразной «ответной репликой», подтверждающей истинность, реальность сообщаемого в письме. Таким образом, возникает явление внешнего «интертекстуального диалога» [15. С. 19] между РПП «основного» текста и речью автора письма.

Межтекстовые связи, реализуемые с помощью дейктических элементов и синтаксических конструкций, создают вертикальный контекст рассматриваемого рассказа, в связи с чем он приобретает неоднотонность, неоднозначность смысла. Взаимопроницаемость семантики двух текстов служит базой для организации смысловой игры адресата и адресанта.

На уровне композиционно-речевой структуры целостный текст сочинителя письма входит в РПП как один из вторичных воспроизведенных слоев: несобственно речевой слой повествователя (рассказчика). Данный текст, представленный в форме письменного рассказа с элементами сказовой формы повествования, как любой «рассказ», предполагает обязательный преднамеренный и непреднамеренный ввод

чужого «слова» как базы для формирования его структурных элементов. На этой основе в рассматриваемом слое выделяется несколько речевых слоев второго порядка: собственно речевой слой рассказчика и воспроизведенный посредством цитации несобственно речевой слой.

Основным повествовательным звеном в тексте рассказа оказывается несобственно речевой слой повествователя, репрезентированный текстом письма. Собственно речевой слой повествователя (рассказчика) и аппликативный выполняют функцию сопутствующих элементов. Информационный потенциал двух последних слоев восполняется за счет семантической емкости первого слоя.

Таким образом, структурная и смысловая целостность модификации РПП рождается не на основе волнового принципа взаимодействия равнозначных субъектов, а на основе смыслового притяжения собственно речевого и аппликативного слоев к несобственно речевому слою повествователя (рассказчика).

Текст письма, предлагаемый конкретному адресату, а через факт опубликования – «всякому читающему», выполняет важную лингвопоэтическую функцию, заключенную в предложении читателю одного из вариантов рассказа о человеке: от лица его самого и через его прямую речь. Оформление речи героя в жанре письма, которое, как известно, относится к документам интимного характера – это способ правдивого показа человека. Реализация этой установки объясняет структурные и семантические особенности модификации РПП в данном рассказе и доказывает их значимость в передаче информации от автора к читателю.

1. Структурные элементы несобственно речевого слоя повествователя (рассказчика) представляют собой диалоговые реплики, преобразованные по законам письменной формы изложения. Волновой принцип взаимодействия данных элементов в рамках речевого слоя рассказчика (автор письма), во-первых, реализует энергетический потенциал всего слоя, во-вторых, сигнализирует о воспроизведении ситуации, оставшейся за рамками повествования.

Диалогичность собственно и несобственно речевого слоев рассказчика является своеобразной смысловой меткой ориентации на активное читательское восприятие, посредством данных слоев читатель восстанавливает событие, интерпретирует его, вступая тем самым в скрытый диалог с автором.

2. Модификационный вариант взаимодействия слоев РПП, обозначенный нами как смысловое притяжение собственно речевого слоя и аппликативного к несобственно речевому слою повествователя (рассказчика), есть реализация авторской целеустановки в акте художественной коммуникации. Малый объем собственно речевого слоя повествователя и аппликативного, присущая им эллиптичность структуры и семантики приводят к их коммуникативной несамодостаточности, а

следовательно, и к ориентации на диалог с адресатом, ибо восполнение структурной и семантической неполноты синтаксических конструкций, которыми репрезентированы данные слои, осуществляется через диалогический контакт с несобственно речевым слоем повествователя (рассказчика), именно этот «контакт» предстоит распознать читателю.

В результате смыслового притяжения собственно речевого слоя и аппликативного к несобственно речевому слою повествователя развивается своеобразный диалог между автором-повествователем, сочинителем письма и персонажами. В этом диалоге собственно речевой слой повествователя и аппликативный – ответные реплики – реакции на реплику (письмо) рассказчика. Такого рода организация РПП – это смысловой знак авторской стратегии, ориентированной на образ читателя, способного применить максимум усилий по расшифровке подобного текста.

Сам факт проникновения диалоговой формы в повествовательную, преобразование РПП и ее структурных элементов по типу диалоговых реплик воссоздают ситуацию живой разговорной речи, непринужденной беседы, ибо оформленность слоев репликами позволяет им вступить в речетворческий процесс создания цельного текста рассказа, имитирующего устную речь. Именно поэтому шукшинский вариант «рассказать о человеке» реализуется через прямую речь самого героя, обозначенную в форме письма, а авторское повествование в беседе с героем – это своеобразная ответная реакция.

Диалоговая форма общения, реализуемая в РПП риторическим приемом «текст в тексте», выполняет функцию прагматического начала, так как диалог может состояться только в случае наличия собеседника и контакта с ним. Поэтому авторское повествование, представленное как реплика диалога, изначально требует адресата, собеседника, который вовлекается в текст от его начала и до конца посредством смысловых меток. Смысловые метки служат для читателя ориентиром в диалоге с текстом, а через него и с самим автором, прогнозируют содержание деятельности читателя. Вступая в спор, адресат уже владеет некоторым объемом информации и строит свою реплику, частично основываясь на содержании предыдущей, направляет свое высказывание на реализацию коммуникативного задания. Само название рассказа «Постскриптум» – «приписка в письме после написанного, после подписи» ориентирует читателя на незаконченный диалог с адресантом.

Итак, риторическое построение «текст в тексте» рождает еще одну модификацию РПП. Структура организации авторской речи и всего текста в целом – знак авторской стратегии.

Структурирование несобственно речевого слоя повествователя (текст письма) внутри РПП приводит в переакцентировке информативных возможностей двух других слоев речевой партии. Определение

несобственно речевого слоя как смыслового центра в РПП, как уже было отмечено, есть реализация стратегии, эксплицирующей авторскую целеустановку: репрезентировать перед читателями рассказ о человеке через его же речь, вот почему особую смысловую нагрузку в рассматриваемом слое получают разговорные и сказовые элементы. Контакт читателя с персонажем через речь последнего возможен в ситуации устного диалога или условно устного, как в данном рассказе. В результате такого контакта синтаксическими и лексическими особенностями речи персонажа-сочинителя письма создается своеобразная атмосфера доверительности, достоверности сюжетно-композиционной раскованности (в частности, стоит отметить такие особенности речи рассказчика, как нарушение логической целостности повествования, самоперебивы, внезапные переключения повествовательного звена от одного события к другому) – основополагающих признаков диалога.

Характер диалогического взаимодополнения слоев РПП реализует диалог, имеющий прагматическую направленность. Этот диалог есть смысловая метка скрытого взаимодействия автора с читателем.

Заключение

Два варианта организации речевой композиции текстов рассказов В.М. Шукшина – это две важнейшие узловые точки репрезентации в РПП авторской стратегии: в первом случае она (стратегия) реализуется через имплицитный диалог-игру с читателем, во втором – через преобразованный устный диалог, в котором несобственно речевой слой повествователя (текст письма) – реплика-стимул, а собственно речевой слой повествователя (рассказчика) и аппликативный – реплики-реакции. Реализация авторской стратегии связана с установкой рассказать о человеке изнутри («Горе») или рассказать о человеке от лица его самого («Постскриптум»).

Образ автора в рассказах В.М. Шукшина «Горе», «Постскриптум» глубоко скрыт в диалогическом взаимодействии слоев РПП, и это закономерным образом позволяет автору не навязывать читателю своей позиции. Однако ключевое звено авторского лика – авторская стратегия – проявляет себя и в отборе языкового материала, в использовании поэтических приемов, в организации механизма взаимодействия речевых слоев в структуре РПП. Поэтому мы можем говорить, что авторская смысловая позиция не декларируется как некий манифест, а выражается «мозаичными» фрагментами, закодированными в тексте. Для жизнедеятельности текста такого рода нужен активный читатель, факт и содержание деятельности которого изначально детерминированы всей организацией текста. Авторская стратегия, в свою очередь, является звеном, направляющим читателя на самостоятельный поиск нити-интерпретанты, на реализацию содержания деятельности последнего.

Литература

1. Чувакин А.А., Земская Ю.Н., Качесова И.Ю., Панченко Н.В., Чернышова Т.В. Основы общей риторики : учеб. пособие. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2013. 194 с.
2. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та ; Омск : Омск. гос. ун-т, 1999. 268 с.
3. Лотман Ю.М. Избранные статьи : в 3 т. Таллинн : Александра, 1992. Т. 1. 480 с.
4. Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма. СПб. : Алетейя, 2000. 347 с.
5. Кукуева Г.В. Авторская стратегия как одно из оснований типологического описания рассказов В.М. Шукшина // Сибирский филологический журнал. 2006. № 1–2. С. 40–48.
6. Кукуева Г.В. Рассказы В.М. Шукшина: лингвотипологическое исследование. Барнаул : БГПУ, 2008. 284 с.
7. Кукуева Г.В. Категория повествователя как параметр типологизации текстов малой прозы (на материале рассказов В.М. Шукшина) // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2010. № 4. С. 28–34.
8. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность : сб. ст. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1999. 444 с.
9. Деминова М.А., Кукуева Г.В., Чувакин А.А. Диалогичность прозы В.М. Шукшина // Материалы V Всероссийской научной конференции «В.М. Шукшин. Жизнь и творчество», посвященной 70-летию со дня рождения В.М. Шукшина. Барнаул, 2000. С. 3–22.
10. Чувакин А.А., Демидова Е.В., Малыгина Э.В. Творчество В.М. Шукшина в пространстве коммуникации. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2015. 132 с.
11. Шукшин В.М. Как я понимаю рассказ // Я пришел дать вам волю: Роман. Публицистика. Барнаул : Алт. книж. изд-во, 1991. С. 365–368.
12. Givens J. Translators' Note // Vasily Shukshin, Stories from a Siberian Village. De Kalb. Illinois, 1996.
13. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки по герменевтике. М. : КАНОН-пресс-Ц, 2002. 263 с.
14. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX веков). СПб. : Эдиториал УРСС, 1999. 284 с.
15. Фатеева Н.А. Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1997. Т. 56, № 5. С. 12–21.

Поступила в редакцию 29.06.2016 г.

Сведения об авторе:

Кукуева Галина Васильевна, доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета (Барнаул, Россия). E-mail: kupala@inbox.ru.

NODAL POINTS IN THE STRATEGY OF THE AUTHOR IN THE ACT OF LITERARY AND SPEECH COMMUNICATION (ON THE BASIS OF SMALL PROSE BY V.M. SHUKSHIN)

Kukuyeva G.V., Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia). E-mail: kupala@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/35/3

Abstract. The article is aimed to examine the ways of implementation the strategy of the author in a literary text. The material of the study is small prose by V.M. Shukshin. This

choice is due to the special writer's program of which takes into account the reader's point of view, the setting on a dialogue with the author pledged in the stories. The character of the material allowed to say that the most important component in the strategy of the author in V.M. Shukshin texts is speech of the narrator, which modifications is due to functioning of poetic approaches "layers of speech sphere of the storyteller" and "the text in the text". It's found out in the paper that functioning of these approaches not only changes the speech, but it does affect the implementation of the author's strategy as a whole. During of the analysis the following results are obtained. In modification of the narrator's speech (story "The Grief") dialogical juxtaposition of two subjective-speech lines in the proper speech layer of the narrator is marked: the child narrator and the adult narrator. Small volume of the improperly speech layer of the storyteller (the narrator) and applicative layer is dependent on the subjective semantics presented in the story. These layers are integrally woven into the author's context dispersing therein so that it is practically impossible to isolate them without disturbing the integrity of the structure and semantic of the whole speech. Such structure of the author's speech is one of the signs of the author's strategy to provoke the reader to decipher the two space-and-time continua, driving all the narrative text. Modification of the narrator's speech in the story "The Postscriptum" is characterized by semantic attraction the proper speech and applicative layers to the layer of improperly speech of the storyteller (the narrator). Small volume of the proper speech layer and the applicative layer of the narrator, ellipticity of the structure inherent to them and semantics leads to their communicative self-insufficiency and, consequently, to focus on dialogue with the addressee. Restoration of structural and semantic incompleteness of the layers is implemented through dialogical contact with the improperly speech layer of the storyteller (the narrator). It is this "contact" is to be recognized by the reader. Functioning of the poetic approaches at the organizational level of the narrator's speech facilitates the wave-like interaction of the speech layers in the structure of the speech and, as a result, puts in the first place co-creative process of the author and the reader to decipher the complicatedly arranged text.

Keywords: author's strategy; image of the author; image of the reader; composite and speech structure of the art text; speech party of the storyteller; V.M. Shukshin's stories.

References

1. Chuvakin A.A., Zemskaya YU.N., Kachesova I.YU., Panchenko N.V., Chernyshova T.V. (2013) *Osnovy obshchej ritoriki: uchebnoe posobie*. [Fundamentals of the general rhetoric: manual]. Barnaul: Izdatel'stvo altajskogo universiteta.
2. Kuzmina N. A. (1999) *Intertekst i ego rol' v processah jevoljucii pojeticheskogo jazyka*. [Intertekst and its role in the processes of evolution of poetic diction]. Ekaterinburg: Izd-vo Ural'skogo un-ta; Omsk: Omskij gosudarstvennyj universitet.
3. Lotman Ju.M. (1992) *Izbrannye stat'i v 3-h t. T. 1*. [Selected articles: in 3 vols. T. 1]. Tallinn: Aleksandra.
4. Mankovskaya N. V. (2000) *Jestetika postmodernizma*. [Postmodernism esthetics]. St. Petersburg: Aleteija.
5. Kukuyeva G.V. (2006). Avtorskaya strategiya kak odno iz osnovanij tipologicheskogo opisaniya rasskazov V.M. SHukshina [Author's strategy as one of the bases of the typological description of stories of V. M. Shukshin]. *Sibirskij filologicheskij zhurnal - Siberian Journal of Philology*. No 1-2. pp. 40-48.
6. Kukuyeva G.V. (2008) *Rasskazy V.M. Shukshina: lingvotipologicheskoe issledovanie: monografiya* [V. M. Shukshin's stories: linguotypological research: monograph]. Barnaul: Barnaul'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet.
7. Kukuyeva G.V. (2010) Kategoriya povestvovatelya kak parametr tipologizacii tekstov maloj prozy (na materiale rasskazov V.M.Shukshina) [Category of the storyteller as the parameter of a typologization of texts of small prose (on the material of V. M. Shukshin's

- stories)] *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta - Altai State Pedagogical University's Bulletin*. No. 4. pp. 28-34.
8. Arnold I.V. (1999) *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost': Sbornik statei*. [Semantics. Stylistics. Intertextuality: Collection of articles.]. St. Petersburg: Izdatel'stvo St.-Peterburgskogo universiteta.
 9. Deminova M.A., Kukueva G.V., Chuvakin A.A. (2000) *Dialogichnost' prozy V.M. SHukshina* [Dialogism of prose of V. M. Shukshin]. Materialy V Vserossijskoj nauchnoj konferencii «V.M. SHukshin. ZHizn' i tvorchestvo» - Proceedings of the V All-Russian Academic Conference "V. Shukshin. Life and Work". pp. 3-22.
 10. Chuvakin, A.A., Demidova E.V., Malygina E.H.V. (2015) *Tvorchestvo V.M. SHukshina v prostranstve kommunikacii* [V. M. Shukshin's creativity in the communication space]. Barnaul: Izdatel'stvo altajskogo universiteta.
 11. Shukshin V.M. (1991) Kak ja ponimaju rasskaz. [How I understand the story]. *Ja prishel dat' vam volju: Roman. - I have come to give you vent: Novel*. Barnaul: Altaiskoe knizhnoe izd-vo.
 12. Givens J. (1996). *Translators' Note. Vasily Shukshin, Stories from a Siberian Village*. De Kalb. Illinois.
 13. Riker P. (2002) *Konflikt interpretacij. Ocherki po germenевtike*. [The conflict of interpretations. Essays on a hermeneutics]. Moscow: CANON-press C.
 14. Dymarsky M. Ya. (1999) *Problemy tekstoobrazovaniya i hudozhestvennyj tekst (na materiale russkoj prozy 19-20 vekov)*. [Problems of the text formation process and the literary text (on the material of the Russian prose of 19-20 centuries)]. St. Petersburg: Yeditorial URSS.
 15. Fateeva of N.A. (1997) Intertekstual'nost' i ee funkicii v hudozhestvennom diskurse [Intertextuality and its functions in an art discourse]. *Izvestija RAN. Seriya literatury i jazyka - Bulletin of the Russian Academy of Sciences. Series of Literature and Language*. Vol. 5 (56). pp. 12-21.

Received 29 June 2016

ЖАНРООБРАЗУЮЩИЕ ДОМИНАНТЫ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «НАРОДНЫЕ МЕМУАРЫ» В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

О.В. Минина, Г.В. Кукуева

Аннотация. Рассматриваются народные мемуары как речевой жанр интернет-коммуникации. Мемуары являются востребованным и коммуникативно-привлекательным речевым жанром, служащим для самовыражения и речетворчества в виртуальном коммуникативном пространстве. Они находят свою реализацию на сайтах различной функциональной направленности – сетевой литературы, литературного творчества, социальных сетей и др. Такая распространенность дает основания рассматривать данную повествовательную форму в качестве интернет-жанра, требующего своей квалификации в общей виртуальной жанровой системе. Несмотря на то что для изучения жанрового аспекта нового коммуникативного пространства в теории речевых жанров сформировалось целое направление – виртуальное жанроведение, интернет-жанр мемуаров до сих пор не подвергался специальному лингвистическому изучению. Интернет-коммуникация, находясь в постоянной эволюции, способствует не только появлению новых жанровых форм, сложившихся непосредственно в интернет-среде, но и изменению уже существующих традиционных жанров. Народные мемуары как речевой жанр первоначально имели только бумажную фактуру, впоследствии перенесенную в виртуальную среду. Поэтому адаптированные к электронной форме особые свойства мемуаров определяют актуальность и перспективность изучения данного феномена. Проводится сопоставительный анализ жанрообразующих доминант интернет-жанра мемуаров с его «бумажным» прототипом, что в результате позволяет сформировать первичное представление об объекте исследования. Рассматриваются следующие характерные особенности: субъективность, документальность, ретроспективность, временная дистанция, номинированность адресата, возрастные особенности автора, адресованность на примере текстов сайта сетевой литературы «Самиздат» [<http://samlib.ru>]. Доказывается, что интернет-жанр народных мемуаров является модификацией традиционного речевого жанра.

Ключевые слова: интернет-коммуникация; виртуальное жанроведение; интернет-жанр; речевой жанр; мемуары; сетевая литература.

Введение

С каждым днем все больше речевых практик переходит в сеть Интернет, что способствует интенсивному развитию и появлению новых жанровых форм, сложившихся непосредственно в электронной среде. Более того, учитывая новые возможности и технические параметры организации интернет-коммуникации, изменяются «канонические» (по терминологии А.А. Селютина) речевые жанры [1–3 и др.].

Для изучения жанрового аспекта нового коммуникативного пространства в теории речевых жанров сформировалось целое направление – виртуальное жанроведение [4–7 и др.], одной из задач которого является изучение «способности приспособления или мутации традиционных бумажных жанров к интернет-среде с постоянно увеличивающимися возможностями новых гипермедиа» [4. С. 227].

В Интернете мемуары находят свою реализацию на сайтах различной функциональной направленности – сетевой литературы (Проза.ру [<http://www.proza.ru>], «Самиздат» [<http://samlib.ru>] и др.), литературного творчества («Творчество для всех» [<http://www.my-works.org>], «Клубочек» [<http://www.clubochek.ru>], «Литературное кафе» [<http://alt-poetry.ucoz.ru>] и др.), социальных сетей («ВКонтакте» [<https://vk.com/>], «Одноклассники» [<https://odnoklassniki.ru>]), на форумах (форум электронной библиотеки «Альдебаран» [<http://forum.alde-baran.ru>], «Litportal» [<http://www.litportal.ru>], «Литсовет» [<http://www.litsovet.ru>] и др.), в блогах («BlogLitnetwork» [<http://bloglit.ru>] и др.) и др. Такая распространенность дает основания рассматривать данную повествовательную форму в качестве интернет-жанра, требующего своей квалификации в общей виртуальной жанровой системе.

Цель настоящей статьи – описать характерологические особенности речевого народного жанра мемуаров, которые в наибольшей мере отражают его жанровую сущность, с учетом погруженности в новое коммуникативное пространство.

Исследование строится на предположении о том, что традиционный речевой жанр народных мемуаров, попадая в электронную среду, подвергается модификации. Вследствие этого интернет-жанр сохраняет некоторые черты своего прототипа, приобретая в то же время набор собственных специфических характеристик.

В качестве основного источника для наблюдения нами выбран сайт сетевой литературы «Самиздат» (<http://samlib.ru>), так как на нем среди всех ресурсов опубликовано абсолютное большинство интернет-мемуаров – 11 139 текстов (по состоянию на 21 октября 2014 г.). Располагаются они на четвертой позиции, в ряду таких ведущих жанров, как проза (148 249), поэзия (379 641) и лирика (115 988). «Самиздат» при библиотеке Максима Мошкова «предназначен для создания авторских литературных разделов» [8], в которых размещаются произведения, не имеющие аналога в бумажных изданиях. Понятие «сетевая литература», или «сетература», было введено представителями средств массовой информации для обозначения совокупности произведений, основной средой существования которых является сеть Интернет. На сегодняшний день этот термин активно употребляется исследователями, в том числе в лингвистических работах по изучению особенностей нового коммуникативного

пространства [3, 9 и др.]. Все примеры в статье приводятся с сохранением авторской орфографии и пунктуации.

Исследование и результаты

Прежде чем охарактеризовать народные интернет-мемуары как особый жанр представим их прототип, бытующий в традиционной среде, который позволит на основе сопоставительного анализа с ним квалифицировать их как жанровую разновидность классического речевого жанра народных мемуаров.

Как правило, мемуары понимаются и определяются через слово «воспоминания». Словарь иностранных слов русского языка трактует мемуары как «(фр. *mémoires* – воспоминания) автобиографические записки; воспоминания о событиях и лицах прошлого, прямо или косвенно причастных к жизни автора» [10]. В понимании А.Г. Тартаковского мемуары – это «повествование о прошлом, основанное на личном опыте и собственной памяти автора» [11. С. 22–23].

В качестве характерных особенностей народного жанра мемуаров исследователи называют субъективность, документальность, ретроспективность, интимность, номинированность адресата, непосредственное письменное воплощение замысла автора, возрастные психологические особенности (чаще всего это люди в возрасте), социальный, семейный статус как показатели культурного, семейного опыта, приобретенного в процессе жизни [12].

Субъективность повествования является «первейшим из отличительных видовых признаков мемуаров, в силу чего на передний план выступает сам автор» [11. С. 26]. Авторское / личностное начало как неотъемлемая черта, свойственная речевому жанру народных мемуаров, сохраняется при переносе его в виртуальное пространство. Действительно, центральной категорией в интернет-мемуарах является авторское «я», независимо от того, прямо автор в тексте заявляет о самом себе и дает собственную оценку описываемому или «стоит» за реконструируемыми событиями. Повествование, как правило, ведется от первого лица, а автор-субъект обозначается местоимением «я».

Обратимся к **ретроспективности** как существенному жанрообразующему признаку, который присущ не только традиционному речевому жанру, но и народным мемуарам, бытующим в интернет-пространстве. Мемуары всегда создаются «после описываемого в них события и всегда обращены в прошлое» [Там же. С. 29].

Большинство авторов жанр, который они опубликовали на сайте «Самиздат» как «мемуары», определяют как «воспоминания». Приведем несколько примеров:

*«В моем понимании мемуары – это **воспоминания**. Художественное произведения, основанное на реальных событиях, участником которых является автор»* (из личной переписки с автором А. Чайкой, chayka-alex@narod.ru);

*«Мемуары – это записанные в той или иной форме **воспоминания**»* (из личной переписки с автором О. Аболиной, abolox@mail.ru);

*«Мемуары в моем понимании – это **воспоминания** о реальных людях и событиях в моей жизни и жизни людей, которых я знал»* (из личной переписки с автором О. Филипенко, oleg_fil65@mail.ru).

Основу представленных определений интернет-мемуаров составляет именно ретроспективность как их базовое свойство. Оно выражается в особом направлении взгляда мемуариста по ходу повествования – от настоящего в прошлое, так как для любого воспоминания свойственны мысленная траектория возвращения к действительно прошедшим событиям жизни и выстраивание их заново в определенный временной ряд.

Как правило, между событиями и их описанием в мемуарах лежит временной промежуток, который может быть незначительным, а может достигать нескольких десятилетий: *«Автор этой книжки – мой дедушка Андрей Тихонович Камынин. Он умер в декабре 2007 года в возрасте 88 лет. Воспоминания о молодости он написал, когда ему было уже за восемьдесят»* (аннотация к тексту автора А.Т. Камынина «Исповедь для внуков»). Даже в процессе написания мемуарист может делать перерывы и спустя определенное время возвращаться к их созданию снова. Как отмечает Е.Ф. Дмитриева, «со временем из памяти многое исчезает, стирается; что казалось значительным, может оказаться мелким, несущественным, что считалось в молодости привлекательным – может вызвать впоследствии отрицательное отношение» [12. С. 15]. Это объективный факт, так как взрослый автор не может смотреть на мир глазами юного героя своих мемуаров.

Временная дистанция в народных мемуарах, погруженных в новую коммуникативную среду, сжимается, что обусловлено особенностями поведения автора-мемуариста в сети, целью которого является личностное самовыражение, стремление быть услышанным «здесь и сейчас». Автор интернет-мемуаров чаще приступает к их написанию через короткий промежуток времени (3–5 лет, 1 год, несколько месяцев, дней), а в некоторых случаях спустя всего один день после описываемого события. Такая особенность народных мемуарах, как наличие длительного временного промежутка, перестает быть базовой в интернет-коммуникации для этого жанра.

Автор текста народных интернет-мемуаров, как и в классическом варианте жанра, возвращаясь в прошлое, старается не выходить за пределы собственной жизни и стремится к объективности, исторической

точности. **Установка на достоверность** и непосредственность отражения впечатлений жизни являются обязательной:

«Мне кажется, что если описанное в мемуарах не соответствует действительности, то это уже не мемуары, а фантастическое произведение» (из личной переписки с автором А. Чайкой, chaika-alex@narod.ru);

«Мемуары в моем понимании – с максимальной точностью описание пережитого автором, которое будет интересно читателям, не прошедшим через жизненные сложности своих предшественников в этой жизни. И, передача опыта, который вообще ИНДИВИДУАЛЕН» (из личной переписки с автором vad-ogorodnikov@yandex.ru);

«Мемуары это более-менее подробные, детальные, последовательные личные воспоминания, претендующие на достоверность – либо о каком-то периоде жизни, либо о конкретном событии или человеке» (из личной переписки с автором В. Гурболиковым, gurbolikov@foma.ru).

Документальность, лежащая в основе жанра мемуаров, является причиной выбора средств изображения, подхода к материалу и принципов отбора, что «позволяет мемуаристу выразить свое отношение к изображаемым лицам и событиям, помогает воссоздать прошлое таким, каким видит его мемуарист и каким хочет, чтобы увидело его потомство» [13. С. 159].

Документальность в народных мемуарах создается топонимической и профессиональной лексикой, антропонимами, упоминанием дат, чисел и другими средствами. Проиллюстрируем на примере: *«Моя родина – деревня Ольшов (Хотимский район, Могилёвская область). Она находится в трех километрах от когда-то условной (при СССР), а теперь настоящей границы с Брянской и Смоленской областями»* <...> *«Хотимск наполовину был сожжен за время войны. Город находился под властью немцев с 15 июля 1941 года по 26 сентября 1943 года»* <...> *«Отец: Володенко Иван Федосович. Родился в 1890 году. Крестьянин. После окончания первой мировой войны вернулся фактически инвалидом по зрению»* <...> *«Мать: Володенко Ксения Устиновна. Девушка фамилия – Алексеенко. Родилась в 1895 году в семье крестьян с хорошим достатком. Семью матери при “раскулачивании” отправили в Сибирь, где-то в район Нижнеудинска»* (автор А.И. Володенко, текст «Воспоминания»).

Документальная сторона текста в приведенном отрывке обозначена употреблением топонимов *«Ольшов (Хотимский район, Могилёвская область)», «Хотимск», «Сибирь», «район Нижнеудинска»*. Более того, автор вводит по ходу повествования топонимическое уточнение *«Она находится в трех километрах от когда-то условной (при СССР), а теперь настоящей границы с Брянской и Смоленской областями»* для

того, чтобы читатель мог условно представить территориальное расположение этой деревни, так как многие люди просто не знают о ее существовании. Автор вводит в свой текст имена реально существующих людей (отца, матери) «*Иван Федосович Володенко*», «*Ксения Устиновна*», «*Алексеев*», включает в текст конкретные даты – «с 15 июля 1941 года по 26 сентября 1943 года», «в 1890 году», «в 1895 году», обозначает социальное положение своих родителей – «крестьянин», «в семье крестьян с хорошим достатком».

Возрастные особенности автора многие исследователи причисляют к конституирующим признакам жанра мемуаров. Так, по мнению А.В. Антюхова [14], мемуаристом является обычно человек пожилой, рассказывающий о том, что видел, знал и пережил, погружаясь в прошлое, но оценивая его с позиции настоящего.

Автор народных интернет-мемуаров «помолодел», что обусловлено спецификой общения в новом коммуникативном пространстве. Самыми активными пользователями Интернета являются люди молодого поколения, легко совмещающие реальный и виртуальный миры, демонстрируя свою жизнь «напоказ». Они свободно владеют не только компьютерами, но и всеми возможными современными гаджетами – смартфонами, айфонами, айпадами и т.п. Мемуары пишут **«обычно в старости, рассказывая о великих событиях, какие автору довелось пережить, о знакомствах с замечательными людьми и о старых достопамятных временах. В своих рассказах я употребил это слово в ироническом смысле, поскольку был не стар, со знаменитостями не встречался, и сам не знаменитость. Но мне довелось увидеть то, что многим тогда еще не случилось увидеть, меня тогда часто просили рассказать про мою жизнь за границей, вот я и написал мемуары»** (из личной переписки с автором Leonid Sverdlov, l_sverdlov@mail.ru).

В процессе исследования становления и эволюции мемуаров обнаруживается, что всплеск числа мемуарных произведений в истории литературы приходится, как правило, **после грандиозных эпохальных событий, произошедших в истории нашей страны**, мире, участником или свидетелем которых довелось быть автору.

Народные мемуары от литературных в этом аспекте отличаются лишь тем, что в них повествование и отношение к этим событиям преломляются через обыденную жизнь простого человека. Семейно-бытовое, повседневное становится главным для автора.

В интернет-мемуарах находят отражение, к примеру, такие значимые темы, как Великая Отечественная война (Котлов А.Л. «*Это рассказал нам наш учитель труда...*», Примаченко П.А. «*История 17 арт. дивизии прорыва Р.В.Г.К.*», Булеков Н.П. «*Так дышала война. Воспоминания ветерана 81-ой стрелковой дивизии (сентябрь 1940 – июль 1946 гг.)*», Мазуров Л.В. «*Военрук, год 1943*» и др.), Чеченская война

(Псевдоним-Аркан Влад «Воспоминание русского из Грозного», Максимов В.В. «То, что скрывает тьма», Миронов В.Н. «Капище (Чечня-96) ч. 1», Алалыкин Д.С. «11.12.1994 – День “Д” для Чечни» и др.), война в Афганистане (Тумаха&babrak «Наши десантный батальон», Известный Константин «Из “Афганского” блокнота», Капитонов Роман «Эхо войны», Афанасьев И.М. «Солянка по-афгански» и др.), эпоха «лихие 90-е» (Ивакин А.Г. «Мои девяностые» и др.) и др. В большинстве случаев в основу повествования интернет-мемуаров положена иная содержательная канва. Как правило, это незначительное, рядовое событие или случай из жизни автора, «достойный», по его мнению, репрезентации (Л. Руви «Как мы ходили на Баха», Д. Ольховицкая «Рабочий день Мэри Сью», В. Петровна «До обеда в Риме», Безбах Л.С. «Морская прогулка», Летучий Голландец «Рыбалка на Вуоксе», Нitech Алекс «Как я участвовал в конкурсе плакатов», А.В. Воронков «Прогулка» и др.).

Важным признаком мемуарного текста является его **адресованность**. А.Г. Тартаковский при исследовании эволюции литературных мемуаров пришел к выводу, что изначально этот жанр был рукописным. Мемуары никогда не предназначались для широкой публики и не были рассчитаны на массового читателя: «Мемуары пишутся для детей, семьи, потомков и какое-либо иное назначение мемуаристики решительно исключается – таковы изначальные ее функции, таково исходное состояние, с которого начинается его эволюция» [15. С. 220]. Переход от рукописи к тиражированию ознаменовал их общественную значимость, так как с того момента, когда «мемуары начинают предназначаться для современного читателя и широко публиковаться в разных изданиях, они перестают быть индивидуально-частным делом их автора и, превращаясь из “вещи в себе” в “вещь для всех”, обретают характер подлинно общественного явления культуры» [Там же. С. 17].

Народные мемуары в своем классическом варианте, как правило, создаются в единственном экземпляре при помощи ручки на листе бумаги (в зависимости от объема это может быть отдельный лист, тетрадь или несколько общих тетрадей и пр.). Потенциальными читателями выступают дети, внуки, коллектив родственников автора, поэтому часто мемуарист вписывает слова посвящения на первой странице текста: «для своих потомков», «детям моим...», «памяти родным и друзьям», «на память детям» и др.

Виртуальный народный жанр от традиционного отличается принципиально публичной природой. Осознанно или нет, но любой автор, который обращается к интернет-публикации, хочет быть прочитанным и рассчитывает на отклик читателей. Одним из механизмов реализации адресной направленности в представленных текстах сетевых мемуаров является экспликация адресата посредством обращений, повелительных интенций, вставных и вводных конструкций, риториче-

ских восклицаний, вопросов и проч. Ответная коммуникация адресата выражается в виде высказываний (комментариев) к тексту: «*Ежедневные заметки о жизни в Сеуле. Авантюризм? Да. Приключения? Найду! Друзья? Постараюсь. Достопримечательности? Только самое интересное. Быт и нравы? Разумеется! Отношения между людьми? Куда ж без них. Присоединяйтесь! Часовой пояс: Мск. Пока живем по центральному времени. Вопросы в комменты. Отвечать буду в тексте, чтоб любопытствующим потом не искать*» (Аннотация к тексту Таллахаси Фосс «Корея каждый день»).

Можно констатировать, что первичный жанр народных мемуаров, попадая в виртуальное пространство, перенимает видообразующий признак вторичного (литературного) жанра – **ориентация на массового читателя**. Отличие состоит в том, что литературный жанр, прежде чем «увидеть свет» подвергается редакторской правке. Народные мемуары рождаются непосредственно и публикуются на сайте «Самиздат» без посредников. Оставляя основу текста в первоизданном виде, автор текста все же не лишен возможности вносить свои коррективы. Операции по изменению текста отображаются соответствующей строкой в заголовочном комплексе каждого текста, например:

«**Размещен:** 05/11/2006, **изменен:** 19/10/2008. 32к. Статистика.» (информация к тексту автора Силаева А. «Бреславский и я»);

«**Размещен:** 31/01/2013, **изменен:** 18/08/2013. 569к. Статистика.» (информация к тексту автора Антонова М.А. «Жизнь в Советском Союзе была...»).

В существующей научной и справочной литературе по изучению мемуаров в качестве основополагающего указан и грамматический признак – множественное число (мемуары / воспоминания). В интернет-коммуникации этот признак в некоторых случаях утрачивается, например:

«**Мемуар** о поездке в замок Оцберг. Есть немного ненормативной лексики – из песни слово не выкинешь» (аннотация к тексту Свердлова С. «Как тебя звать»);

«Для меня **мемуар** – это жизнеописание того, что с тобой, с твоим окружением случилось в жизни» (из личной переписки с автором ramivla@mail.ru).

Заключение

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что у жанра народных мемуаров, с одной стороны, сохраняются и остаются значимыми такие прототипические признаки, как *субъективность, документальность, ретроспективность*, и в том случае, если он публикуется в интернет-среде. С другой стороны, погружаясь в новое коммуникативное пространство, мемуарный интернет-жанр приобретает свой набор

специфических характеристик, образующих его жанровую сущность – сжатая временная дистанция между действительно прошедшим событием и написанием текста, в основу повествования, как правило, положено рядовое событие или случай из жизни автора, возрастные особенности (автор, как правило, молодого возраста), выраженная номинированность адресата, ориентация на массового читателя, грамматический признак (множественное число) теряет свое постоянство.

Таким образом, определение характерологических особенностей интернет-жанра народных мемуаров на основе сопоставительного анализа с особенностями «бумажного» прототипа позволяет сформировать первичное представление об объекте исследования, которое необходимо конкретизировать по параметрам жанрового описания – прагматическим, стилистико-языковым, структурно-семантическим, а также с учетом параметров организации интернет-коммуникации в целом.

Литература

1. Кукуева Г.В., Минина О.В. Речевой жанр «народные мемуары» в интернет-коммуникации (к постановке проблемы) // Культура и текст. 2015. № 2. С. 103–111.
2. Кукуева Г.В. Лингвопрагматическая модель речевого жанра эссе в интернет-коммуникации // Филология и человек. 2015. № 3. С. 29–37.
3. Плотникова А.А. Лирическая миниатюра в интернет-коммуникации: лингвопрагматический и метаязыковой аспект жанра : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2012. 25 с.
4. Горошко Е.И., Землякова Е.А. Виртуальное жанроведение: становление теоретической парадигмы // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2011. Т. 24, № 1 (ч. 1). С. 225–237.
5. Компанцева Л.Ф. От классического языкознания – к интернет-лингвистике // Studia Linguistica. 2010. Вып. 4. С. 24–30.
6. Щипицина Л.Ю. Компьютерно опосредованная коммуникация: Лингвистический аспект анализа. М. : Красанд, 2010. 296 с.
7. Кукуева Г.В. Современный литературный текст в интернет-пространстве (межжанровые взаимодействия) // Русский язык: исторические судьбы и современность : V Междунар. конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, филол. фак-т, 18–21 марта 2014 г.) : тр. и материалы / сост.: М.Л. Ремнева, А.А. Поликарпов. М., 2014. С. 382–383.
8. Lib.ru: Журнал «Самиздат» // Lib.ru: Библиотека Максима Мошкова. [Б. м.], 1994–2016. URL: <http://samlib.ru> (дата обращения: 15.06.2016).
9. Кукуева Г.В. Сетевая литература как одна из актуальных форм речевой практики (на материале интернет-жанров эссе и мемуаров) // Paradigmata poznání. 2015. № 2. С. 76–79.
10. Словарь иностранных слов русского языка // Академик. Словари и энциклопедии на Академике. [Б. м.], 2000–2014. URL: http://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_fwords (дата обращения: 15.06.2016).
11. Тартаковский А.Г. 1812 год и русская мемуаристика. М. : [б. и.], 1980. 310 с.
12. Сухотерина Т.П., Лебедева Н.Б., Воронова Н.Г., Дмитриева Е.Ф., Панкрашова О.С. Жанры естественной письменной речи: народные мемуары. Барнаул : Изд-во АлтГПА, 2012. 550 с.

13. **Елизаветина Г.** «Последняя грань в области романа...» (русская мемуаристика как предмет литературоведческого исследования) // Вопросы литературы. 1982. № 10. С. 147–171.
14. **Антохов А.В.** Русская мемуарно-автобиографическая литература XVIII в. (Генезис. Жанрово-видовое многообразие. Поэтика) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2001. 28 с.
15. **Тартаковский А.Г.** Русская мемуаристика XVIII – I половины XIX в. М. : Наука, 1991. 288 с.

Поступила в редакцию 29 июня 2016 г.

Сведения об авторах:

Минина Ольга Викторовна – аспирант кафедры общего и русского языкознания филологического факультета Алтайского государственного педагогического университета (Барнаул, Россия). E-mail: cherenzeva@mail.ru.

Кукуева Галина Васильевна – доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета (Барнаул, Россия). E-mail: kupala@inbox.ru.

THE GENRE DOMINANTS OF THE SPEECH GENRE “FOLK MEMOIRS” IN THE INTERNET-COMMUNICATION

Minina O.V., Postgraduate Student, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia). E-mail: cherenzeva@mail.ru

Kukuyeva G.V., Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia). E-mail: kupala@inbox.ru.

DOI 10.17223/19996195/35/4

Abstract. The article deals with the folk memoir as the speech genre in the internet communication. The internet-genre of memoir is not still learnt by linguists. Comparative analysis of the genre dominants is realized with its “paper” prototype, in result it provides to form primary conception about the matter of research. These characteristic features are examined – subjectivity, hardness, retrospectivity, temporal distance, nomination of addressee, age-related particular qualities of author, address based on the texts from the website of network literature [<http://samlib.ru>]. It is proved that the internet-genre of the folk memoirs is the modification of the traditional speech genre.

Keywords: internet-communication; virtual science of genre; internet-genre; speech genre; memoirs; network literature.

References

1. Kukueva G.V., Minina O.V. (2015) Rechevoj zhanr «narodnye memuary» v internet-kommunikacii (k postanovke problemy) [Speech genre "popular memoir" in the Internet communications (to the main topic)]. // *Kul'tura i tekst - Culture and text*. 2. pp. 103-111.
2. Kukueva G.V. (2015) Lingvopragmaticheskaja model' rechevogo zhanra jesse v internet-kommunikacii [Linguistic and Pragmatic Pattern of an Essay Speech Genre in the Internet Communication]. // *Filologija i chelovek - Philology and human*. 3. pp. 29-37.
3. Plotnikova A.A. (2012) *Liricheskaja miniatjura v internet-kommunikacii: lingvopragmaticheskiy i metajazykovoj aspekt zhanra* [Lyrical miniatures in the Internet communication: linguopragmatic and metalinguistic aspect of the genre]. Abstract of Doctoral Diss. Tomsk.

4. Goroshko E.I., Zemljakova E.A. (2011) Virtual'noe zhanrovedenie: stanovlenie teoreticheskoy paradigmy [Virtual science of the genre: the formation of a theoretical paradigm]. // *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Seriya «Filologija. Social'nye kommunikacii» - Scientific notes of V.I. Vernadsky's Taurida National University. Series "Philology. Social Communication"*. Vol. 24. 1. pp. 225-237.
5. Kompanceva L.F. (2010) Ot klassicheskogo jazykoznanija – k internet-lingvistike [From classical linguistics - to the Internet linguistics]. // *Studia Linguistica - Linguistics studio*. 4. pp.24-30.
6. Shhipicina L.Ju. (2010) *Komp'juterno oposredovannaja kommunikacija: Lingvisticheskij aspekt analiza* [Computer-Mediated Communication: Linguistic aspect of the analysis]. Moscow: Krasand.
7. Kukueva G.V. (2014) Sovremennij literaturnyj tekst v internet-prostranstve (mezhzhanrovye vzaimodejstvija) [Modern literary text in the Internet space (cross-genre interaction)]. // *Russkij jazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost' - Russian Language: its Historical Destiny and Present State*. The 5th International Congress of Russian language researches. Moscow. 18-21 March 2014. / eds. Remneva M.L., Polikarpov A.A. Moscow: Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology. pp. 382-383.
8. Anon. (2016) *Lib.ru: Zhurnal «Samizdat»* ["Samizdat" Magazine]. [Online]. Available from: <http://samlib.ru> [Accessed: 15.06.2016].
9. Kukueva G.V. (2015) Setevaja literatura kak odna iz aktual'nyh form rechevoj praktiki (na materiale internet-zhanrov jesse i memuarov) [Network literature as one of the important speech practice forms (on the web material genres of essays and memoirs)]. *Paradigmata poznání - Knowledge paradigm*. 2. pp. 76-79.
10. Anon. (2016) *Slovar' inostrannyh slov russkogo jazyka* [Dictionary of Foreign Words (Russian)]. [Online]. Available from: http://dic.academic.ru/contents.nsf/dic_fwwords [Accessed: 15.06.2016].
11. Tartakovskij A.G. (1980) *1812 god i russkaja memuaristika* [1812 and Russian memoirs]. Moscow.
12. Suhoterina T.P., Lebedeva N.B., Voronova N.G., Dmitrieva E.F., Pankrashova O.S. (2012) *Zhanry estestvennoj pis'mennoj rechi: narodnye memuary* [Genres of nature writing: folk memoirs]. Barnaul: Izdatel'stvo AltGPA.
13. Elizavetina G. (1982) «Poslednjaja gran' v oblasti romana...» (russkaja memuaristika kak predmet literaturovedcheskogo issledovanija) ["The last edge in the novel ..." (Russian memoirs as a subject of literary studies)]. *Voprosy literatury - Questions of literature*. 10. pp. 147-171.
14. Antjuhov A.V. (2001) *Russkaja memuarno-avtobiograficheskaja literatura XVIII v. (Genesis. Zhanrovo-vidovoe mnogoobrazie. Pojetika)* [Russian memoirs and autobiographical literature of the XVIII century. (Genesis. Genre-species diversity. Poetics)]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
15. Tartakovskij A.G. (1991) *Russkaja memuaristika XVIII – I poloviny XIX v.* [Russian memoirs XVIII - I half of XIX century]. Moscow: Nauka.

Received 29 June 2016

СХОДСТВА В ГРАММАТИЧЕСКОМ СТРОЕ АНГЛИЙСКОГО И ПОРТУГАЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ

П.Дж. Митчелл

Аннотация. Статья посвящена изучению и анализу сходств в грамматическом строе английского и португальского языков. Рассматриваются употребление артиклей, принцип образования множественного числа имени существительного и случаи употребления имен существительных во множественном и единственном числах. Проведен анализ употребления времен в английском и португальском языках. Рассматриваются суффиксы, а также суффиксальный способ образования наречий. Проведен анализ порядка слов в предложении в изучаемых языках. Сделан вывод о том, что английский и португальский языки имеют значительное количество сходств в грамматическом строе, которые могут послужить основой для дальнейшей разработки методики интегративного обучения этим языкам.

Ключевые слова: грамматическое сходство; португальский язык; английский язык; интегративное обучение.

Введение

Начало XXI в. характеризуется процессами глобализации, влияние которых заметно и в России. На фоне большей интегрированности Российской Федерации в мировую экономику все важнее становится навык владения иностранными языками, в первую очередь языком глобальной экономики, т.е. английским. Тем не менее становление многополярности в мире делает знание одного английского языка недостаточным [1]. У будущих переводчиков возникает необходимость владеть и другими языками, которые представляют особую важность с точки зрения экономики, международных отношений, государственной безопасности.

Среди данных языков выделяется португальский, который является государственным либо официальным языком для девяти государств и на котором говорят более 220 миллионов человек. Таким образом, португальский язык занимает 8-е место среди всех языков планеты по количеству его носителей. Тем не менее для России португальский является достаточно редким иностранным языком для изучения и преподается в весьма ограниченном количестве вузов, хотя в настоящее время происходит бурное развитие связей России с такими лузофонными странами, как Бразилия, Ангола и сама Португалия.

Все вышеупомянутое свидетельствует об актуальности изучения и английского, и португальского языков.

Английский язык является германским по своему происхождению, в то время как португальский принадлежит к группе романских языков, генетически берущих начало от латыни. Тем не менее с XI по XIII в. английский язык подвергся огромному влиянию французского, а в разные периоды истории еще и латинского языка. Исследование этих двух языков позволяет нам говорить о значительном количестве их грамматических сходств [1–12].

Однако, несмотря на имеющиеся исследования, до сих пор не выявлены лексико-грамматические сходства английского и португальского языков, на основе которых можно разработать методику интегрированного обучения этим языкам. Решению данной проблемы и посвящена данная статья.

Методология

Материалом для исследования послужили примеры грамматических явлений английского и португальского языков. Интересующие нас элементы данных языков были выделены методом сплошной выборки. Далее был проведен сопоставительный анализ интересующих нас явлений.

Для того чтобы оценить, насколько схожи английский и португальский языки в грамматическом аспекте, был проведен сопоставительный анализ. Во-первых, были проанализированы грамматические явления на основе имеющихся источников литературы по каждому из интересующих нас языков. Во-вторых, посредством контекстуального анализа было оценено, в какой степени выбранное явление в одном языке соответствует эквивалентному явлению в другом изучаемом языке.

Результаты и их анализ

В английском и португальском языках имеется ряд грамматических сходств, на основе которых представляется возможным разрабатывать методику интегративного обучения этим языкам.

Нижеследующий сопоставительный анализ показывает схожесть в грамматическом строе английского и португальского языков.

Артикль

В английском и португальском языках различают *определенный* и *неопределенный* артикли. Рассматриваемые нами языки имеют системы артиклей, схожие в грамматическом плане, но отличные в орфографическом и лексическом плане. Отличие состоит в том, что в португальском языке определенный и неопределенный артикли могут иметь несколько форм в зависимости от рода и числа, как показано в табл. 1.

Таблица 1

Сходства и различия артиклей в английском и португальском языках

Артикль	Английский язык		Португальский язык	
	ед. ч.	мн. ч.	ед. ч. м. р. / ж. р.	мн. ч. м. р. / ж. р.
Определенный	<i>the</i>	<i>the</i>	<i>o / a</i>	<i>os / as</i>
Неопределенный	<i>a</i>	–	<i>um / uma</i>	<i>uns / umas</i>

В изучаемых языках существуют общие случаи употребления артиклей. В рассматриваемых языках неопределенный артикль употребляется в следующих случаях:

– для выражения единичности (артикль имеет значение числительного «один»): I have a car – Tenho um carro;

– при отнесении предмета к классу однородных предметов: This is a table – Este é uma mesa;

– перед существительным, которое обозначает данный предмет как один из ряда ему подобных: To choose a present – Escolhar um presente;

– при обозначении предмета, впервые называемого в речи в данной обстановке: Yesterday I bought a car – Ontem eu comprei um carro.

Также в рассматриваемых языках определенный артикль употребляется в следующих случаях:

– для обозначения предмета (или лица), уже упоминавшегося в речи и ставшего определенным: He has a house. The house is in Brazil – Ele tem uma casa. A casa é no Brasil;

– при обозначения единственного в данной речевой ситуации предмета: Open the door! – Abra a porta!;

– перед существительными, обозначающими единственные в своем роде предметы: The Sun – o sol;

– если обозначаемый существительным предмет имеет дополнение: Open the window that is near to you! – Abra a janela que está perto de você!

Следует отметить, что в обоих языках артикль не ставится в случае, если существительному предшествует указательное местоимение или количественное числительное.

Таким образом, анализ употребления артиклей в рассматриваемых языках позволяет утверждать следующее:

– существует значительное грамматическое сходство систем артиклей в изучаемых языках;

– есть общие случаи употребления неопределенного и определенного артикля, а также случаи неупотребления артикля;

– отличие между артиклями в английском и португальском языках заключается в том, что в португальском языке артикль ставится перед существительным с согласованием числовой и родовой формы.

Существительные (множественное и единственное число)

В английском и португальском языках множественное число преобладающего большинства существительных образуется путем прибавления окончания **-s**.

англ.	порт.
house / houses	casa / casas
car / cars	carro / carros

Кроме того, существует ряд существительных в английском и португальском языках, не имеющих формы единственного числа и потому употребляющихся исключительно во множественном числе:

condolences	– as condolências
congratulations	– os parabéns
glasses	– os óculos
handcuffs	– as algemas
nuptials	– as núpcias
trousers	– as calças

В английском и португальском языках есть ряд существительных, употребляющихся исключительно в единственном числе. Сюда входят:

1) имена собственные:

John – João

2) человеческие качества, абстрактные понятия:

happiness – a felicidade

honesty – honestidade

justice – justiça

luck – sorte

slowness – lentidão

3) стороны света и единственные в своем роде предметы:

the Atmosphere – a atmosfera

the East – o leste

the Equator – o equador

the West – o oeste

4) некоторые существительные политического, научного, литературного и т.п. направлений, названия религий и наук:

childhood – infância

Christianity – o cristianismo

logic – a lógica

materialism – materialismo

Nazism – o nazismo

5) материалы, вещества и ценные металлы:

air – a brisa

copper – o cobre

oxygen – o oxigênio

rice – o arroz

silver – a prata

sugar – açúcar

б) собирательные существительные:

money – o dinheiro

waste – o lixo

youth – a juventude

Из вышеприведенного сравнения существительных в изучаемых языках следует вывод о наличии у них определенных элементов сходства:

– единый принцип образования множественного числа существительного;

– общие случаи употребления существительных во множественном и единственном числах.

Глагол

Глагол представляет собой одну из главных грамматических категорий, имеющую значительный потенциал для сравнительного анализа и обнаружения общих и различных для рассматриваемых нами языков элементов, что обуславливается центральным положением глагола как элемента предложения, выражающего действие или состояние.

Проведем сравнение глагольных систем английского и португальского языков в целях выявления общих для них моментов.

В обоих рассматриваемых языках глагол имеет следующие категории: лицо, число, время, наклонение, залог.

Времена глаголов

В английском и португальском языках существует много сходств во временах глаголов, и во многих случаях можно найти соответствия между временами в обоих языках, как показано в табл. 2.

Таблица 2

Соответствие времен в английском и португальском языках

Английский язык	Португальский язык
Present Simple	Presente do indicativo
<i>I speak</i>	<i>Eu falo</i>
Past Simple	Pretérito perfeito*
<i>I spoke</i>	<i>Eu falei</i>
Future Simple	Futuro do presente do indicativo
<i>I will speak</i>	<i>Eu vou falar, eu falarei</i>
Present Continuous	Presente contínuo
<i>I am speaking</i>	<i>Eu estou falando</i>

Окончание табл. 2

Английский язык	Португальский язык
Past Continuous	Pretérito imperfeito
<i>I was speaking when she called</i>	<i>Eu falava quando ela ligou</i>
Future Continuous	Futuro do presente contínuo
<i>I will be speaking</i>	<i>Eu vou estar falando</i>
Present Perfect	Pretérito perfeito*
<i>I have spoken</i>	<i>Eu falei</i>
Past Perfect	Pretérito mais-que-perfeito composto
<i>I had spoken before she came</i>	<i>Eu tinha falado antes de ela chegar</i>
Future Perfect	Futuro do presente composto
<i>I will have spoken</i>	<i>Eu terei falado</i>
Present Perfect Continuous	Pretérito perfeito composto
<i>I have been speaking a lot</i>	<i>Eu tenho falado muito</i>

* В португальском языке pretérito perfeito соответствует как прошедшему неопределенному времени, так и прошедшему совершенному в английском языке.

Настоящее время

(англ. present simple, present continuous,
порт. presente do indicativo, presente contínuo)

Стоит отметить наличие в обоих языках сложных времен, формирующихся при помощи вспомогательных глаголов *быть* (to be, estar) и *иметь* (to have, ter), к примеру, «я пишу пример» (**англ.** I am writing an example; **порт.** eu estou escrevendo um exemplo).

Употребление настоящего времени

В английском и португальском языках настоящее время употребляется в следующих случаях:

- для выражения действия, совершающегося в настоящее время параллельно с говорением (present continuous, presente contínuo);
- для обозначения обычного повторяющегося действия (present simple, presente do indicativo);
- для выражения действия, не имеющего привязки к определенному моменту времени: высказывания общего характера, дефиниции, поговорки и т.д. (present simple, presente do indicativo);
- для обозначения близкого или запланированного будущего (present simple, presente contínuo);
- для передачи повествования (present simple, presente contínuo).

Вышесказанное позволяет сделать заключение о том, что употребление настоящего времени изъявительного наклонения совпадает в английском и португальском языках, что может помочь при изучении этих языков.

Прошедшее неопределенное время (англ. past simple, порт. pretérito perfeito)

Образование данного времени происходит путем добавления к глагольной основе окончания прошедшего неопределенного времени.

Употребление прошедшего неопределенного времени

В рассматриваемых языках данное время применяется в следующих случаях:

- для выражения произошедших в прошлом действий (**англ.** they opened the door; **порт.** eles abriram a porta; **рус.** они открыли дверь);
- для выражения последовательных или длительных по своему характеру действий в прошлом (**англ.** they opened the door and entered the house; **порт.** eles abriram a porta e entraram a casa; **рус.** они открыли дверь и вошли в дом).

Из вышеприведенного сравнения форм прошедшего неопределенного времени изучаемых языков следует вывод о наличии у них определенных элементов сходства:

- общий принцип образования прошедшего неопределенного времени;
- одинаковые для изучаемых языков случаи употребления прошедшего неопределенного времени.

Прошедшее длительное время (англ. past continuous, порт. pretérito imperfeito)

Образование данного времени происходит путем добавления к глагольной основе окончания прошедшего длительного времени.

Употребление прошедшего длительного времени

Данное время употребляется как в английском, так и в португальском языках в следующих случаях:

- в различного рода описаниях, где оно служит для выражения состояния или ситуации в прошлом (**англ.** yesterday the wind was blowing heavily; **порт.** ontem, o vento soprava fortemente, **рус.** вчера ветер сильно дул);
- при выражении параллельно протекавших действий в прошлом; сопровождается союзами *когда, пока, тем временем, пока* (**англ.** I was going to school when I saw an accident; **порт.** eu estava indo para a escola quando vi um acidente; **рус.** я шел в школу, когда увидел ДТП).

Из вышеприведенного сравнения форм прошедшего длительного времени изучаемых языков следует вывод о наличии у них определенных элементов сходства:

- единый принцип образования прошедшего длительного времени;
- одинаковые случаи употребления прошедшего длительного времени;
- видимое сходство окончаний прошедшего длительного времени;
- характерный для рассматриваемых языков самый употребительный неправильный глагол *быть* (**англ.** *to be*: was, were; **порт.** *ser*: era, eras, era, éramos, éreis, eram).

Прошедшее совершенное время

(англ. past perfect, порт. pretérito mais-que-perfeito composto)

Принцип образования данного времени идентичен в обоих изучаемых языках и заключается в сочетании вспомогательного глагола (**англ.** *to have*, **порт.** *ter*) в подходящем времени и причастия прошедшего времени основного глагола.

англ.	порт.
to speak	falar
I had spoken	eu tinha falado
to eat	comer
I had eaten	eu tinha comido

Употребление прошедшего совершенного времени

Рассматриваемое время выражает действие законченное, имевшее место в прошлом, предшествующее при этом другому действию в прошлом. Употребляется данное время в простых и сложных предложениях.

Из вышеприведенного сравнения форм прошедшего совершенного времени изучаемых языков следует вывод о наличии у них определенных элементов сходства:

- единый принцип образования прошедшего совершенного времени;
- одинаковые случаи употребления прошедшего совершенного времени;
- сходство вспомогательных глаголов и причастий прошедшего совершенного времени.

Будущее неопределенное время

(англ. future simple, порт. futuro do presente do indicativo)

Образование данного времени происходит по следующему принципу: в английском языке глагол *быть* в форме будущего времени (*will*) или в португальском языке глагол *идти* (*ir*) в форме настоящего

времени + инфинитив основного глагола (соответственно **англ.** I will eat meat; **порт.** eu vou comer carne; **рус.** я буду есть мясо). В португальском языке образование будущего неопределенного времени также может произойти путем прибавления к начальной форме основного глагола характерных для всех спряжений окончаний -ei, -ás, -á, -emos, -eis, -ão.

Употребление будущего неопределенного времени

Рассматриваемое время выражает действие, которое будет иметь место или произойдет в будущем (**англ.** I will arrive tomorrow; **порт.** eu chegarei amanhã; **рус.** я приеду завтра). Для выражения будущего действия или намерения может быть также использовано настоящее время (**англ.** I'm going to Brazil tomorrow; **порт.** eu vou para o Brasil amanhã; **рус.** я еду в Бразилию завтра).

Из вышеприведенного сравнения форм будущего времени изучаемых языков следует вывод о наличии у них определенных элементов сходства:

- весьма похожий принцип образования будущего неопределенного времени;
- одинаковые случаи употребления будущего неопределенного времени;
- общий принцип употребления настоящего времени, выражающего ближайшее будущее: *быть, идти* + инфинитив.

Будущее длительное время

(англ. future continuous, порт. futuro do presente contínuo)

Образование данного времени происходит по следующему принципу: в английском языке глагол *быть* в форме будущего времени (will) или в португальском языке глагол *идти* (ir) в форме настоящего времени + инфинитив глагола *быть* (в обоих рассматриваемых языках) + причастие настоящего времени основного глагола (соответственно **англ.** I will be eating meat; **порт.** eu vou estar comendo carne; **рус.** я буду есть мясо).

Употребление будущего длительного времени

Рассматриваемое время выражает действие, которое будет иметь место или произойдет в будущем, в процессе его совершения (**англ.** I will be eating at eight o'clock; **порт.** eu vou estar comendo as oito horas; **рус.** я буду есть в восемь часов).

Из вышеприведенного сравнения форм будущего времени изучаемых языков следует вывод о наличии у них определенных элементов сходства:

- весьма похожий принцип образования будущего длительного времени;
- одинаковые случаи употребления будущего длительного времени.

Будущее совершенное время

(англ. future perfect, порт. futuro do presente composto)

Образование данного времени в рассматриваемых языках происходит по одному принципу: путем добавления к вспомогательному глаголу (**англ.** to have; **порт.** ter) в форме будущего времени причастия прошедшего времени основного глагола.

англ.	порт.
to speak	falar
I will have spoken	eu terei falado
to eat	comer
I will have eaten	eu terei comido

Употребление будущего совершенного времени

Будущее время в английском и португальском языках используется для обозначения действия в будущем времени, совершаемого непосредственно перед другим действием в будущем: **англ.** when I arrive, he already will have eaten; **порт.** quando eu chegar, ele já terá comido; **рус.** к моему приезду он уже поест.

Из вышеприведенного сравнения форм будущего совершенного времени изучаемых языков следует вывод о наличии у них определенных элементов сходства:

- единый принцип образования будущего совершенного времени;
- одинаковые случаи употребления будущего совершенного времени;
- единообразие вспомогательных глаголов в будущем совершенном времени и страдательных причастий.

Настоящее совершенное длительное время

(англ. present perfect continuous, порт. pretérito perfeito composto)

Для образования данного времени в английском языке употребляется глагол *иметь* (to have) в форме настоящего времени + причастие прошедшего времени от глагола *быть* (been) в сочетании с причастием прошедшего времени от основного глагола, в то время как в португальском языке используется глагол *иметь* (ter) в форме настоящего времени в сочетании с причастием прошедшего времени: **англ.** I have been speaking; **порт.** eu tenho falado; **рус.** я говорил.

Употребление настоящего совершенного длительного времени

В рассматриваемых языках данное время употребляется для обозначения длительного или повторяющегося действия, начавшегося в прошлом и совершающегося в настоящее время (момент): **англ.** I have been speaking about this for a long time; **порт.** eu tenho falado sobre isso por muito tempo; **рус.** я (уже) говорю об этом долгое время.

Из вышеприведенного сравнения форм и способов образования настоящего совершенного длительного времени изучаемых языков следует вывод о наличии определенных элементов сходства:

– схожий принцип образования настоящего совершенного длительного времени;

– одинаковые случаи употребления прошедшего завершённого времени.

Наречие

Для образования наречий в английском и португальском языках в основном используется суффикс (**-ly** в английском языке, **-mente** – в португальском), добавляемый к прилагательному.

Наречия, в частности наречия образа действия, не изменяются по числам. В этих языках наречия образуются, как было указано выше, добавлением окончания **-ly** (**-mente**) к прилагательному. Ниже приведены примеры образования наречий образа действия от прилагательных:

англ.	порт.
arrogant	arrogante
arrogantly	arrogantemente
marvelous	maravilhoso
marvelously	maravilhosamente
stupid	estúpido
stupidly	estupidamente

В английском и португальском языках наречие в предложении стоит после глагола и занимает место перед прилагательным. Рассмотрим следующие примеры:

He was very arrogant – Ele foi muito arrogante.

She ran marvelously – Ela correu maravilhosamente.

He did it stupidly – Ele fez isso estupidamente.

В обоих рассматриваемых языках наречия, как правило, образуются при помощи суффикса. В рассматриваемых языках имеются схожие правила расстановки наречий в предложении.

Порядок слов в предложении

В английском и португальском языках порядок слов в предложении следует общему принципу: обстоятельство места или време-

ни + подлежащее + сказуемое + прямое дополнение + косвенное дополнение + обстоятельство места или времени. К примеру: **англ.** Yesterday, in Foz do Iguaçu, I went to the waterfalls with my students. / I went to the waterfalls with my students yesterday in Foz do Iguaçu. **порт.** Ontem, em Foz do Iguaçu, eu fui para as cataratas com meus alunos. / Eu fui para as cataratas com meus alunos ontem em Foz do Iguaçu. **рус.** Вчера, в Фосе-ду-Игуасу, я сходил на водопады со своими студентами. / Я сходил на водопады со своими студентами вчера в Фосе-ду-Игуасу.

Стоит отметить, что необходимо обращать внимание на многозначность слов, поскольку в зависимости от контекста они меняют свой порядок:

англ.

Who sings for Luciano?

порт.

Quem canta para Luciano?

рус.

Кто поет для Лусиано?

англ.

For whom does Luciano sing?

порт.

Para quem Luciano canta?

рус.

Кому Лусиано поет?

В отличие от английского языка, в португальском реже наблюдается инверсия [13]. Е. Дуарчи [11], комментируя диахроническое изменение порядка «глагол – существительное» и превращение его в порядок «существительное – глагол» в вопросительных конструкциях, утверждает, что появление конструкции *é que* (перевод которой зависит от контекста, в английском является аналогом «*is that*») в интеррогативных предложениях было определяющим фактором отказа от инверсии:

англ.

Where is that that Meshkov drinks caipirinha?

порт.

Onde é que o Mechkov bebe caipirinha?

рус.

Где (то место, в котором) Мешков пьет кайпиринью?

Однако в португальском языке в большинстве предложений допускается инверсия. Так, глаголы-связки *ser/estar* (англ. **to be**; рус. **быть**) могут быть использованы для инверсии:

англ.

Who are these students?

порт.

Quem são esses alunos?

рус.

Кто эти студенты?

Самым наглядным различием в порядке слов в английском и португальском языках является позиция прилагательного в предложении. В английском языке прилагательное ставится перед существительным, в то время как в португальском языке оно постпозитивно, за исключением ограниченного списка прилагательных. В остальном порядок слов в предложении в рассмотренных языках является схожим.

Заключение

В заключение, проведя анализ употребления **артикля** в английском и португальском языках, можно утверждать о наличии следующих значительных сходств в их грамматическом строе:

- общие правила употребления определенных и неопределенных артиклей;
- общие случаи неупотребления артикля.

Проведя анализ **имени существительного** в английском и португальском языках, можно утверждать о наличии следующих сходств:

- единый принцип образования множественного числа существительного;
- общие случаи употребления существительных во множественном и единственном числах.

Проведя анализ **глагола в настоящем времени** в английском и португальском языках, можно утверждать об одинаковом употреблении настоящего времени.

Проведя анализ **прошедшего неопределенного времени** в английском и португальском языках, можно утверждать о наличии следующих сходств:

- общий принцип образования прошедшего неопределенного времени;
- одинаковые случаи употребления прошедшего неопределенного времени.

Проведя анализ **прошедшего длительного времени** в английском и португальском языках, можно утверждать о наличии следующих сходств:

- единый принцип образования прошедшего длительного времени;
- одинаковые случаи употребления прошедшего длительного времени;
- сходство окончаний прошедшего длительного времени;
- для рассматриваемых языков характерен самый употребительный неправильный глагол *быть*.

Проведя анализ **прошедшего совершенного времени** в английском и португальском языках, можно утверждать о наличии следующих сходств:

- единый принцип образования прошедшего совершенного времени;
- одинаковые случаи употребления прошедшего совершенного времени;
- сходство вспомогательных глаголов и причастий прошедшего совершенного времени.

Проведя анализ **будущего неопределенного времени** в английском и португальском языках, можно утверждать о наличии следующих сходств:

- весьма похожий принцип образования будущего неопределенного времени;
- одинаковые случаи употребления будущего неопределенного времени;
- общий принцип употребления настоящего времени, выражающего ближайшее будущее.

Проведя анализ **будущего длительного времени** в английском и португальском языках, можно утверждать о наличии следующих сходств:

- весьма похожий принцип образования будущего длительного времени;
- одинаковые случаи употребления будущего длительного времени.

Проведя анализ **будущего совершенного времени** в английском и португальском языках, можно утверждать о наличии следующих сходств:

- единый принцип образования будущего совершенного времени;
- одинаковые случаи употребления будущего совершенного времени;
- единообразие вспомогательных глаголов в будущем совершенном времени и страдательных причастий.

Проведя анализ **настоящего совершенного длительного времени** в английском и португальском языках, можно утверждать о наличии следующих сходств:

- схожий принцип образования настоящего совершенного длительного времени;
- одинаковые случаи употребления прошедшего завершённого времени.

Проведя анализ **наречия** в английском и португальском языках, можно утверждать о наличии следующих сходств:

- образование наречия при помощи суффикса (-ly – в англ. языке, -mente – в порт.);
- одинаковые правила постановки наречия в предложении.

Проведя анализ **порядка слов в предложении** в английском и португальском языках, можно утверждать о наличии общего принципа порядка слов в предложении.

Таким образом, английский и португальский языки имеют значительное количество сходств в их грамматическом строе, на основе которых представляется возможным разрабатывать методику одновременного обучения этим языкам. Перспективы данного исследования заключаются в дальнейшей разработке и совершенствовании методики интегрированного обучения иностранным языкам и видам речевой деятельности учащихся.

Литература

1. **Петрунин М.М.** Методика формирования полилингвальных лексико-грамматических навыков речи студентов при изучении языков романской группы (на материале французского, итальянского, испанского и португальского) : дис. ... канд. пед. наук. М. : Моск. гос. гуманит. ун-т им. М.А. Шолохова, 2013.
2. **Бархударов Л.С., Штелинг Д.А.** Грамматика английского языка в систематическом изложении. М., 2013. 424 с.
3. **Blokh M.Y.** English Grammar. M., 2006. 704 с.
4. **Гуревич Д.Л.** Отношение к языковой норме и критерии нормализации португальского языка Бразилии // Древняя и Новая Романия. 2013. Т. 11, № 1. С. 151–162.
5. **Гуревич Д.Л.** Социолингвистические критерии языковой нормализации и формирование бразильской национальной языковой нормы // Вопросы иберо-романистики. 2013. № 12. С. 23–28.
6. **Каушанская В.Л.** Грамматика английского языка. М., 2009. 384 с.
7. **Качалова К.Н., Израилевич Е.Е.** Практическая грамматика английского языка. М., 2016. 720 с.
8. **Нечаева К.К.** Португальский язык. Справочник по грамматике. М. : Живой язык, 2009. 224 с.
9. **Петрунин М.М.** Конвергенция и дивергенция фонетического и лексико-грамматического строя языков романской группы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 6 (122). С. 66–71.
10. **Петрунин М.М.** Конвергенция и дивергенция категории имен существительных в испанском, португальском, итальянском и французском языках // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 8 (124). С. 116–121.
11. **Duarte E.** A perda da ordem V(erbo) S(ujeito) em interrogativas qu- no português do Brasil, DELTA 8. 1992. С. 37–52.
12. **Roberto Monteiro S.A.** Pois não: Brazilian Portuguese Course for Spanish Speakers, with Basic Reference Grammar. University of Texas Press, 2008. 598 p.
13. **Silva G.V.** Word Order in Brazilian Portuguese. Berlin : Mouton de Gruyter, 2001.

Поступила в редакцию 29 июня 2016 г.

Сведения об авторах:

Митчелл Пётр 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

GRAMMATICAL CONVERGENCE IN ENGLISH AND PORTUGUESE FOR THE DEVELOPMENT OF A METHOD FOR INTEGRATED LANGUAGE LEARNING

Mitchell P.J., Ed.D., Senior Lecturer, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia); Associate Professor, Department of Humanities and Language Education, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/35/5

Abstract. The article is devoted to the study and analysis of grammatical convergence in the English and Portuguese languages. The article examines the use of articles, the formation of noun plurals and the use of nouns in the plural and singular. The use of tenses in English and Portuguese is analyzed, as is word order in sentences. An analysis of the use of articles in English and Portuguese found that there are many similarities in their use, including in terms of the definite and indefinite article, plus similarities in non-use of articles. An analysis of the use of nouns in English and Portuguese found that there is a common principle in forming noun plurals, and also common cases of using nouns in the plural and singular. An analysis of tenses in English and Portuguese found very significant grammatical convergence. As for adverbs, there is convergence in terms of suffixes and adverb formation using suffixes. Word order in sentences is also governed by a common principle in both English and Portuguese. A conclusion is made that the English and Portuguese languages have a significant amount of grammatical convergence, which can in turn serve as a base for the future development of a method for the integrated teaching and learning of these two languages.

Keywords: grammatical convergence; Portuguese language; English language; integrated learning.

References

1. Petrunin M.M. (2013) *Metodika formirovanija polilingval'nyh leksiko-grammaticeskikh navykov rechi studentov pri izuchenii jazykov romanskoj grupy (na materiale francuzskogo, ital'janskogo, ispanskogo i portugal'skogo)* [The technique of formation of polylingual lexical and grammatical speech skills of students during the study of Romance languages (based on French, Italian, Spanish and Portuguese)]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
2. Barhudarov L.S., Shteling D.A. (2013) *Grammatika anglijskogo jazyka v sistematicheskom izlozhenii* [English Grammar in a systematic presentation]. Moscow.
3. Blokh M.Y. (2006) *English Grammar*. Moscow.
4. Gurevich D.L. (2013) Otnoshenie k jazykovoj norme i kriterii normalizacii portugal'skogo jazyka Brazilii [Attitudes to language norm and the criteria of normalisation in Brazilian Portuguese]. // *Drevnjaja i Novaja Romanija - Ancient and New Romagna*. Vol. 11. 1. pp. 151-162.
5. Gurevich D.L. (2013) Sociolingvističeskie kriterii jazykovoj normalizacii i formirovanie brazil'skoj nacional'noj jazykovoj normy [Sociolinguistic criteria of linguistic normalization and the formation of the Brazilian national linguistic norm]. // *Voprosy iberoromanistiki - Issues of Ibero-Romance Studies*. 12. pp. 23-28.
6. Kaushanskaja V.L. (2009) *Grammatika anglijskogo jazyka* [English Grammar]. Moscow.
7. Kachalova K.N., Izrailevich E.E. (2016) *Praktičeskaja grammatika anglijskogo jazyka* [A Practical English Grammar]. Moscow.
8. Nechaeva K.K. (2009) *Portugal'skij jazyk. Spravočnik po grammatike* [Portuguese language. Grammar Guide]. Moscow: Zhivoj jazyk.
9. Petrunin M.M. (2013) Konvergencija i divergencija fonetičeskogo i leksiko-grammaticeskogo stroja jazykov romanskoj grupy [Convergence and divergence of

- phonetic, lexical and grammatical structure of Romance languages]. // *Vestnik Tambovskogo universiteta - Tambov University Bulletin*. Series: Humanities. 6 (122). pp. 66-71.
10. Petrunin M.M. (2013) Konvergencija i divergencija kategorii imen sushhestvitel'nyh v ispanskom, portugal'skom, ital'janskom i francuzskom jazykah [Convergence and divergence of nouns in Spanish, Portuguese, Italian and French]. // *Vestnik Tambovskogo universiteta - Tambov University Bulletin*. Series: Humanities. 8 (124). pp. 116-121.
 11. Duarte E. (1992) A perda da ordem V(erbo) S(ujeito) em interrogativas qu- no português do Brasil. *DELTA* 8. pp. 37–52.
 12. Roberto Monteiro S.A. (2008) *Pois não: Brazilian Portuguese Course for Spanish Speakers, with Basic Reference Grammar*. University of Texas Press.
 13. Silva G.V. (2001) *Word Order in Brazilian Portuguese*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Received 29 June 2016

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕМАРОК МЕНТАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ В ПЬЕСАХ Т. ВИЛЬЯМСА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В.Г. Павленко

Аннотация. Статья посвящена изучению ремарок ментального значения в пьесах Т. Вильямса в русле прагматической теории. Выбор предмета исследования обусловлен интересом к анализу авторских ремарок в современной лингвистике. Ремарки ментальной семантики являются средствами невербальной коммуникации. Они эксплицируют эмоциональное состояние и имплицируют невербальные косвенные выражения мыслей, оценки. Автор приходит к выводу, что ремарки облегчают процесс восприятия текста и несут прагматическую информацию для читателя. Благодаря ремаркам, читатель интерпретирует информацию и предвосхищает развитие событий.

Ключевые слова: пьеса; ремарка; ментальный; прагматика; импликация; экспликация; невербальная коммуникация; оценка; мысль.

Введение

В настоящее время особую популярность и интерес для ученых-лингвистов представляет изучение языковых единиц в рамках прагмалингвистики.

И.В. Арнольд считает, что «интерес к изучению языка в прагматической функции непрерывно растет, но не следует забывать, что прагмалингвистика находится в стадии становления, а функционирование языка как важнейшего средства общения всегда составляло основу языкознания» [1. С. 15].

Прагматическая лингвистика описывает языковые факты, касающиеся деятельности человека, его коммуникации. Прагматика позволяет понять тончайшие оттенки реального употребления языковых единиц в их отношении к процессу общения, т.е. к конкретным лицам, которые пользуются языком, к конкретной внелингвистической ситуации, к целям и задачам конкретного высказывания [2].

Термин «прагматика» многозначен, он означает не только особую область знания, но и определенные качества слова и текста, связанные с эффектом их воздействия на адресата. Кроме того, прагматику в ряде работ соотносят с функциями языка: прагматической информацией называют информацию, связанную с эмотивной функцией, волюнтаривной, апеллятивной, контакто устанавливающей и эстетической [1. С. 14–15].

В сферу прагматики входят вопросы интерпретации, воздействия высказывания на адресата, типы речевого реагирования [3. С. 390]. Можно говорить о лингвопрагматической основе теории регулятивности, направленной на изучение того, как текст «управляет» познавательной деятельностью адресата благодаря особым средствам, структурам, способам их организации и стратегиям приобщения адресата к диалогу с автором.

Известно, что прагматику коммуникации лучше всего рассматривать в диалогической речи людей, так как именно диалоги насыщены прагмакоммуникативным значением. Умение организовать диалог и поддержать беседу подразумевает способность человека не только коммуницировать, но и его готовность воспринимать иную точку зрения, другую культуру [4].

Методология

Целью данного исследования является изучение структурно-семантических и прагматических характеристик ремарок в составе диалога драматургического произведения. Объектом нашего изучения выступает диалогическая речь в пьесах, а предметом – ремарки ментального значения. Цель исследования – изучение прагматического аспекта ремарок ментального значения в пьесах Т. Вильямса [5–7]. Исследование ремарок в пьесах выдающегося американского драматурга Т. Вильямса даст возможность определить прагматику диалогической речи английского языка. Теоретическая значимость работы заключается в том, что в ней исследуются ремарки с точки зрения прагматики, выявляются конкретные коммуникативные функции ремарок в драматическом диалоге.

Для текста пьес характерно употребление ремарок, главным образом в авторской речи. Одной из главных функций авторских ремарок в пьесе является воздействие на читателя. Как правило, они интегрируются в текст и создают прагматический потенциал. Авторские ремарки изменяют смысл реплики. В большинстве случаев они выражают эмоциональное состояние человека и описывают действия героев, их поступки.

Тенденция к использованию ремарок, характеризующих невербальные косвенные выражения мыслей, состояние персонажа, практически всегда наблюдается в тексте любой пьесы. Примерами невербальной коммуникации являются задумчивый или мечтательный взгляд, выражения одобрения или неодобрения. Невербальное выражение мыслей выдает истинное состояние персонажа, передает достоверную, более правдивую картину происходящего, отличающуюся от декларируемой информации. Невербальная передача мыслей происходит

одновременно с вербальной и может усиливать или изменять смысл слов [8. С. 16].

Известно, что в пьесе взаимодействуют два компонента: авторская речь и прямая речь. Поэтому ремарка связывает авторское повествование и реплики персонажей, в результате происходит коннекция вербальной и невербальной систем, которая характерна для реальной человеческой коммуникации.

Ремарки передают читателям всю полноту психологической картины в ситуации действия, и через них ясно просматриваются авторская позиция и интенция. Ремарки автора играют большую роль в создании подтекстовых структур. Они помогают за прямым содержанием речей персонажей или их поступков увидеть «глубинное» подтекстовое содержание, связанное со скрытыми мотивами их поведения. С помощью авторских ремарок выражаются межличностные отношения.

Прагматическая функция ремарок имеет глубинную структуру имплицативного выражения и проявляется при интерпретации внутритекстовых связей. Главный принцип авторских ремарок заключается в их маркированном значении [9].

Исследование

В нашей работе мы исследовали ремарки ментального значения. Ремарки ментального значения – это ремарки, выражающие мнение-полагание. Они эксплицируют эмоциональное состояние и имплицитуют невербальные косвенные выражения мыслей, оценки. С семантической точки зрения они в большинстве случаев служат средством выражения различных мыслительных процессов человека, а именно эксплицируют мнение и полагание, а также имплицитуют внутренние переживания, размышления человека.

В работе мы дифференцировали ремарки ментальной семантики на следующие группы: ремарки-глаголы, ремарки-существительные и ремарки-наречия. В корпус исследуемых ремарок-глаголов ментальной семантики входят глаголы *consider*, *think*, *ponder*, *reflect*, *muse*. Они выражают значение умственных процессов, происходящих в момент речи у персонажей.

Пример: [Blanche considers a moment; then she puts the phone down.] BLANCHE: Give me a pencil. Where is a slip of paper? I've got to write it down first – the message, I mean... Героиня сначала думает немного, а потом кладет трубку телефона. В данном предложении глагол-ремарка *consider* выражает значение процесса размышления персонажа (T. Williams. *Streetcar Named Desire*).

Корпус ремарок-существительных ментального значения включает в себя существительные *reflection*, *thought*, *consideration*, *doubt*,

meditation. В зависимости от контекстного окружения, они могут выражать как процесс размышления персонажа в определенный момент речи, так и его мнение, оценку.

Пример: AMANDA: You smoke too much. A pack a day at fifteen cents a pack. How much would that amount to in a month? Thirty times fifteen is how much, Tom? Figure it out and you will be astounded at what you could save. Enough to give you a night-school course in accounting at Washington U! Just think what a wonderful thing that would be for you, Son! [TOM is unmoved by the thought] TOM: I'd rather smoke (T. Williams. *The Glass Menagerie*).

В данном контексте автор указывает на размышления персонажа. Отрицательные высказывания героини о вреде курения заставили ее задуматься. Существительное *thought* указывает на ментальный процесс персонажа.

Наибольшей репрезентативностью обладают ремарки-наречия. В корпус ремарок-наречий ментального значения входят *dreamily, dubiously, reflectively, thoughtfully, meditatively, musefully*.

Наречие *doubtfully* подчеркивает состояние задумчивости персонажа, его недоверие, сомнение, которое маркируется контекстом. Вопросительное предложение усиливает эмоциональный настрой героини.

Пример: STELLA [kissing Blanche impulsively]: It will happen! BLANCHE [doubtfully]: It will? STELLA: It will! (T. Williams. *Streetcar Named Desire*).

BLANCHE [dubiously]: Wonderful, honey. I don't like a bed that gives much. But there's no door between the two rooms, and Stanley – will it be decent? (T. Williams. *Streetcar Named Desire*).

Данные наречия передают ментальное состояние персонажа невербально и являются маркерами ввода вербального выражения мыслей персонажа, представленных в прямой речи. Таким образом, невербальная передача ментального состояния персонажа происходит одновременно с вербальной передачей его ментального состояния и может усиливать или изменять смысл слов.

Пример: [He straightens at last and crosses to the inside door. At the door he turns and looks back as if he had some desperate question he couldn't put into words. Then he nods reflectively and says in a hoarse voiced] Yes, all liars, all liars, all lying dying liars! (T. Williams. *Cat on a Hot Tin Roof*). Часто восклицательные предложения в прямой речи персонажа усиливают эмоциональное состояние.

С когнитивной точки зрения наречия вводят вербально значение мнения – полагания, сомнения, а невербально передают задумчивость персонажа.

Пример: BLANCHE [she pauses reflectively for a moment]: I shouldn't have called him (T. Williams. *Streetcar Named Desire*). Ремарка-

наречие *reflectively* в данном примере является маркером ввода мнения женщины и выражает невербальное внутреннее состояние героини, размышляющей о будущих действиях по отношению к мужчине.

Часто данные наречия употребляются в одном контексте с глаголами ментальной деятельности, которые имеют модальную окраску. Это глаголы эпистемической модальности, выражающие отношение говорящего к действию: *think, suppose, know, etc.*

Пример: SERAFINA (*retreating, doubtfully*): Oh, you talk a sweet mouth. I think you talk a sweet mouth to fool a woman (T. Williams. *The Rose Tattoo*).

Пример: BLANCHE: Stella? Stella going to have a baby? [*dreamily*] I didn't know she was going to have a baby! (T. Williams. *Streetcar Named Desire*).

Пример: "Jim [*doubtfully*]: You know I have an idea I've seen you before. I had that idea soon as you opened the door. It seemed almost like I was about to remember your name" (T. Williams. *The Glass Menagerie*).

Возможно употребление наречий в одном контексте с модальными глаголами и модальными словами, имеющими семантику предположения, сомнения.

Пример: HANNAH [*nodding reflectively*]: I suspected as much. Mr Shannon, in your touring party, do you think there might be anyone interested in my water colors? Or in my character sketches? SHANNON: I doubt it. I doubt that they're corny enough to please my ladies. Oh-oh! (T. Williams. *The Night of the Iguana*).

Иногда высказывание персонажа трудно понять без ремарки, так как она выражает эмоциональное состояние и указывает на его скрытые интенции. Авторская ремарка может служить в качестве намека на внутреннее душевное состояние персонажа, «подсказывает» читателю, что за речью персонажа чувствуется желание скрыть переживания: страх, неуверенность, сомнение, нерешительность.

Пример: BLANCHE [*snatching up a hairbrush*]: Oh, I feel so good after my long, hot bath, I feel so good and cool and – rested! STELLA [*sadly and doubtfully from the kitchen*]: Do you, Blanche? (T. Williams. *Streetcar Named Desire*). Как видно из примера, ремарка *doubtfully* употребляется в сочетании с наречием *sadly* и выражает печальное настроение героини, передает ее душевные переживания.

Заключение

Ремарки автора играют большую роль в создании подтекстовых структур. Они помогают за прямым содержанием речей персонажей или их поступков увидеть «глубинное» подтекстовое содержание, связанное со скрытыми мотивами их поведения. С помощью авторских

ремарок выражаются межличностные отношения и эмоциональное состояние. Анализ функционирования ремарок ментальной семантики в пьесах позволил понять их прагматику. Прагматическая функция ремарок имеет глубинную структуру имплицативного выражения и проявляется при интерпретации внутритекстовых связей. Перспективными, на наш взгляд, считаются дальнейшие исследования прагматического аспекта ремарок ментальной семантики в произведениях других драматургов. Практическая ценность работы состоит в том, что результаты проведенного исследования могут быть использованы на практических занятиях по английскому языку при обучении студентов диалогической речи, а также в курсе лекций по теоретической грамматике английского языка.

Литература

1. **Арнольд И.В.** Стилистика. Современный английский язык : учеб. для вузов. 7-е изд. М. : Флинта: Наука, 2005. 384 с.
2. **Оспанова Ж.М.** Структура художественного диалогического текста в русском языке: функциональные и грамматические аспекты // Материалы аспирантских диссертаций. Алматы, 2002. 118 с.
3. **Арутюнова Н.Д.** Прагматика // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 389–390.
4. **Шилина Е.Н.** Язык как культурный код народа // Язык и культура. Приложение. 2013. № 2. С. 54–56.
5. **Williams T.** Sweet Bird of Yourth. A Streetcar named desire. The Glass Menagerie. 1983. 313 p.
6. **Williams T.** Cat on a Hot Tin Roof. New York : Penguin, 2009. 144 p.
7. **Williams T.** The Night of the Iguana. New York : New Directions Publishing, 2009. 208 p.
8. **Павленко В.Г.** Эпистемические наречия невербально-коммуникативного содержания // Материалы Международной практической конференции: «Восточное партнерство». Серия: Филологические науки. Варшава, 2014. Т. 3. С. 16–23.
9. **Павленко В.Г.** Особенности структурной и семантической организации ремарок ментального значения в драматургических произведениях // Материалы международной научно-практической конференции. Серия: Филологические науки. Прага, 2014. № 19. С. 43–48.

Поступила в редакцию 29 июня 2016 г.

Сведения об авторах:

Павленко Вероника Геннадьевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Ставропольского педагогического университета (Ставрополь, Россия). E-mail: verony79@mail.ru.

THE PRAGMATIC ASPECT OF MENTAL STAGE DIRECTIONS FROM THE PLAYS BY T. WILLIAMS

Pavlenko V.G., Candidate of Philological Science, Senior lecturer at the Chair of foreign languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia). E-mail: verony79@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/35/6

Abstract. This article is devoted to the study of mental stage directions in the plays by T. Williams in line with the pragmatic theory. The choice of object of research is caused by interest in the analysis of author's stage directions in modern linguistics. The stage directions of mental semantics are means of nonverbal communication. They explicit emotional state and implicit indirect and non-verbal expressions of thoughts, assessment. The author comes to the conclusion that the remarks facilitate the process of perception of the text and have a pragmatic information for reader. Thanks to the stage directions, the reader interprets an information and anticipates the developments of the actions.

Keywords: plays; stage direction; mental; pragmatics; implication; explication; non-verbal communication; assessment; thought.

References

1. Arnold I. V. (2005) *Stilistika. Sovremennyy anglijskij jazyk : ucheb. dlja vuzov*. [Stylistics. Modern English: Textbook. for colleges and universities]. Moscow: Flinta; Nauka.
2. Ospanova Zh. M. (2002) *Struktura hudozhestvennogo dialogicheskogo teksta v russkom jazyke: funkcional'nye i grammaticheskie aspekty* [Literary structure of the Dialogic text in the Russian language: grammatical and functional aspects] // Proceedings of the graduate student's dissertations. - Almat.
3. Arutyunova N. D. (1990) Pragmatika [Pragmatics] // *Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'* - *Linguistic encyclopedic dictionary*. pp. 389-390.
4. Shilina E. N. (2013) Jazyk kak kul'turnyj kod naroda [Language as a cultural code of the people] // *Jazyk i kul'tura – Language and culture*. 2 (22). pp. 54-56.
5. Pavlenko V. G. (2014) Jepistemicheskie narechija neverbal'no-kommunikativnogo sodержaniya [Epistemic adverbs non-verbally-communicative content]. // *«Vostochnoe partnerstvo» - "Eastern partnership"*. Proceedings of the International Practical Conference. Series: Philological Sciences. Volume 3. pp. 16-23.
6. Pavlenko V. G. (2014) *Osobennosti strukturnoj i semanticheskoy organizacii remarok mental'nogo znachenija v dramaturgicheskix proizvedenijax* [Peculiarities of the structural and semantic organization of the mental values remarks in dramatic works]. Proceedings of international scientific-practical conference. Series: Philology № 19. pp. 43-48.
7. Williams T. (1983) *Sweet Bird of Youth. A Streetcar named desire. The Glass Menagerie*. London: Penguin.
8. Williams T. (2009) *Cat on a Hot Tin Roof*. Publisher: Penguin.
9. Williams, T. (2009) *The Night of the Iguana*. New Directions Publishing.

Received 29 June 2016

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ИДЕИ АКМЕИЗМА И ИХ ВЫРАЖЕНИЕ В ПОЭЗИИ О.Э. МАНДЕЛЬШТАМА

О.Г. Твердохлеб

Аннотация. Предпринята попытка показать связь эстетики акмеизма и языка поэзии О.Э. Мандельштама. Указано, что заявленные в программных работах поэта-акмеиста «Утро акмеизма» и «О природе слова» требования логической связи и внимания к вещным деталям находят выражение в языке поэтических текстов О.Э. Мандельштама. Обосновывается, что логичность и «вещность» обусловили активное употребление в языке поэта компаративных конструкций. Приводятся количественные данные об использовании компаративов с целью создания четкой логической синтаксической структуры в поэтических произведениях О.Э. Мандельштама. Показано, что в компаративных конструкциях, употребляемых поэтом, объект сравнения представлен формой родительного падежа имени. Проводится тематический анализ лексики, употребленной в позиции объекта сравнения. Имена разных лексико-тематических групп в роли объекта сравнения предложено распределить по трем блокам: Природа, Человек, Отвлеченные понятия. Выявлена наибольшая частотность в позиции объекта сравнения имен, называющих явления Природы, среди которых представлены наименования природных стихий, животных и растений, неодушевленных реалий и предметов. Утверждается, что в компаративных конструкциях с названиями группы Природа в позиции объекта сравнения зафиксированное в деталях зримого мира выражается особенно точно, реалистично, обыденно. Делаются выводы о том, что в компаративных конструкциях в позиции объекта сравнения, представленной формой родительного падежа имени разных лексико-тематических групп, наиболее часто функционирует тематическая группа имен, называющих неодушевленные предметы (орудия, артефакты и средства передвижения; вещества, материалы, минералы и изделия из них; кушанья и напитки; документы и книги; постройки и их части).

Ключевые слова: акмеизм; О.Э. Мандельштам; компаратив; имя прилагательное; вещьность; логичность.

Введение

Трагическая эпоха начала XX в., эпоха потрясения от двух войн накануне великой революции, в «вихре перемен и безостановочном потоке явлений» [1. С. 216], создала множество литературных направлений и стала Серебряным веком русской литературы. Ярчайшим направлением поэзии первых десятилетий XX в. остается акмеизм (от греч. *ἀκμή* 'высшая степень чего-либо, цветущая сила'), представителями которого были С.М. Городецкий, Н.С. Гумилёв, О.Э. Мандельштам, А.А. Ахматова, М.А. Зенкевич.

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 языковых особенностей поэтических текстов акмеистов [3, 4].

Объектом нашего исследования являются поэтический язык О.Э. Мандельштама и, в частности, грамматические средства выражения, способствующие выполнению задач, заявленных им в его программных работах.

В работе использовались приемы описательного, стилистического, сравнительно-типологического, количественного и компонентного анализов.

Постановка проблемы

Актуальность определяется возросшим вниманием лингвистов к проблемам художественной речи поэтов Серебряного века и особой значимостью в современной науке междисциплинарных исследований на стыке литературоведения и лингвистики, когда лексика, семантика и стилистика художественного языка изучаются в единстве с поэтикой.

Изучение поэзии акмеистов имеет со времени своего возникновения (см. сборник статей критиков-современников: [5]) большую историю и в литературоведении (В.М. Жирмунский, Б. Эйхенбаум, Л.Г. Кихней, О.А. Клинга, Е.В. Меркель, О.А. Лекманов, Р.Д. Тищенко, О.В. Червинская и многие др.), и в лингвистике (В.В. Виноградов).

Поэзия Осипа Эмилевича Мандельштама (1891–1938) занимает особое место в литературе акмеизма. Художественный мир поэта рассматривается в многочисленных литературоведческих работах (М.Л. Гаспаров [6], Л.Я. Гинзбург [7], С.С. Аверинцев [8], Ю.М. Лотман [9], Л.Г. Панова [11], Ю.И. Левин [10], Т.Н. Бреева [12]), диссертациях (С.М. Крутий [13], О.А. Лекманов [14], Е.В. Меркель [15] и др.). Однако лингвистических работ мало, среди них отметим статьи и диссертации, посвященные анализу лексико-семантического поля цвета [16, 17], лексических повторов [18], метафор [19] либо ассоциативности в лексике [20] в поэтических текстах О.Э. Мандельштама и описанию речевых средств выразительности в автобиографической прозе [21]. Однако до сих пор остается много невыясненного. Поэтому актуальность нашего исследования несомненна.

Ключевые идеи акмеистов находим в программных манифестах Н.С. Гумилёва «Наследие символизма и акмеизм» (1913), С.М. Городецкого «Некоторые течения в современной русской поэзии» (1913) и О.Э. Мандельштама «Утро акмеизма» (1919). Для данной работы осо-

бенно важными являются манифест О.Э. Мандельштама [22], а также его эссе «О природе слова» (1920–1922).

Доминантой акмеизма становится вещный, предметный мир. Для О. Мандельштама «дух русского языка, приравненный эллинизму», – это «печной горшок, ухват, крынка с молоком»; «домашняя утварь, посуда, всеокружение тела»; «тепло очага, ощущаемое как священное, всякая собственность, приобщающая часть внешнего мира к человеку, всякая одежда, возлагаемая на плечи любимой и с тем самым чувством священной дрожи»; «сознательное окружение человека утварью вместо безразличных предметов, превращение этих предметов в утварь, очеловечивание окружающего мира, согревание его тончайшим телеологическим теплом»; «всякая печка, около которой сидит человек и ценит ее тепло, как родственное его внутреннему теплу» [1. С. 225–230].

Главная тема потребовала замены «поэзии намеков и настроений» «искусством точно вымеренных и взвешенных слов»; ценным становятся «графичность в сочетании слов» [23. С. 31] и логическая ясность. Мандельштам провозглашает «закон тождества» «своим лозунгом»: « $A=A$: какая прекрасная поэтическая тема. <...> Логика есть царство неожиданности. Мыслить логически – значит непрерывно удивляться. Мы полюбили музыку доказательства: <...> принимать в искусстве что-нибудь на веру недостойно художника, легко и скучно» [22. С. 179].

Так как «русская культура и история со всех сторон омыта и опоясана грозной и безбрежной стихией русского языка», а «жизнь языка в русской исторической действительности перевешивает все другие факты» [1. С. 219], то заявленное требование логической ясности потребовало вовлечение в художественное пространство стихотворений определенных грамматических построений. В.М. Жирмунский даже пишет о «логическом синтаксисе» [24. С. 332–336].

Цель данной работы – показать особую логику языка поэтов-акмеистов, его ясность, точность и конкретность, подразумевающую использование имен для выражения «вещности» и «предметности», и выявить, как эстетические принципы акмеизма возвращают сам язык поэзии к логическому совершенству.

Исследование

Логико-лингвистическим построением, свойственным русскому синтаксису, становятся у акмеистов разные сравнительные конструкции, особенно включающие грамматическую форму, способную самостоятельно выражать компаративную семантику – степень сравнения имен прилагательных, наречий, слов категории состояния.

Методом сплошной выборки из поэтического подкорпуса Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [25] нами было обнаружено

более 2 500 конструкций с компаративами от прилагательных, наречий и слов категории состояния, с разной степенью частотности используемых поэтами-акмеистами (подробный анализ количественных данных см. [4]). По запросу «О.Э. Мандельштам» НКРЯ показал 228 документов из найденных 679 общим объемом 5 902 предложения; из них для компаративов – 383 вхождения – 0,62% от 60 794 слов, что составляет 0,082% от 93 203 слов. (Для сравнения приведем данные НКРЯ по А.С. Пушкину: на 195 943 слова для компаративов 276 вхождений, т.е. 0,014%).

Логичность и «вещность» обусловили не только активное употребление компаративов, но и некоторые особенности употребления конструкций, включающих в свой состав компаративы. Возникает необходимость обозначения статического состояния «вещей», и компаративные конструкции здесь оказываются весьма кстати, так как сравнение, обычно включающее в себя три элемента [26. С. 224]: *субъект сравнения* (то, что сравнивается), *объект сравнения* (то, с чем сравнивается) и *основание (признак) сравнения* (общее у сравниваемых предметов), отражает реальность вне действия, т.е. статически.

Заявленный эстетический постулат О. Мандельштама о вещной системе, «которую человек разворачивает вокруг себя, как веер явлений, освобожденных от временной зависимости, соподчиненных внутренней связи через человеческое я» [1. С. 226], потребовал называния этих «вещей», этого «веера явлений», что, в свою очередь, определило незначительную роль глагола (что особенно заметно в стихотворениях с «обращениями, разрастающимися в целые четверостишия», «длинными назывными предложениями», «с безглагольными сказуемыми», «целым стихотворением без единого глагола («Нежнее нежного»)» [27. С. 49]) и «преобладание в стихах имен существительных» [28].

Видимо потому среди обнаруженных нами сравнительных конструкций (более 200) оказалось достаточно много случаев, где с компаративом сочетаются имена в родительном падеже (около 50 единиц).

Далее мы подробнее проанализируем и опишем именно эту группу сравнительных конструкций, выявленных в поэтическом языке О.Э. Мандельштама.

Объекты сравнения, представленные формами родительного падежа имени в обнаруженных нами конструкциях, распределяются по трем блокам:

1. Природа.
2. Человек (и его части).
3. Отвлеченные понятия (действия, состояния).

Тематическая группа «Природа» в позиции объекта сравнения

По заявлениям О. Мандельштама, стихотворение – это «египетская ладья мертвых», в которой «все для жизни припасено, ничего не забыто» и «в которую кладется все нужное для продолжения земного странствия человека, вплоть до ароматического кувшина, зеркальца и гребня»; «дух русского языка, приравненный эллинизму» – это «печной горшок, ухват, крынка с молоком»; «домашняя утварь, посуда, все-окружение тела»; «тепло очага, ощущаемое как священное, всякая собственность, приобщающая часть внешнего мира к человеку, всякая одежда, возлагаемая на плечи любимой и с тем самым чувством священной дрожи»; «сознательное окружение человека утварью вместо безразличных предметов, превращение этих предметов в утварь, очеловечивание окружающего мира, согревание его тончайшим телеологическим теплом»; «всякая печка, около которой сидит человек и ценит ее тепло, как родственное его внутреннему теплу» [1. С. 225–230].

Приведенная довольно подробная цитата из эссе Мандельштама «О природе слова» хорошо объясняет, почему в нашем корпусе примеров в позиции объекта сравнения наиболее широко представлены имена – названия явлений Природы самых разных лексико-тематических групп, среди которых отметим:

1) названия **природных** (астральных, водных) стихий (*небо, звезда, море*), воспринимаемых органами чувств, например: *Где больше неба мне – там я бродить готов* («Не сравнивай: живущий несравним...»); *Море синее / Неба в апреле* («Правлю я с честью...»); ...*ты, Москва, сестра моя, легка, <...> / Нежнее моря, путаней салата* (Стансы); *Одна звезда другой крупнее...* (Верден); *Но Моргулис тысячеветный / Марганца мне и звезд милей* («Звезды сияют ночью легкой...»);

2) названия **времен** года, частей суток, например: *Сильно озабочен король Марсиль, / К письмам своим печать приложил / И к Балигану послал в Вавилон – / Старый эмир и почтенный он, / Старше Вергилия и Гомера времен, – / Чтоб шел в Сарагосу на помощь барон* (Песнь о Роланде);

3) названия **животных, птиц, млекопитающих** (и части тела их), например: *И тем печальнее, тем горше нам, / Что люди-птицы хуже зверя / И что стервятникам и коршунам / Мы поневоле больше верим* (А небо будущим беременно...); *Сядь, Державин, развалился, – / Ты у нас хитрее лиса, / И татарского кумыса / Твой початок не прокис* («Сядь, Державин, развалился...»); *Я в львиный ров и в крепость погружен / И опускаюсь ниже, ниже, ниже / Под этих звуков ливень дрожжевой – / Сильнее льва, мощнее Пятикнижья* («Я в львиный ров и в крепость погружен...»); *Язык булыжника мне голубя понятней, / Здесь*

камни – голуби, дома – как голубятни (Париж); *И век бы падал векиши легче, / И легче векиши к мягкой речке – / Полнеба в валенках, в ногах...* («Люблю морозное дыханье...»); *Вода на булавках и воздух нежнее / Лягушиной кожи воздушных шаров* («Там, где купальни, бумагопрядильни...»). Мандельштам считал, что «каждое слово словаря Даля есть орешек Акрополя, маленький Кремль, крылатая крепость номинализма, оснащенная эллинским духом на неутомимую борьбу с бесформенной стихией, небытием, отовсюду угрожающим нашей истории» [1. С. 224]. Поэтому вполне закономерно обозначение ‘белки’ в роли объекта сравнения диалектным словом: *И век бы падал векиши легче, / И легче векиши к мягкой речке – / Полнеба в валенках, в ногах...* («Люблю морозное дыханье...»). Яркий диалектизм в приведенном примере, возможно, связан с одним из образов «Слова о полку Игореве» – важнейшего для поэта памятника древнерусской литературы, с которого «началась русская литература» и в котором «прозвучала живая и образная речь», «насквозь светская, мирская и русская в каждом повороте» [Там же. С. 219], ср. анализируемую лексему, употребленную со значением творительного сравнения в переложении Аполлона Майкова: *«Песнь слагая, он, бывало, веций, / Быстрой векишей по лесу носился, / Серым волком в чистом поле рыскал, / Что орел ширял под облаками!»* [28];

4) названия **растений**, например: *Что может быть слабее лилий / И сладостнее тишины?* («В просторах сумеречной залы...»); *И ты, Москва, сестра моя, легка, <...> / Нежнее моря, путаней салата* (Стансы);

5) названия **неодушевленных** реалий и предметов из самых разных областей жизни, представленные в поэзии Мандельштама особенно широко. «Камень как бы возжаждал иного бытия. Он сам обнаружил скрытую в нем потенциально способность динамики – как бы попросился в “крестовый свод” – участвовать в радостном взаимодействии себе подобных», – провозглашает Мандельштам [22. С. 178]. Поэтому в роли объекта сравнения выступают наименования утвари, различных предметов быта, например: *В часы бессонницы предметы тяжелее, / Как будто меньше их – такая тишина!* («Когда, соломинка, не спишь в огромной спальне...»); *Видите этот шар, огромное его не бывает, – / Сколько ушло на него золота, сколько наверчено серебра!* (Паломничество Карла великого в Иерусалим и Константинополь); *Хозяйский глаз желтей червонца / Мечтателей не оскорбит...* (Американ бар); *Простор, канвой окутанный, / Безжизненной кулис, / И месяц, весь опутанный, / Беспомощно повис* («Сквозь восковую занавесь...»), в том числе названия:

а) орудий, артефактов, средств передвижения: *Не больше трех карандашей, / И дирижер, стараясь мало, / Казался чортом средь лю-*

дей («Тянули жилы, жили-были...»); *Были очи острее точимой косы* («Были очи острее точимой косы»); *Вещи холоднее рельс* (Сводка); *Из-за домов, из-за лесов, / Длинней товарных поездов, / Гуди за власть ночных трудов, / Садко заводов и садов* («Из-за домов, из-за лесов...»); *Сегодня дурной день: / Кузнечиков хор спит, / И сумрачных скал сень – / Мрачней гробовых плит* («Сегодня дурной день...»);

б) веществ, материалов, минералов и изделий из них: *Так стоял Васко де Гама, от счастья белее мела, / Когда запели горы индийской страны* (Молодая гвардия); *Ибо нет спасенья от любви и страха, / Тяжелее платины Сатурново кольцо, / Черным бархатом завешенная плаха / И прекрасное лицо* (Венецийская жизнь); *Я вижу месяц бездыханный / И небо мертвенней холста; / Твой мир, болезненный и странный, / Я принимаю, пустота!* («Слух чуткий парус напрягает...»); ...а кожа – *мягче льна – / Кривыми оцарапана когтями* (Сонет); – *А нитка моя / Тоньше паутинки, / И на коже у меня / Ни одной морщинки* (Шары);

в) пищи, кушаний, напитков: *Но я скажу о том, что ближе, / Нужнее хлеба и воды...* (Стансы); *На скале черствее хлеба – молодых тростинки рош* («Улыбнись, ягненок гневный с Рафаэлева холста»); *Сядь, Державин, развалился, – / Ты у нас хитрее лиса, / И татарского кумыса / Твой початок не прокис* («Сядь, Державин, развалился...»);

г) текстов, документов, книг: *Должник сильнее иска* (Ода); *Я в львиный ров и в крепость погружен / И опускаюсь ниже, ниже, ниже / Под этих звуков ливень дрожжевой – / Сильнее льва, мощнее Пятикнижья* («Я в львиный ров и в крепость погружен...»);

д) построек, архитектурных сооружений (их частей): *И храма маленькое тело / Одушевленное стократ / Гиганта...* («На площадь выбежав, свободен...»); *Медлительнее снежный улей, / Прозрачнее окна хрусталь, / И бирюзовая вуаль / Небрежно брошена на стуле* («Медлительнее снежный улей...»).

В компаративных конструкциях с названиями группы «Природа» в позиции объекта сравнения запечатленное, фиксируемое в деталях зримого мира выражается особенно точно, реалистично, обыденно. Зримость достигается в том числе и за счет основания сравнения, в роли которого представлены компаративы от имен прилагательных со значением свойств и качеств, которые непосредственно воспринимаются органами чувств и / или выражают оценку, субъективное авторское отношение к описываемому явлению, его симпатию или антипатию. Именно такие признаки, проявляясь в различной степени в разных предметах, могут изменяться. Что и фиксируют вышеприведенные отрывки из поэтических текстов О.Э. Мандельштама, в которых везде чувствуется вещная, конкретная плоть мира: размер, величина и количество (*больше неба, другой звезды крупнее, огромное шара, меньше*

предметов, *большие* трех карандашей); его четкие пространственные формы и контуры (*тоньше* паутинки, *путаней* салата, *острее* косы, *безжизненной* кулис, *длинней* поездов); вкус (*сладостнее* тишины, *хитрее* татарского кумыса), вес (*тяжелее* платины, векиши *легче*), сила (*сильнее* иска, *сильнее* льва, *моцнее* Пятикнижья, *слабее* лилий), плотность (твердость / мягкость) (*черствее* хлеба, *мягче* льна), качество поверхности (*нежнее* моря, *нежнее* кожи), температура (*холоднее* рельс); длительность во времени (*старше* времен) и др. «Вещность» многокрасочной реальности передается введением разнообразных компаративов со значением цвета (*синее* неба, *мертвенней* холста, *прозрачнее* окна, *желтей* червонца, *белее* мела, *мрачней* гробовых плит). Даже компаративы *безжизненной*, *мертвенней*, *одушевленнее*, имеющие вне контекста достаточно отвлеченное значение, в стихотворениях Осипа Мандельштама приобретают конкретные значения: формы и контуры (*безжизненной* кулис); цвета (*мертвенней* холста); *И храма маленькое тело / Одушевленное стократ / Гиганта*).

Отвергая «беспощадную эксплуатацию слова для своих интуитивных целей» и «изошренное многословие капризной мысли», приводящих «после мгновенного фейерверка» к «куче щебня, унылой картине разрушения вместо полноты жизни, органической целостности и деятельного равновесия», О. Мандельштам провозглашает: «Всякая попытка механически приспособить язык к потребностям жизни заранее обречена на неудачу» [1. С. 220]. Поэтому большинство компаративных описанных сравнений характеризуются большой структурной спаянностью, ассоциативной связью компаратива и объекта сравнения и вытекающей отсюда большой степенью предсказуемости последнего (*тоньше* паутинки, *черствее* хлеба, *белее* мела и многое др.).

При сочетании компаративов и описанных «вещных» имен перечисленных тематических групп в роли объекта сравнения создается внутренняя связь между внешней средой и лирическим героем, если субъектом сравнения является человек (в том числе обозначенный личным местоимением): *я сильнее льва; ты хитрее лиса и татарского кумыса*, а также части тела человека, органы: *кожа мягче льна; очи острее косы*.

О.Э. Мандельштам определял акмеизм как «тоску по мировой культуре» [30. С. 438], а культура для него – источник ценностей, и слово – это «Слово–В–Культуре», по определению [31. С. 129]. Это индивидуальное отношение поэта к предмету обозначения выражается через сравнение с историко-культурными представлениями, общими для языкового коллектива: *Я в львиный ров и в крепость погружен / И опускаюсь ниже, ниже, ниже / Под этих звуков ливень дрожжевой – / Сильнее льва, моцнее Пятикнижья* («Я в львиный ров и в крепость погружен...»). Ср. также имя собственное, называющее широко извест-

ного человека, в позиции субъекта сравнения: *Так стоял Васко де Гама, от счастья белее мела, / Когда запели горы индийской страны* (Молодая гвардия).

Тематическая группа «Человек» в позиции объекта сравнения

Для Мандельштама–акмеиста «своеобразие человека, то, что делает его особью, подразумевается нами и входит в гораздо более значительное понятие организма. Любовь к организму и организации акмеисты разделяют». Считая «более девственным, более дремучим лесом божественную физиологию, бесконечную сложность нашего темного организма», он призывает: «Любите существование вещи больше самой вещи и свое бытие больше самих себя – вот высшая заповедь акмеизма» [22. С. 179].

В поэтическом языке О.Э. Мандельштама лексика тематической группы **Человек** в позиции объекта сравнения представлена всего тремя конструкциями, т.е. гораздо реже, нежели названия природных явлений, например: *Наглей комсомольской ячейки / И вузовской песни бойчей, / Присевших на школьной скамейке / Учить щебетать палачей* («Квартира тиха, как бумага...»); *Гоготур сильнее Апишины, / С ним и Апишина не справится, – / Он мизинцем бросит Апишину / Через скалы островерхие* (Гоготур и Апишина); *Я всех подруг беспутней / И нежность продаю* (Песенка Жиллины. Из романа «Тиль Уленшпигель»).

Как видим, среди примеров описываемой группы нет наименований божественных существ в роли объекта сравнения, так как они не явлены для восприятия, не проявлены в этом мире, а потому О.Э. Мандельштаму нет необходимости обращаться к ним. Хотя некоторые лексемы тематической группы «сверхъестественные существа» НКРЯ в поэтическом подкорпусе Э.О. Мандельштама все же показывает, в частности:

а) в роли объекта в сравнительном обороте, образованном с союзом *как*, ср.: *Мне огненные бедра / Астарта создала, / Я грудью и плечами, / Как божество, света* (Песенка Жиллины), однако лексема *божество* употреблена с метафорическим значением ‘прекрасное существо’;

б) в роли субъекта при компаративе: *Прекрасен храм, купающийся в мире, / И сорок окон – света торжество; / На парусах, под куполом, четыре / Архангела прекраснее всего* (Айя-София), но здесь лексема *архангел* употреблена с метонимическим значением ‘изображение архангела’;

в) в позиции подлежащего представлены всего три лексемы *призрак*, *сирена* и *Амур*: *Призрак Халдеи* (Бирнамский лес); *Скрестили*

шпаги **призраки** перед воздушным табором / Скорпион человека разит крылами длинными (Пятый закат); И в последнюю минуту надменный Ашордия / Торопливо сдает колоду хрустящую, / Чердак земли потемнел, а **призраки** с горя и одури / Парики бросают в воду бурлящую (Пятый закат); Быть может, только **призрак** плоти / Обманывает нас в мечтах, / Просвечивает меж лохмотий... («Когда мозаик никнут травы); Какая-то страсть налетела, / Какая-то тяжесть жива; / И **призраки** требуют тела, / И плоти причастны слова («Как облаком сердце одето...»); Уже светло, поет **сирена** / В седьмом часу утра (Старик); На влажный камень возведенный, / **Амур**, печальный и нагой, / Своей младенческой ногой / Переступает, удивленный («На влажный камень возведенный...»). Видимо, употребление этих названий нереальных объектов (мифологических, сказочных, библейских существ) в акмеистическом стихотворении становится возможным не только из-за их обыденности (привычности) в поэзии, а за счет следующих вполне конкретных, житейски обыденных характеристик (*скрестили шпаги; с горя и одури парики бросают; просвечивает меж лохмотий; требуют тела, в седьмом часу утра; нагой, младенческой ногой переступает*), порождающее сочетание фантастического с достоверным.

Поэзии Осипа Мандельштама свойственно отображение «мира трех измерений» [22. С. 178], зримого, реального мира «вокруг себя», «всеокружения тела» [1. С. 225–226], а не замкнутого, узкого интимного мира лирического героя. Отсюда в текстах О.Э. Мандельштама в позиции объекта сравнения:

1) единичны релятивы родства (*отец, мать, сын, дочь, брат, сестра, дитя, ребенок* и др.). Так, в нашей картотеке среди имен, наиболее близких каждому лицу родства, выявлена только лексема *ребенок*: *Яша, сыграйте лучшие ребенка / И жеребенка перебрыкайте* («Не жеребенок хвостом махнет...»);

2) нет примеров с именами подгруппы «части, органы человека» (тира *кровь, рука*);

3) нет примеров личных местоимений, указывающих на лицо (лиц).

Тематическая группа «Отвлеченные понятия» в позиции объекта сравнения

Лексика тематической группы **Отвлеченные понятия** (действия, чувства, эмоции, физические ощущения, состояния, качества, оценка) в позиции объекта сравнения в нашем материале достаточно хорошо представлена и также приводится при компаративах, называющих свойства и качества, непосредственно воспринимаемые органами чувств, и (либо) выражающих оценку, что в определенной степени кон-

кретизирует описываемое событие. Ср. следующие примеры, в которых поэт делится простыми, обычными, ежеминутными печалью и радостями при помощи наименований конкретных повседневных понятий: *И, плачущи, твержу: вся прелесть мира / Ресничного **недолговечней** взмаха* («Как соловей, сиротствующий, славит...»); *Рок, **сильнее** воли человеческой, / Рок, **беспощаднее** жизни самой, – / Друг на друга велел нам ринуться, / Рок низколобий к убийству нас вынудил* (Перед битвой); *Он сказал: довольно полнозвучья, – / Ты напрасно Моцарта любил: / Наступает глухота паучья, / Здесь провал **сильнее** наших сил* (Ламарк); *Чище **правды** свежего холста / Вряд ли где отыщется основа* («Умывался ночью на дворе...»); *Вчерашний раб, прощай! / Бремя пылливости **горше** дневного **мученья*** (Молодая гвардия).

Здесь любимы О.Э. Мандельштамом сравнения, где в роли объекта представлены слова тематической группы звучания, речи, например: *Наглей комсомольской ячейки / И вузовской **песни бойчей**, / Присевших на школьной скамейке / Учить **щебетать** палачей* («Квартира тиха, как бумага – ...»); *Что может быть слабее лилий / И **сладостнее тишины?*** («В просторах сумеречной залы...»). Звук может быть объектом сравнения с другим звуком, речью: *Когда, **пронзительнее свиста**, / Я слышу английский язык...* (Домби и сын); *Слаще **пенья** итальянской речи / Для меня родной язык, / Ибо в нем таинственно лепечет / Чужеземных арф родник* («Чуть мерцает призрачная сцена...»); *Ни одно слово не **лучше другого*** (Нашедший подкову), и не только с другим звуком, ср.: *И гораздо **глубже бреда** / Воспаленной головы – / Звезды, трезвая беседа, / Ветер западный с Невы* («...Дев полуночных отвага...»); *Или **пустыннее напева** ты / Тех раковин, в песке поющих, / Что круг очерченной им красоты / Не разомкнули для живущих?* («Дыханье вешнее в стихах моих...»); *Я с вами разлучен, вас оценив едва: / **Длинней** органных **фуг**, горька морей трава – / Ложноволосая – и пахнет долгой ложью, / Железной нежностью хмелеет голова, / И ржавчина чуть-чуть отлогий берег **гложет**...* («Разрывы круглых бухт, и хрящ, и синева...»). В последнем случае сравнения особенно неожиданны, и потому создают неповторимый художественный образ.

Заключение

Таким образом, проведенное нами исследование выявило связь эстетики акмеизма и языка поэзии О.Э. Мандельштама. Заявленные в программных эстетических работах «Утро акмеизма» и «О природе слова» установки поэта-акмеиста – требование логической связи как «музыки доказательств» и внимание к вещным деталям как «вееру явлений, освобожденных от временной зависимости, соподчиненных внутренней связи через человеческое я», нашли выражение в языке его

поэтических текстов. Логичность и «вещность» обусловили активное употребление в поэтическом языке Мандельштама компаративов и формы родительного падежа имени разных лексико-тематических групп в роли объекта сравнения. Среди этих групп особо активно функционируют имена, называющие предметы. Приемы исследования языка поэзии О.Э. Мандельштама, предложенные в данной работе, могут быть использованы при анализе поэтического языка других акмеистов.

Литература

1. **Мандельштам О.Э.** О природе слова // Собрание сочинений : в 4 т. / сост. П. Нерлер и А. Никитаев. М. : Арт-Бизнес-Центр, 1993. Т. 1: Стихи и проза. 1906–1921. С. 216–230.
2. **Мильруд Р.П.** Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43–60.
3. **Твердохлеб О.Г.** «Вещность» и объекты сравнения, выраженные формой родительного падежа имени, в поэтическом языке акмеистов: А.А. Ахматова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2016. № 2 (21). С. 44–52.
4. **Твердохлеб О.Г.** Простые формы сравнительной степени прилагательных, наречий и слов категории состояния в поэзии акмеистов (статистические данные) // Научная интеграция : сб. науч. тр. М. : Перо, 2016. С. 1170–1172. URL: [http://olimpiks.ru/d/797165/d/nauchnayaintegratsiya\(2\).pdf](http://olimpiks.ru/d/797165/d/nauchnayaintegratsiya(2).pdf) (дата обращения: 25.06.2016).
5. **Акмеизм** в критике. 1913–1917 / сост. О.А. Лекманова и А.А. Чабана ; вступ. ст., примеч. О.А. Лекманова. СПб. : Изд-во Тимофея Маркова, 2014. 544 с.
6. **Гаспаров М.Л.** Поэт и культура (три поэтики Осипа Мандельштама) // Избр. ст. М. : Новое литературное обозрение, 1995. С. 327–370.
7. **Гинзбург Л.** Поэтика Осипа Мандельштама // Известия АН СССР. М., 1972. Т. XXXI, вып. 4. С. 321–322.
8. **Аверинцев С.** Судьба и весть Осипа Мандельштама // Мандельштам О.Э. Соч. : в 2 т. М. : Худ. лит., 1990. Т. 1: Стихотворения. С. 18–20.
9. **Лотман Ю.М.** Осип Мандельштам: поэтика воплощенного слова // Классицизм и модернизм. Тарту : Тартуский ун-т, 1994. С. 195–217.
10. **Панова Л.Г.** «Мир», «пространство», «время» в поэзии Осипа Мандельштама. М. : Языки славянской культуры, 2003. 808 с.
11. **Левин Ю.И.** О. Мандельштам // Избр. тр. Поэтика. Семиотика. М. : Языки русской культуры, 1998. С. 9–155.
12. **Бреева Т.Н.** Художественный мир Осипа Мандельштама : учеб. пособие. М. : Флинта: Наука, 2013. 136 с.
13. **Крутий С.М.** «Архитектурность художественных образов в поэзии акмеистов (О. Мандельштам и А. Ахматова) : дис. ... канд. филол. наук. Магнитогорск, 2005. 171 с.
14. **Лекманов О.А.** Книга стихов как «большая форма» в русской поэтической культуре начала XX века. О. Мандельштам «Камень» (1913) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М. : Моск. пед. ун-т, 1995. 16 с.
15. **Меркель Е.В.** Поэтическая семантика акмеизма: миромоделирующие образы и мотивы (Н. Гумилев, А. Ахматова, О. Мандельштам) : дис. ... д-ра филол. наук. Нерюнгри, 2015. 491 с.

16. **Разумкова Н.В.** Лексико-семантическое поле цвета и света как когнитивно-поэтический феномен (на материале произведений К. Батюшкова и О. Мандельштама) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2009. 23 с.
17. **Усманова Л.А.** Цветосемантика поэзии О.Э. Мандельштама // Филология и культура. 2012. № 1. С. 82–88.
18. **Ронен О.** Лексический повтор, подтекст и смысл в поэтике О. Мандельштама // Поэтика Осипа Мандельштама. СПб. : Гиперион, 2002. С. 13–42.
19. **Феофилактова С.Ю.** Метафора в поэтическом тексте О.Э. Мандельштама (на материале сборника «Камень») : дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 290 с.
20. **Васильева А.А.** Лексический аспект ассоциативного развертывания поэтических текстов О.Э. Мандельштама : дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2004. 229 с.
21. **Асаева М.М.** Речевые средства выразительности в автобиографической прозе О.Э. Мандельштама : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2009. 20 с.
22. **Мандельштам О.Э.** Утро акмеизма // Литературные манифесты: От символизма к Октябрью / Сост. Н.Л. Бродский, В.Л. Львов-Рогачевский, Н.П. Сидоров. М. : Федерация, 1929. С. 45–50.
23. **Жирмунский В.М.** Преодолевшие символизм // Русская мысль. 1916. № 12. С. 25–56. URL: http://postsymbolism.ru/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=39 (дата обращения: 25.06.2016).
24. **Жирмунский В.М.** К вопросу о синтаксисе А. Ахматовой // Вопросы теории литературы. Статьи 1916–1926. Л. : Academia, 1928. С. 332–336. URL: <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/zhirmunskij-k-voprosu-o-sintaksise-ahmatovoj.htm> (дата обращения: 25.06.2016).
25. **Национальный** корпус русского языка. URL: <http://search.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 25.06.2016).
26. **Ефимов А.И.** Стилистика художественной речи. М. : МГУ, 1961. 508 с.
27. **Бушман И.Н.** Поэтическое искусство Мандельштама. Исследования и материалы (Серия I, вып. 70). Мюнхен : Институт по изучению СССР, 1964. 76 с.
28. **Совсун В.** Акмеизм, или Адамизм // Литературная энциклопедия : в 11 т. Ком. Акад.; Секция лит., искусства и яз. ; ред. колл.: П.И. Лебедев-Полянский, А.В. Луначарский, И.М. Нусинов, В.Ф. Переверзев, И.А. Скрыпник ; отв. ред. В.М. Фриче ; отв. секретарь О.М. Бескин. М. : Изд-во Ком. Акад., 1930. Т. 1. 768 стб. URL: <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le1/le1-0702.htm> (дата обращения: 25.06.2016).
29. **Майков А.Н.** Слово о полку Игореве. URL: <http://feb-web.ru/feb/slovo/texts/a50/a50-122-.htm> (дата обращения: 25.06.2016).
30. **Мандельштам О.** Собр. соч. : в 2 т. Т. 2: Проза / сост. и подгот. текста С. Аверинцева и П. Нерлера ; коммент. П. Нерлера. М. : Худ. лит., 1990. 464 с.
31. **Миц З.Г.** «Забываемая цитата» в поэтике русского постсимволизма // Семиотика и история : тр. по знаковым системам. Тарту, 1992. Вып. XXV (939). С. 123–136.

Поступила в редакцию 26 июня 2016 г.

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

“MATERIALITY” ACOUSTICALLY POETRY OF MANDELSTAM AND THE COMPARISON OBJECTS EXPRESSED BY THE GENITIVE FORM OF THE NAME Tverdokhlebo O.G., 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: 10.17223/19996195/35/7

Abstract. The article attempts to show the relationship of the aesthetics of Acmeism and language of the poetry of Mandelstam. Provided that stipulated in the policy work of the poet and acmeist "Morning of Acmeism" and "On the nature of the word" requirement of logical connection and attention to corporeal details, find expression in the language of the poetry of Mandelstam. It is proved that the consistency and "materiality" has led to active use of the language of the poet of comparative constructions. Quantitative data on the use of comparatives with the aim of creating a clear and logical syntax in the poetic works of O.E. Mandelstam. It is shown that comparative structures are used by the poet, the object of comparison is represented by the form of the genitive of the name. Conducted thematic analysis of the vocabulary used in the object position in the comparison. The names of the different lexical-thematic groups in the role of the object of comparison is proposed to allocate three blocks: Nature; People; Abstract concepts. Found the largest frequency in the object position comparison of the names that call the phenomena of Nature, including the names of natural elements, animals and plants, inanimate realities and objects. It is argued that in the comparative constructions with the names of groups and the Nature in the position of the object of comparison is recorded in the details of the visible world is expressed most exactly realistic, ordinary. Conclusions are made about that in the comparative constructions in the position of the object of comparison represented by the form of the genitive name of the different lexical-thematic groups, most often there is the thematic group of names, naming inanimate objects (tools, artifacts, and vehicles; substances, materials, minerals and their products; food and beverages; books and documents; buildings and their parts).

Keywords: the Acmeism; O.E. Mandelstam; comparative; adjective; materiality; consistency.

References

1. Mandel'shtam O.E. (1993) O prirode slova [About the nature of words]. // *Sobranie sochinenij - Collected works*. v 4 t. [Works: in 4 vols]. Vol. 1. pp. 216–230.
2. Mil'rud R.P. (2013) Yazyk kak simbol kul'tury [Language as a symbol of culture] // *Yazyk i kul'tura - Language and culture*. 2 (22). pp. 43–60.
3. Tverdohleb O.G. (2016) «Veshhnost'» i ob#ekty sravnenija, vyrazhennye formoj roditel'nogo padezha imeni, v pojeticheskom jazyke akmeistov: A.A. Ahmatova [«Materiality» and the comparison objects expressed by the genitive of the name in the poetic language of the acmeists: A.A. Akhmatova]. // *Nauchnyj vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturno-stroitel'nogo universiteta. - Scientific Bulletin of Voronezh State Architecture and Construction University*. Series: "Linguistics and Intercultural Communication". 2 (21). pp. 44–52.
4. Tverdohleb O.G. (2016) Prostyje formy sravnitel'noj stepeni prilagatel'nyh, narechij i slov kategorii sostojanija v poezii akmeistov (statisticheskie dannye) [Simple forms of comparative degree adjectives, adverbs and words of category of state in the poetry of acmeists (statistical data)]. // *Nauchnaja integracija - Scientific integration*. Collection of scientific works. pp. 1170–1172. [Online]. Available from: [http://olimpiks.ru/d/797165/d/nauchnayaintegratsiya\(2\).pdf](http://olimpiks.ru/d/797165/d/nauchnayaintegratsiya(2).pdf) [Accessed: 25.06.2016].
5. Lekmanova O.A., Chabana A.A. (2014) (eds.) *Akmeizm v kritike. 1913–1917* [The acmeism in criticism. 1913–1917]. St. Petersburg: Izd-vo Timofeja Markova.
6. Gasparov M.L. (1995) *Pojet i kul'tura (tri pojetiki Osipa Mandel'shtama)* [Poet and Culture (three Poetics of Osip Mandelstam)]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie.
7. Ginzburg L. (1972) Pojetika Osipa Mandel'shtama [Poetics of Osip Mandelstam]. // *Izvestija AN SSSR - Proceedings of the USSR Academy of Sciences*. Vol. 31. №4. pp. 321–322.
8. Averincev S. (1990) Sud'ba i vest' Osipa Mandel'shtama [The destiny and the message of Osip Mandelstam]. // *Mandel'shtam O.E. Sochinenija - Mandelstam O.E. Writings*. v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 2. pp. 18–20.

9. Lotman Ju.M. (1994) Osip Mandel'shtam: pojetika voploshhennogo slova [Osip Mandel'shtam: poetics of the Incarnate Word]. // *Klassicism i modernism - Classicism and Modernism*. pp. 195-217.
10. Panova L.G. (2003) «Mir», «prostranstvo», «vremja» v poezii Osipa Mandel'shtama ["Peace", "space", "time" in the poetry of Osip Mandel'shtam]. Moscow: Jazyki slavyanskoy kul'tury.
11. Levin Ju.I. (1998) O. Mandel'shtam [Mandel'shtam] // *Izbrannye trudy. Pojetika. Semiotika. - Selected works. Poetics. Semiotics*. pp. 9-155.
12. Breeva T.N. (2013) *Hudozhestvennyj mir Osipa Mandel'shtama* [Artistic world of Osip Mandel'shtam]: ucheb. posobie [textbook]. Moscow: Flinta; Nauka.
13. Krutij S.M. (2005) «Arhitekturnost' hudozhestvennykh obrazov v poezii akmeistov (O. Mandel'shtam i A. Akhmatova)» ["An architectonic of artistic images in the poetry of Acmeists (Osip Mandel'shtam and Anna Akhmatova)"]. Abstract of Doctoral Diss. Magnitogorsk.
14. Lekmanov O.A. (1995) *Kniga stihov kak «bol'shaja forma» v russkoj pojeticheskoy kul'ture nachala HH veka. O. Mandel'shtam «Kamen'» (1913)* [A book of poems as "a great form" in the Russian poetic culture of the early twentieth century. Mandel'shtam "Stone" (1913)]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
15. Merkel' E.V. (2015) *Pojeticheskaja semantika akmeizma: miromodelirujushhie obrazy i motivy (N. Gumilev, A. Akhmatova, O. Mandel'shtam)* [Poetic semantics of Acmeism: world modeling images and motifs (Gumilev, Anna Akhmatova, Osip Mandel'shtam)]. Abstract of Doctoral Diss. Neryungri.
16. Razumkova N.V. (2009) *Leksiko-semanticheskoe pole cveta i sveta kak kognitivno-pojeticheskij fenomen (na materiale proizvedenij K. Batjushkova i O. Mandel'shtama)* [Lexical and semantic field of color and light as cognitive-poetic phenomenon (based on the works of K. Batjushkov and Osip Mandel'shtam)]. Abstract of Doctoral Diss. Tyumen.
17. Usmanova L.A. (2012) *Cvetosemantika poezii O.Je. Mandel'shtama* [Coloursemantics of O.E.Mandel'shtam's Poetry]. // *Filologija i kul'tura - Philology and Culture*. 27. pp. 82-88.
18. Ronen O. (2002) *Leksicheskij povtor, podtekst i smysl v pojetike O. Mandel'shtama* [Lexical repetition, subtext and meaning in the poetics of Mandel'shtam]. // *Pojetika Osipa Mandel'shtama - The poetics of Osip Mandel'shtam*. St. Petersburg: Giperion.
19. Feofilaktova S.Ju. (2008) *Metafora v pojeticheskom tekste O.Je. Mandel'shtama (na materiale sbornika «Kamen'»)* [The metaphor in the poetic text of Mandel'shtam (based on "The Stone" collection)]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
20. Vasil'eva A.A. (2004) *Leksicheskij aspekt asociativnogo razvertyvanija pojeticheskikh tekstov O.Je. Mandel'shtama* [The lexical aspect of the associative deployment of Mandel'shtam poetic texts]. Abstract of Doctoral Diss. Tomsk.
21. Asaeva M.M. (2009) *Rechevye sredstva vyrazitel'nosti v avtobiograficheskoj proze O.Je. Mandel'shtama* [Speech means of expression in the Mandel'shtam's autobiographical prose]. Abstract of Doctoral Diss. Makhachkala.
22. Mandel'shtam O.Je. (1929) *Utro akmeizma* [Morning of Acmeism]. // *Literaturnye manifesty: Ot simvolizma k Oktjabrju - Literary manifestos: From Symbolism to the October Revolution*. Moscow: Federacija.
23. Zhirmunskij V.M. (1916) *Preodolevshie simvolizm* [Overcame symbolism]. // *Russkaya Mysl' - Russian thought*. 12. pp. 25-26. [Online]. Available from: http://postsymbolism.ru/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=20&Itemid=39 [Accessed: 25.06.2016].
24. Zhirmunskij V.M. (1928) *K voprosu o sintaksise A. Akhmatovoj* [To the question about the syntax of Anna Akhmatova]. // *Voprosy teorii literatury. Stat'i 1916–1926 - Problems in the theory of literature. Article 1916-1926*. Leningrad: Academia. [Online]. Available from: <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/zhirmunskij-k-voprosu-osintaksise-ahmatovoj.htm> [Accessed: 25.06.2016].

25. Anon (2016) *Nacional'nyj korpus russkogo jazyka* [National corpus of the Russian language]. [Online]. Available from: <http://search.ruscorpora.ru/> [Accessed: 25.06.2016].
26. Efimov A.I. (1961) *Stilistika hudozhestvennoj rechi* [The Stylistics of Artistic Speech]. Moscow: MGU.
27. Bushman I.N. (1964) *Pojeticheskoe iskusstvo Mandel'shtama. Issledovanija i materialy* [Mandelstam's poetic art. Researches and materials]. Munich: Institut po izucheniju SSSR.
28. Sovsun V. (1930) Akmeizm, ili Adamizm [Acmeism, or Adamism]. // *Literaturnaja jenciklopedija - Literary encyclopedia*. v 11 t. [Works: in 11 vols]. Vol. 1. [Online]. Available from: <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclol/le1/le1-0702.htm> [Accessed: 25.06.2016].
29. Majkov A.N. (2016) *Slovo o polku Igoreve* [The tale of Igor's campaign]. [Online]. Available from: <http://feb-web.ru/feb/slovo/texts/a50/a50-122-.htm> [Accessed: 25.06.2016].
30. Mandel'shtam O. (1990) *Sobranie sochinenij* [Collected works]. v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 2. Moscow: Hudozhestvennaja literatura.
31. Minc Z.G. (1992) «Zabytaja citata» v pojetike russkogo postsimvolizma ["Forgotten quotation" in the poetics of Russian Postsimvolizm]. // *Semiotika i istorija: trudy po znakovym sistemam - Semiotics and History: works about symbolic systems*. 25 (939). pp. 123-136.

Received 26 June 2016

«HEY, WHAT'S YOUR NAME?»: АНТРОПНИМИКА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ДЖИМА МОРРИСОНА

Б.Я. Шарифуллин

*No one remembers your name
When you're strange
«People are strange»*

Аннотация. Рассмотрены антропнимы как один из ключевых фрагментов языковой картины мира американского поэта и музыканта Джима Моррисона. Символика имени собственного, значимая для всех лингвокультур, в поэтике Джима Моррисона проявляется особым образом. Это связано с его особым восприятием людей, особенно женщин, с которыми у Моррисона были непростые отношения, обусловленные спецификой образа жизни рок-музыканта в Калифорнии эпохи «революции цветов». В языковой картине мира Джима Моррисона сплетаются элементы европейской (античной, германской, кельтской) культуры и культуры североамериканских индейцев. Джим Моррисон создал и свой культурный код, уже собственно американский, точнее, калифорнийский, и соответствующую мифопоэтику, отраженную в его поэтических текстах. Поэтому антропнимы в текстах Джима Моррисона отражают все эти культурные коды. В статье представлены наиболее интересные случаи включения антропнимов, прежде всего женских имен, в тексты песен. Английские цитации из рассмотренных песен сопровождаются русскими переводами, выполненными автором.

Ключевые слова: языковая картина мира; когнитивно-типологическая реконструкция; символика имени собственного; антропнимы; Джим Моррисон; «The Doors».

Введение

Данная статья продолжает цикл работ по когнитивно-типологической реконструкции языковой картины мира американского поэта и музыканта, лидера рок-группы «The Doors» Джима Моррисона (см. [1–3]).

Ономастическое пространство собственно песенных текстов Джима Моррисона не так уж велико, если сравнить, например, с текстами «The Beatles» [4]. Топонимика представлена заметно больше, чем антропнимика, что, в общем, объяснимо: в языковой картине мира Моррисона пространство представлено весьма значительно, что мы видим в образах моря, дороги, города и страны (см., например, [5]). Да и Америка намного обширнее Британии. Незначительное число антропнимов в текстах Моррисона объясняется, наверное, и теми его словами, что представлены в эпиграфе к данной статье: «Никто не помнит ваши

имена, когда вы странные люди». Замечу, что английское слово *strange* можно перевести и как «чужой».

Все же, пусть это будут и небольшие этюды, но о женских и мужских именах стоит написать, особенно о первых, учитывая, что образ женщины представлен в поэтике Джима Моррисона весьма своеобразно. Это отражает особенности его личной жизни и поэтического творчества [2].

Об ономастике как лингвокультурологическом символе в текстах британской рок-поэзии я уже писал ранее [6]. В данной статье это будет рассмотрено на материале текстов Джима Моррисона, в чем и состоит ее цель.

Методы исследования

Основной метод исследования в данной статье – прием семантико-мифопоэтической интерпретации текстового материала. Используются также прием сопоставительно-текстологического анализа и методика перевода и интерпретации текста.

Исследование

«Roll on, roll on, Maggie M'Gill».

Женские имена в текстах Джима Моррисона

Hello, I love you, won't you tell me your name
Одноименная песня

У Джима Моррисона были непростые отношения с женщинами, что связано с известными особенностями жизни рок-музыканта в Калифорнии эпохи «революции цветов» и «детей любви». «Sex, drugs & Rock and Roll», «Make love, not war» – это были не просто лозунги, это был образ жизни. И поклонницы группы «Доорз» были не такие, как фанатки «Битлз». Поэтому у Джима было много девушек и женщин, много музыки, виски, наркотиков и поэзии...

Единственной любимой женщиной и музой Джима Моррисона была Памела Керсон (Pamela Courson, фамилию чаще передают как Курсон, или даже Корсон, Корзон), для которой написаны многие стихи и некоторые самые красивые его песни (например, «Love Street», «Indian Summer», «My Eyes Have Seen You», «Twentieth Century Fox», «L.A. Woman», «Queen Of The Highway», «Wild child», «Orange County Suite», т.е. «Сюита Апельсинового графства», что прямо связано с огненными волосами Памелы). С этой красивой рыжеволосой и зеленоглазой девушкой Джим познакомился на вечеринке в сентябре 1965 г. и стал постоянно с ней появляться в обществе, что, впрочем, не мешало

ему завязывать мимолетные романы со своими многочисленными поклонницами, девчонками-«группи». Но Памелу он любил искренне и называл ее своей «космической подружкой» [7] (рис. 1).

Памела, как и Джим, умерла в 27 лет, пережив его всего на 3 года.

Но имени Памелы Джим нигде в своей поэзии не упоминает, в отличие от Джона Леннона и его музы Йоко Оно. Наверно потому, что Джим писал о ней в стихах, не все из которых стали позже песнями. А в стихах как-то не принято упоминать имя возлюбленной, оно просто подразумевается.



Рис. 1. Джим Моррисон и Памела Кёрсон

Чаще всего Моррисон использует местоимение *she* «она» и его формы, а также форму местоимения 2-го лица *you* «ты», как, например, в одной из лучших песен «Love Street», 1968. Привожу этот текст целиком:

***She** has robes and **she** has monkeys
 Lazy diamond studded flunkies
She has wisdom and knows what to do
She has me and she has you
 I see **you** live on Love Street
 There's this store where the creatures meet
 I wonder what they do in there
 Summer Sunday and a year
 I guess I like it fine, so far
She lives on Love Street
 Lingers long on Love Street
She has a house and garden
 I would like to see what happens*

У **нее** есть одеяния, у **нее** есть обезьянки –
 Ленивый бриллиант, усеянный лакеями.
 У **нее** есть мудрость, **она** знает, что делать,
 У **нее** есть я и у **нее** есть ты.
 Я вижу, ты живешь на улице Любви,
 Там есть магазин, где встречаются всякие твари.
 Интересно, что они делают там
 В летнее воскресенье и круглый год.
 Наверно, это прекрасно, и мне бы пришлось по вкусу.
Она живет на улице Любви,
 Засиживается долго на улице Любви,
 У **нее** есть дом и сад,
 Хотел бы я увидеть, что там происходит...

Вот фотография, хорошо иллюстрирующая строчки

***She** has robes and **she** has monkeys*
Lazy diamond studded flunkies (рис. 2):



Рис. 2. Фотография, иллюстрирующая строчки песни «Love Street»

Первоначально эта песня была стихотворением, написанным Джимом Моррисоном об улице в Лорел Каньон, одном из районов Лос-Анджелеса, штат Калифорния, где он жил с Памелой. Моррисон и Керсон называли эту улицу улицей Любви, потому что они сидели на балконе, постоянно целуясь, и наблюдали за бесчисленными хиппи, проходившими мимо (рис. 3). Магазин, о котором идет речь, находился в доме напротив [7].



Рис. 3. Улица Любви в Ларен Каньон (Калифорния)

Некоторые имена женщин в текстах Моррисона позволяют соотнести их с Памелой, как, например, в этой песне («Maggie M'Gill», альбом «Morrison Hotel», 1970):

*Miss Maggie M'Gill, she lived on a hill.
Her daddy got drunk and left her the will.
So she went down, down to Tangie Town.
People down there like to get it on.*

*Мисс Мэгги М'Джилл жила на холме,
Ее папаша напивался и не давал ей проходу.
Так что она отправилась в «Танги-таун»,
Где люди по-настоящему любят повеселиться.*



Рис. 4. Обложка сингла «Maggie M'Gill»

В пользу данного предположения может свидетельствовать, во-первых, ирландская фамилия M'Gill (а Памела была ирландского происхождения; в фильме Оливера Стоуна «The Doors» ее играет Мер Райен, также ирландского происхождения), точнее, MacGill, Magill от галльск. MacanGhailл означает «сын незнакомца, чужака, странника» [8.

С. 296]. Имя же Pamela по одной из версий в переводе с латинского означает «странница».

Во-вторых, на обложку сингла песни помещена фотография рыжеволосой девушки с гитарой, очень похожей на Памелу, в частности, формой носа в профиль (рис. 4, 5).



Рис. 5. Памела Кёрсон (в профиль)

В «Википедии» указано только, что эта песня посвящена Памеле Кёрсон.

Прием ономастической игры использован Джимом Моррисоном в композиции «Stoned Immaculate» из альбома «An American Prayer», 1978:

*One summer night, going to the pier
I ran into two young girls
The blonde one was called Freedom
The dark one, Enterprise
We talked and they told me this story
Now listen to this...*

*Однажды летним вечером,
Направляясь на причал,
Я закадрил двух девочек.
Блондинку звали Фридом,
А темненькую – Энтерпрайз.
Мы поболтали, и они рассказали мне эту историю,
Послушайте-ка ее...*

Суть игры в том, что по-английски *freedom* значит «свобода», а *enterprise* – «предпринимательство, бизнес». Имя *Фридом* в США имеется и оно довольно популярно, но считается мужским, во всяком случае, по данным Интернета, что, в общем-то, странно, учитывая женский облик известной статуи. Имя же *Энтерпрайз* в американском антропонимиконе не представлено. Так что ироническая игра Моррисона очевидна: оппозиция свободы и бизнеса, белого и черного.

Есть еще четыре женских имени в текстах Моррисона: *Sandy*, *Carol*, *Gloria* и *Wanda*.

*The Man is at the door
Peppermint, miniskirts, chocolate candy
Champion sax and a girl named Sandy*

*Мужчина стоит у двери:
Мятная жвачка, мини-юбки, шоколадная конфетка,
Саксофон чемпиона и девушка по имени Сэнди.*

«The Soft Parade», альбом «Soft Parade», 1969

Имя *Sandy*, квалитатив от имени *Alexandra* (как и соответствующая форма мужского имени), было довольно распространенным в 60–70-х гг. прошлого века в Британии и Америке, особенно в музыкальной среде кантри, фолька и рока. Поэтому это имя у Джима может быть обобщенным для обозначения типичной девушки-«группы», постоянно тусующейся на различных музыкальных мероприятиях. Но можно предположить и намек на популярную в то время британскую рок- и фольк-певицу и композитора Сэнди Денни (Александра Элен МакЛин Денни, Alexandra Elene MacLean Denny; 6 января 1947 – 21 апреля 1978) [https://ru.wikipedia.org/wiki/Денни_Сэнди]. Джим Моррисон наверняка знал про нее и ее творчество, тем более что в их поэтике были близкие мотивы (кельтский фольклор). Интересно созвучие, возможно, и смысловое, названий композиций Джима Моррисона «Waiting for the sun» и Сэнди Денни «Rising for the moon» («солнце» и «луна»), хотя влияние здесь было, скорее всего, от Джима: песня Сэнди Денни представлена в одноименном альбоме группы «Fairport Convention» в июне 1975 г. (рис. 6).



Рис. 6. Фольк-певица и композитор Сэнди Денни

Некоторая ономастическая игра присутствует, возможно, и не предусмотренная Моррисоном, в довольно длинной композиции «Gloria» («An American Prayer», 1978; привожу в сокращенном виде):

*Hey what's your name?
How old are you?*

*Where'd you go to school?
Well, now that we know each other a little bit better,
Why don't you come over here
Make me feel all right!
Gloria, Gloria – all night, all day
Gloria, Gloria
You were my queen and I was your fool,
Riding home after school.
You took me home to your house.
Your father's at work,
Your mama's out shopping around.
Check me into your room.
Show me your thing.
Why'd you do it baby?
Getting softer, slow it down
Now you show me your thing.
Wrap your legs around my neck,
Wrap your arms around my feet, yeah
Wrap your hair around my skin.*

*Эй, как тебя зовут?
Сколько тебе лет?
Куда ты ходишь в школу?
Ну, а сейчас, когда мы знаем друг друга чуть лучше,
Почему ты не приходишь сюда снова?
Сделай так, чтобы я чувствовал себя отлично!
Глория, Глория – всю ночь и весь день.
Глория, Глория.
Ты была моей королевой, а я был твоим шутом,
Отвозя тебя домой после школы.
Ты пригласила меня в свой дом.
Твой отец на работе,
Твоя мама где-то ходит в шопинге.
Впихнула меня в свою комнату,
Показала мне свою «штучку»,
Обвила ноги свои вокруг моей шеи,
Обвила руки свои вокруг моих ног,
Обвила волосы свои вокруг моей плоти.*

Женское имя *Gloria* по-латински означает «слава». Судя по содержанию песни, речь идет об одной из молоденьких девушек-«группи» (школьнице), которые толпились вокруг Джима. Песня весьма сексуальна, что видно по ее исполнению. А игра, возможно, заклю-

чается в том, что Глорию, конечно, привлекала прежде всего слава Моррисона. Может быть, Джим так и обозначил одну из многих, имен которых он и не помнил – Gloria. Своеобразная ирония?

Имя *Carol*. Оно появляется в одноименной песне («Carol», «An American Prayer», 1978):

Oh, Carol!
Don't let him steal your heart away.
Yeah I've got to love you darling
If it takes me all night and day.
Beat cool down, over cool down,
I can hear that highway sound.
Carol!

О, Кэрол!
Не позволяй ему украсть твое сердце.
Да, мне придется любить тебя, милая,
Если это займет мне всю ночь и весь день.
Долби вниз круто, снова покруче.
Кэрол!

Имя *Carol* было довольно распространенным в Америке в те времена (краткая форма от *Carolina*, женская форма к мужскому имени *Carolus*, англ. *Charles*, от имени германского императора Карла, откуда, кстати, пошло славянское *король*). Вот фотография типичных девушек-«группи» (рок-группы «Kiss») (рис. 7).



Рис. 7. Типичные девушки-«группи»

Имя *Wanda* отмечено только в одном из фрагментов стихотворения Джима Моррисона «The Paris Journal», 1972:

*Shake it! Wanda,
fat stranded swamp.
Woman,
We still need you.*

*Тряси этим, Ванда,
Жирное растянутое болото.
Женица,
Ты нам до сих пор нужна.*

Имя *Wanda* польского происхождения, от старославянского слова со значением «смутьянка, спорщица». Я не нашел сведений, имел ли Моррисон в виду конкретную женщину Ванду, или это просто некий собирательный образ славянок, которые слыли в те времена на Западе толстыми и неповоротливыми. Отмечу, что это также имя главной героини американского комедийного боевика 1988 г. «Рыбка по имени Ванда», «A fish named Wanda», роль Джейми Ли Кертис (фамилия ее героини была, кстати, еврейской – Гершвиц, родом из Польши).

2. «Poor Otis dead and gone».

Мужские имена в текстах Джима Моррисона

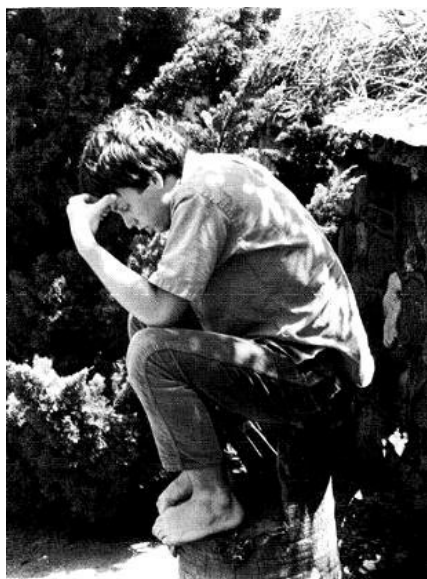


Рис. 8. «Как меня зовут?»

Из всех мужских антропонимов, обнаруженных в текстах Джима Моррисона, интерес представляет только один (рис. 8), демонстриру-

ющий присущую Джиму креативную речевую ономастическую игру. Но сначала рассмотрим немногочисленные более банальные примеры.

В песне «Hyacinth House» из альбома «L.A. Woman» имя *Jack* в английской карточной терминологии обозначает валета (ср. также *jack pot* «куш, самый крупный выигрыш»):

Why did you throw the Jack of Hearts away?

It was the only card in the deck that I had left to play.

Зачем ты сбросила валета червей?

Это была единственная карта на столе, которую я оставил, чтобы играть.

Так что здесь, собственно, не антропоним, а имя нарицательное, хотя по правилам английской орфографии оно пишется с прописной буквы. Замечу также, что имя *Jack* (квалитатив от *John*, т.е. вроде нашего *Вани*) имеет и иные нарицательные значения, в том числе, в сочетаниях и словосложениях. Чаше эти слова пишутся со строчной буквы: например, *jackass* «осел, дурак, болван» (такой вот аналог нашему Ивану-дурачку) и пр.

В песне «Ship of fools» («Morrison Hotel», 1970) появляется персонаж под именем мистер Гудтрипс, являющийся «говорящим», т.е. результатом ономастической игры Джима:

Yeah, along came Mr. Goodtrips

Lookin' for a new a ship.

Come on, people better climb on board.

Come on, baby, now we're goin' home.

Ship of fools...

Вот появился мистер «Счастливого плавания»

В поисках нового корабля.

Пойдем, людям лучше подняться на борт.

Пойдем, детка, мы теперь возвращаемся домой.

Корабль дураков...

Имя *Otis* встречается в композиции «Runnin' Blue» из альбома «Soft Parade», 1969:

Poor Otis dead and gone

Left me here to sing his song

Pretty little girl with the red dress on

Poor Otis dead and gone...

Бедный Отис мертв, он ушел,

Оставив меня здесь петь его песню.

Милая малютка, одетая в красную одежду,

Бедный Отис мертв, он ушел...

Это имя известного американского певца и композитора в жанре соул-мьюзик Отиса Рэя Реддинга (Otis Ray Redding), трагически погибшего в авиакатастрофе в 1967 г. в возрасте 26 лет (рис. 9). Его творчество повлияло на музыку «The Rolling Stones», Джорджа Харрисона, Марвина Гэя и др. Наверное, и на Джима Моррисона, если он написал, что Отис «оставил меня здесь петь его песню». «Малютка в красном», видимо, аллюзия к фамилии Отиса *Redding*.



Рис. 9. Американский певец и композитор Отис Рэй Реддинг

А теперь наиболее интересный, на мой взгляд текст: композиция «L.A. Woman» из одноименного альбома 1971 г.:

*Mr. Mojo risin', Mr. Mojo risin',
Gotta keep on risin',
Mojo risin', got my Mojo risin',
Mr. Mojo risin',
Gotta keep on risin'.
Right in, right in!*

*Мистер Моджо поднимается! Мистер Моджо поднимается!
Он должен продолжать подниматься,
Моджо поднимается, у меня мой Моджо поднимается,
Мистер Моджо поднимается,
Он должен продолжать подниматься,
Прямо вперед, прямо вперед!*

Кто такой «Мистер Моджо»? И почему он «поднимается»? Конечно, это имя собственное. Но все же, кто он? Как пишет Питер Хоуген в своем «Путеводителе...», Джим ввел рефрен *Mr. Mojo risin'*, имея в виду смысл не только «Мистер Некто поднимается» (лексема *mojo* в американском сленге употребляется для замены забытых имен – типа

русского «Как его там?»), но и игровой, так как это слово используется и «в качестве эвфемизма для обозначения понятий, часто связанных с сексом или наркотиками, хотя значение его может быть еще шире в зависимости от контекста. Как обнаружил Джон Себастьян, эти слова являются анаграммой имени Jim Morrison, т.е. этим Джим давал понять, что он сам продолжал подниматься все выше» [7. Р. 200]. Иначе говоря: Jim Morrison > Mr. Mojo Risin.

В целом получается довольно сложный смысл, выраженный всего лишь парой слов: «Мистер Как-его-там, то бишь я, торчит от секса и наркоты и вообще поднимается все выше и выше». Это вполне соответствует тогдашнему самоощущению Моррисона.

Можно, однако, привести и такую версию, учитывая сочетание *got my Mojo risin'* «у меня мой Моджо поднимается» и полный контекст песни «L.A. Woman». *Mojo* в американском сленге обозначает еще сексуальную потенцию [<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=Mojo>].

Добавлю, что *Mojo* (произносится «медзе») – это также и японское название «Утренней звезды», т.е. Венеры. Получается «восход господина Утренней звезды». В общем, речевая игра Джима Моррисона, как всегда и в целом, весьма сложная семантическая и символическая конфигурация.

Конечно, в текстах Джима Моррисона есть и иные женские и мужские антропонимы, но это уже только в его поэтических произведениях, так и не ставших песнями. Анализировать их в данной статье смысла нет, хотя при написании готовящейся монографии о языковой картине мира Джима Моррисона в соответствующем разделе такие примеры будут непременно учтены.

Заключение

Разносторонность поэтического и музыкального творчества Джима Моррисона обусловила весьма сложный характер и многофакторность его языковой картины мира. В ней особое место занимает ономастика как один из важнейших фрагментов национальной языковой картины мира: как себя сам именует человек, отражает его отношение к внешнему миру. Поэтому антропонимия восходит у многих народов еще к языческим временам, когда люди отождествляли слово и предмет, себя как личность и как часть мира.

Это ярко отражается в поэтическом антропонимиконе Джима Моррисона. Прежде всего, это относится к женским именам, поскольку у Джима были особые отношения с женщинами. Языковая личность Джима Моррисона проявляется и в нескольких песнях, в которых представлены мужские антропонимы.

Литература

1. **Шарифуллин Б.Я.** «Five to one, one in five»: числовые образы в языковой картине мира Джима Моррисона // *Язык и культура*. 2015. № 3 (31). С. 55–70.
2. **Шарифуллин Б.Я.** «Woman» в поэтическом рок-дискурсе Джима Моррисона // *Человек и язык в коммуникации и тексте* : сб. науч. ст. / гл. ред. проф. Б.Я. Шарифуллин. Красноярск: СФУ, 2016. Вып. 7 (18). С. 215–222.
3. **Февралева Е.А., Шарифуллин Б.Я.** Образ «двери» в языковой картине рок-поэзии Джима Моррисона // *Взаимодействие языка и культуры в коммуникации и тексте* : сб. науч. ст. / отв. и науч. ред. Б.Я. Шарифуллин. Красноярск, 2010. Вып. 10. С. 115–119.
4. **Шарифуллин Б.Я.** Языковая картина мира «The Beatles»: когнитивно-типологическая реконструкция. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2014. 216 с.
5. **Февралева Е.А.** Образ корабля и моря (пути) в ЯКМ Джима Моррисона // *Студент и научно-технический прогресс* : материалы XLVIII Междунар. науч. конф. аспирантов и студентов, 10–14 апреля 2010 г., Новосибирский государственный университет. Языкознание. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2010. С. 74–75.
6. **Шарифуллин Б.Я.** Имя собственное как лингвокультурологический символ (на материале текстов британской рок-поэзии) // *Теоретические и прикладные аспекты современной филологии* : материалы XIV Филологических чтений имени проф. Р.Т. Гриб / отв. и науч. ред. Б.Я. Шарифуллин. Красноярск : СФУ, 2009. Вып. 9. С. 121–127.
7. **Хоуген П.** Полный путеводитель по музыке The Doors. URL: http://www.e-reading.by/bookreader.php/62475/Hougen_Polnyii_putevoditel%27_po_muzyke_The_Doors.html (дата обращения: 25.04.2015).
8. **Рыбакин А.И.** Словарь английских фамилий. М. : Рус. яз., 1986. 576 с.

Поступила в редакцию 29 июня 2016 г.

Сведения об авторах:

Шарифуллин Борис Яхиевич – профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы, заведующий лабораторией речевой коммуникации Лесосибирского педагогического института-филиала Сибирского федерального университета (Лесосибирск, Россия). E-mail: borshariff@gmail.com

«HEY, WHAT'S YOUR NAME?»: ANTHROPONYMICS IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF JIM MORRISON

Sharifullin B.Ya., Doctor of Philology, Professor of Department of Russian language and literature, Faculty of Philology, Lesosibirsk pedagogical Institute, Branch of Siberian Federal University (Lesosibirsk, Russia). E-mail: borshariff@gmail.com

DOI: 10.17223/19996195/35/8

Abstract. In the article the anthroponyms are considered, as one of the key fragments of the language picture of the world of American poet and musician Jim Morrison. The symbolism of names, which is important for all lingual cultures, in the poetics of Jim Morrison is manifested in a special way, because of his specific perception of the people, especially the women, with who Jim Morrison had not the simple relation, caused by specific life of rock-musician in California of the flower revolution epoch. In the Jim Morrison's linguistic picture of the world the elements of European (Antic, Germanic, Celtic) culture and culture of North American Indians are invented. Jim Morrison has created also his own cultural code, American one, more exactly, a code of California, and the appropriate poetics of myths, that is reflected in his poetic texts. Therefore, the anthroponyms in the lyrics by Jim Morrison reflect

all these cultural codes. In the article the most interesting cases of inclusion of the anthronyms in the lyrics are presented. English quotations from the songs are accompanied by Russian translations made by the author.

Keywords: language picture of world; cognitive and typological reconstruction; symbolism of name; anthronyms; Jim Morrison; The Doors.

References

1. Sharifullin B. Ya. (2015) «Five to one, one in five»: chislovye obrazy v jazykovoj kartine mira Dzhima Morrisona [«Five to one, one in five»: The number images in the language picture of the world of Jim Morrison]. // *Jazyk i kul'tura – Language and culture*. 3 (31). pp. 55-70.
2. Sharifullin B. Ya. (2016) «Woman» v pojeticheskom rok-diskurse Dzhima Morrisona [«Woman» in poetic discourse of Jim Morrison]. // *Chelovek i jazyk v kommunikacii i tekste – The man and the language in communication and text*. 7 (18). pp. 215-222.
3. Fevraleva E.A., Sharifullin B. Ya. (2010) Obraz «dveri» v jazykovoj kartine rok-poezii Dzhima Morrisona [The Image of the Door in language picture of world of Jim Morrison' rock poetry]. // *Vzaimodejstvie jazyka i kul'tury v kommunikacii i tekste – Interaction of the language and culture in communication and text*. 10. pp. 115-119.
4. Sharifullin B. Ya. (2014) *Jazykovaja kartina mira «The Beatles»: kognitivno-tipologicheskaja rekonstrukcija* [The language picture of the world of “The Beatles”: the cognitive and typological reconstruction]. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
5. Fevraleva E.A. (2010) Obraz korablja i morja (puti) v JaKM Dzhima Morrisona [The Image of the Ship and the Sea (the Way) in language picture of the world of Jim Morrison]. // *Student i nauchno-tehnicheskij progress – Student and scientific-technical progress*. Proceedings of XLVIII International scientific conference of graduate and undergraduate students, 10-14 April 2010, Novosibirsk State University. Linguistics. Novosibirsk: NSU publishing house. pp.74-75.
6. Sharifullin B. Ya. (2009) Imja sobstvennoe kak lingvokul'turologicheskij simvol (na materiale tekstov britanskoj rok-poezii) [The proper noun as a linguocultural symbol (on the material of texts of Britain rock poetry)]. // *Teoreticheskie i prikladnye aspekty sovremennoj filologii – The theoretical and applicative problems of modern philology*. 9. pp. 121-127.
7. Hougen P. (1994) *Polnyj putevoditel' po muzyke The Doors* [The complex guide to the music of the Doors]. [Online]. Available from: http://www.e-reading.by/bookreader.php/62475/Hougen_Polnyj_putevoditel%27_po_muzyke_The_Doors.html [Accessed: 25.04.2015].
8. Rybakin A.I. (1986) *Slovar' anglijskih familij* [The dictionary of English surnames]. Moscow: Russkij jazyk.

Received 29 June 2016

К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОЙ АРАБСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Р.Р. Эль сабрути

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования и функционирования терминологии в странах современного арабского Востока. Представляется чрезвычайно важным проследить факторы, повлиявшие на процесс формирования ее лексико-терминологического состава. Вслед за национально-освободительным движением арабских стран, начиная со второй половины XX в., неоднократно поднимался вопрос об официальном статусе арабского языка на региональном и глобальном уровнях. Национализация образования явилась основополагающим принципом языковой политики арабских стран. Речь шла о переходе на арабский язык всей системы национального образования, о внедрении средневекового классического языка в качестве языка повседневного общения. Трансформация политической ситуации в арабском регионе сопровождалась планомерным вытеснением колониального языка, обогащением лексического состава современного литературного языка, развитием национальной терминологии. Преобладающей в этом процессе стала точка зрения традиционной школы, поддерживаемой обществом и образовательными институтами. Попытки отхода от традиционных воззрений на язык в арабских странах не одобрялись.

Бурный рост науки и техники привел к появлению в арабском языке множества новых понятий и к интенсивному заимствованию иноязычных терминов. Была поставлена задача обеспечения нового содержания в сфере образования, отвечающего потребностям мирового научно-технического прогресса. В процессе адаптации иноязычные термины приспособлялись к условиям функционирования арабского языка. Возникло большое количество синонимических названий, которые были вызваны предметной неопределенностью и отсутствием профессионального перевода. Однако это закономерное явление, отражающее экстралингвистическую обусловленность формирования и функционирования любой терминологии. Социолингвистический подход к исследованию арабской терминологии позволил нам выявить главные тенденции ее развития.

Ключевые слова: современная арабская терминология; социальные факторы развития языка; проблемы перевода.

Введение

Европейская колонизация арабских стран усугубила кризис арабского языка и способствовала тому, что в них в качестве языка науки и образования употребляется иностранный язык. Английский язык, например, остается и по сей день основным языком обучения в сфере высшего образования. При наличии единого для всех арабских стран

языкового источника, называемого классическим арабским языком – «аль-Фосха», имеются региональные формы его современного развития, где четко проявляются семантические дивергенты, имеющие одну и ту же словоформу с различным смысловым содержанием. Отсюда можно говорить о египетском, сирийском, иракском, марокканском и других вариантах современного арабского литературного языка.

Свобода слова в сознании многих носителей языка приводила к либерализации отношения к нормам языка. Она расшатывала классические нормы языка, что особенно стало заметным в арабских СМИ. Демократизация общественно-политической жизни, политическая борьба партий приводили к обновлению и пополнению политической терминологии. Возникали новые понятия, характеризующие аспекты рыночных отношений, которые приводили к активному заимствованию современной рыночной терминологии.

Естественно, что развитие конкуренции, реорганизация системы обслуживания вели к увеличению роли диалога в общении. Изменялась система деловой документации. Компьютеры, видеокамеры, телевизоры нового поколения, бытовая техника, зарубежные автомобили способствовали появлению множества заимствованных понятий и слов. Мобильная и компьютерная связь приводила к сокращению традиционной письменной формы общения. Значительное увеличение числа иноязычных заимствований, в частности из английского языка, объяснялось потребностями в номинации новых понятий и предметов.

Анализ современного состояния арабского языка свидетельствует, что в современном арабском обществе произошла смена доминирующего типа общения. Это привело к количественным и качественным изменениям современного литературного арабского языка, сохраняя при этом его системную целостность и внутреннюю идентичность. Наиболее заметные изменения коснулись лексического состава в сферах рыночной экономики, шоу-бизнеса и бытовой техники. Бурный процесс заимствования в арабском языке сопровождался калькированием. Основная масса заимствований и калек восходила к английскому или французскому языку.

Большую роль в активизации языковых контактов сыграл научно-технический прогресс, который явился мощным фактором, вызвавшим языковые модификации. Современный этап развития арабского литературного языка характеризуется широким притоком иноязычной лексики и дальнейшим усвоением диалектного речевого материала. Телевидение и Интернет проникали повсюду, а вместе с ними проникали и иноязычные формы общения. Эти процессы оказали существенное влияние на языковую ситуацию арабских стран в целом. Развитие открытого информационно-коммуникативного пространства диктовало необходимость знания иностранных языков [1. С. 177]. Владение ими предо-

ставляло возможность активно функционировать в мировом информационном пространстве.

Характерные особенности языковой политики арабских стран

Колониальное прошлое и отставание арабских стран от развитого мира способствовали возникновению в них тенденции вернуться к национально-культурным корням, опереться на свою историю, найти фундаментальное основание для своей духовной самодостаточности. Культурно-языковое сплочение арабской нации было единственным способом выйти из социального тупика, грозящего серьезными последствиями (вплоть до утраты национальности).

Одним из оснований для сплочения арабской нации считалась общность языка. В связи с этим в арабских странах была предложена языковая программа, нацеленная на введение арабского языка в качестве государственного. Эта программа осуществлялась под давлением системы классических норм староарабского языка, попыткой введения их в состоянии коммуникативной пригодности. В основе такой программы лежало убеждение, что арабская культура обладает длительной исторической традицией и самодостаточностью. Это выразилось в чрезмерном утрировании достижений арабо-мусульманской культуры, в основе которой лежал религиозно-националистический миф о ведущей роли арабской нации.

Наиболее четко и последовательно языковая политика арабских стран нашла свое выражение в замене иностранного языка на арабский. В итоге трансформация языковой ситуации в арабском регионе сопровождалась планомерным вытеснением колониального языка, обогащением лексического состава современного арабского литературного языка, упорядочением его грамматической системы и развитием национальной терминологии.

Перед арабскими государствами встала задача обеспечения нового содержания общего и профессионального образования, отвечающего потребностям мирового научно-технического прогресса. Однако политические реформы были связаны с системой отсталого образования, и без соответствующей подготовительной работы нельзя было полностью перевести образовательную систему на арабский язык. Необходимо отметить, что когда речь шла о переходе всей системы национального образования на арабский язык, имелся в виду староарабский классический язык [2].

В большинстве арабских стран, в результате бывшего раздела их на колониальные сферы влияния, преподавание естественнаучных дисциплин осуществлялось либо на английском, либо на французском языке. В общественном сознании возникали сомнения в том, что араб-

ские страны в состоянии воспринять современные технологии и внести вклад в их развитие. Естественно, ставилась под сомнение и возможность избавления арабского сообщества от идейно-политического доминирования внешних сил. Несмотря на все трудности, в Сирии были предприняты попытки арабизации естественных наук. Медицинский институт в Дамаске был призван стать первой ласточкой в этой области. Преподавание на факультетах общей медицины, стоматологии и фармацевтики велось на арабском языке [3]. В Ираке было принято политическое решение перевести на арабский язык преподавание фундаментальных и прикладных наук в университетах. Одновременно было предписано реализовать жесткую программу составления и перевода учебных пособий и предоставления их студентам. То же самое происходило и в странах Магриба.

В течение предшествующего исторического периода языковая политика арабских стран в силу ряда причин не увенчалась успехом и не смогла быть полностью реализована. Назовем некоторые из них:

1. Полиэтническое пространство арабских государств составляло труднопреодолимый барьер на пути к осуществлению программ языковой политики. Разделив общество по субэтническому признаку и акцентируя внимание на уникальности мусульманского общества, правительства этих стран внесли разногласия между этническими и языковыми группами.

2. Реформы проводились под давлением системы классических норм арабского языка. Наречия, независимо от того, называют ли их языками или диалектами, представлены в арабском мире намного сильнее.

3. Реформаторский процесс не был демократически ориентированным [4. С. 82]. Власти тяготели своими постановлениями к универсальной идеологии и стремлению насильственно проводить ее в жизнь [5. С. 28].

4. Языковая политика носила противоречивый характер. Выявились несоответствие законов общественно-научной действительности [4. С. 125].

5. Несмотря на быстроту научного прогресса, научные словари не обновлялись и не пополнялись. Это заставляло студентов и преподавателей университетов прибегать к иностранным источникам для получения полной и новой информации [6]. Отрицательно сказывалось и отсутствие словарей, предназначенных для школьников [7]. Призывы к упрощению арабской грамматики оставались неслышанными [8. С. 356].

6. Представлялось невозможным осуществить желание лидеров арабских стран подтянуть современные арабские региональные диалекты до староарабского классического уровня, далекого от жизненной практики современного общества. Господство прошлого нации над ее настоящим было равносильно «господству умерших людей над живыми» [5. С. 51].

Все это в совокупности предопределило кризис языковых реформ и диктовало необходимость их переосмысления в форме и масштабах, адекватных историческим задачам современной жизни.

Формирование и функционирование современной арабской терминологии

Языковая политика, направленная на национализацию образования, сталкивалась с большими трудностями в формировании современной терминологии. Многовековой отрыв арабских государств от мирового поступательного научно-технического прогресса диктовал им необходимость освоения накопленного за рубежом опыта.

Терминология является одним из основных факторов сознательного воздействия на язык. Само слово *الاصطلاح* с современным понятием «термин» переводится с арабского языка как «взаимная договоренность» [9. С. 559]. Термины характеризуют запросы профессионалов на наименование объектов или явлений, наделенных общими специфическими признаками [10. С. 241]. В качестве терминов рассматриваются имена существительные или построенные на их основе словосочетания. Определенность и четкость в обозначении понятия являются важнейшим их качеством. Расхождения в простых словоупотреблениях можно компенсировать контекстом, однако расхождения в терминологической лексике чреваты опасностями, так как лексическое значение термина не зависит от контекста [11. С. 115]. Термины характеризуются стилистической нейтральностью и однозначностью [12. С. 36].

В истории арабской терминологии выделяются два периода ее развития: классический и современный. Арабо-мусульманское наследие показало высокую степень насыщенности терминологией, но не следует забывать, что и в нем имелось огромное количество адаптированных заимствований. Арабам приходилось общаться с разными народами, в том числе и с теми, которые по своей социальной структуре и культуре находились на более высокой общественной ступени, как, например, византийцы и персы на севере Аравийского полуострова и химйариты на юге [13. С. 23].

В формировании современной арабской терминологии решающее слово принадлежало представителям традиционной школы. Лексический фонд арабского средневекового наследия представлялся для них универсальным резервом, используемым для кодирования современных понятий. Например, для наименования понятия «поезд» была выбрана лексема *قطار*, которая обозначала в старые времена вереницу шедших друг за другом верблюдов [14. С. 99]. В основу традиционного лингвистического подхода к созданию современных терминов был положен словообразовательный (морфологический) уровень. В структурной ор-

ганизации доминировали двухкомпонентные термины, построенные на основе модели «существительное + существительное».

Однако отсутствие учета законов функционирования терминологии обусловило противоречивость традиционной деятельности арабских языковедов и малую ее продуктивность. Не получив массовой поддержки, многие термины оставались лишь на бумаге. К ним можно отнести следующие: المذياع к слову «радио», المأوى к слову «отель», الخيالة к слову «кино», الملوحة к слову «семафор», المرناة к слову «телевизор и т.д. [15].

Существовавшая в арабском языке лексика не могла полностью покрыть объем лексических единиц, включенных в иностранные словари [16. С. 193]. Ученые расходились в трактовке многих современных терминов, предлагали им разные дефиниции, что, в конце концов, привело к разнотчению терминологической лексики. Обилие терминологических дублетов объяснялось разнородностью источников их порождения. Не следует забывать, что вследствие колониального режима в арабских странах функционировал либо английский, либо французский язык, а это, в свою очередь, повлияло и на формирование современной терминологической базы арабского мира. Общение между арабскими учеными осложнялось из-за того, что для одного и того же понятия накапливались десятки терминов [14. С. 99]. В качестве иллюстрации можно взять термин «компьютер», который обозначался в одной и той же арабской стране следующими лексемами:

الحاسب الإلكتروني / العقل الإلكتروني / الحاسبة الإلكترونية / المحاسب /
النظام / الحاسبة / الحاسبة / الحاسوب / الحاسوب / الكمبيوتر

Формирование терминологии посредством научно-популярной литературы и прессы без детальной и узкоспециализированной ее проработки привело к тому, что она впитала в себя обобщенные понятия. Безусловно, что научные исследования и публикации лежат в основе терминологической номинации, так как именно они считаются лучшим средством апробации научных терминов. Отсутствие собственной научно-исследовательской базы объяснялось дефицитом специализированных научных изданий на арабском языке [17. С. 65].

Прогрессивные представители языковой политики, в отличие от традиционалистов, призывали компенсировать недостаток современных понятий в когнитивной базе арабского языка иностранной терминологией [18. С. 7]. Они считали, что партнерство языков в сфере наук способствует единению мирового семантического пространства. Интернализация терминологической лексики должна была стать, по их мнению, отличительной чертой языка мировой науки [8. С. 352].

В основу арабского терминотворчества были положены принципы, разработанные Каирской академией наук. Это осуществлялось следующими путями:

- 1) возрождением вышедшей из употребления лексики;
- 2) созданием современных терминов на словообразовательном уровне;
- 3) калькированием значений заимствованной лексики;
- 4) транслитерацией иноязычных терминов.

С одной стороны, изобилие терминологических дублетов в арабских странах диктовало необходимость унификации арабской терминологии. Наиболее эффективным средством покончить с этой проблемой считалось создание общего для арабских стран терминологического словаря [19. С. 141]. Однако унификация терминологии осложнялась разнообразием мыслительных категорий и концепций. Анализ литературы по вопросам расхождения в арабской терминологии свидетельствует об отсутствии среди арабских ученых и лингвистов единой методологической базы [20. С. 106]. На практике такое положение дел приводило к тому, что появлялись работы, носящие разрозненный, несистемный характер.

С другой стороны, неточная передача смысла общенаучных слов объяснялась тем, что в работах преобладала тенденция к подстрочному переводу и максимальному буквализму. Другие переводы носили приблизительный характер, и их создатели вольно обращались с оригиналом. Отчасти такой перевод был результатом отсутствия тщательного лексико-семантического анализа терминов, а также низкой квалификации переводчика [21. С. 183]. При игнорировании основных требований к термину понятийная основа арабской терминологии становилась размытой. Следует подчеркнуть и то, что термины, особенно узкоспециализированные, понятны только специалистам в конкретной области научного знания. Но переводом научно-технической литературы занимались не специалисты, а переводчики-лингвисты, не владеющие специальными знаниями.

На переводе терминов сказывались региональные диалекты. Не следует забывать, что английский или французский язык оставался языком науки. Преподавательский состав университетов, читавший лекции на региональном диалекте или иностранном языке, не поддерживал идею национализации терминов [17. С. 66]. Сложившаяся языковая ситуация приводила к расширению количества и объема понятий, выражаемых посредством уже существующей терминологии. Это приводило и к смешению средневековой и современной терминологии [22]. Внутренняя форма многих терминов противоречила актуальному терминологическому значению. Ложно ориентирующие термины становятся серьезной помехой для тех, кто ощущает внутреннюю форму новой терминологической единицы [23. С. 198].

Следует отметить, что понятие «традиция» зависит от того, в каком контексте оно используется. Все, что послужило в свое время ос-

нованием для формирования какой-либо традиции как полезного для общества начала на определенном культурно-историческом этапе, изживает себя по мере того, как общество выходит на новый этап своего эволюционного развития. Сохранение традиций в тех областях жизни, где они связаны с важнейшими видами человеческой деятельности, дает отрицательный эффект [24. С. 53]. Приверженцы традиций в быстро меняющихся условиях оказываются тормозом для развития современного общества.

Наплыв терминологического массива обусловил потребность информационного поиска, а также необходимость создания информационных банков данных, выполняющих словарно-справочные функции. В Саудовской Аравии был создан электронный банк «Басим», организаторы которого поставили своей целью формирование специализированных терминологических словарей [25. С. 85]. Возрастающее значение военной техники и повышенная важность технической терминологии в процессе преподавания в военно-учебных заведениях и практического обучения войск стимулировали к изданию словаря военных терминов [26].

Заключение

Арабская терминология по праву считается одной из развивающихся, живых терминологических систем. Ее история разделяется на два этапа: классический, внесший вклад в терминологию традиционно-мусульманских наук, и современный, характеризующийся приверженностью к заимствованию иноязычных терминов. В настоящее время арабский мир переживает технический прогресс, который обуславливает терминологический взрыв общеупотребительной, общенаучной и узкоспециализированной лексики. Английский язык стал языком-источником в сферах информатики и информационных технологий. Арабская терминология не успевает за темпами зарождения новой специальной лексики. В связи с этим большая ее часть проникает в арабский язык в оригинале, и население предпочитает использовать привычные слуху иноязычные термины. Для того чтобы арабские лингвисты смогли подобрать адекватные им аналоги, требуется время.

В научных изданиях после арабского термина принято приписывать его иноязычный оригинал, так как вследствие разновидности фонетических систем арабских регионов иностранные заимствования читаются по-разному. Если сравнивать арабскую терминологическую базу с базами других языков, то окажется, что арабская терминология еще не имеет стабильности и четкости. Бурное развитие базовых отраслей арабской промышленности не привело к развитию национальной терминологии. Принято говорить, что специальная лексика, относящаяся ко многим сферам науки и общественной жизни, все еще находится на

стадии становления и словарного закрепления. К наиболее важным задачам, требующим своего решения, относятся поощрение терминологических исследований, формирование единой терминологической базы и создание единого терминологического словаря арабского языка.

Литература

1. **Сааран Махмуд.** Язык и общество. Александрия (на арабском языке). 1963. 221 с. محمود السعران: اللغة و المجتمع ص177، ط2 الاسكندرية 1963 ص 221
2. **Хинди А.И.** Арабский язык между объективной реальностью и желанной мечтой (на арабском языке). URL: http://www.alukah.net/literature_language/0/35966 (дата обращения: 3.06.2016).
3. **Шахид А.В.** Сирийский опыт в арабизации наук в высшем образовании (на арабском языке). URL: <https://old.uqu.edu.sa/page/ar/148364> (дата обращения: 3.06.2016). أحمد إبراهيم هندي: اللغة العربية بين الواقع المرصود والأمل المنشود
4. **Аль-Фихри А.А.** Языковая политика в арабских странах (на арабском языке). Бейрут, 2013. 332 с. عبد القادر الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية ص82، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1. 2013 - 332 ص
5. **Махмуд З.Н.** Реновация арабского менталитета. Каир, 1993. 388 с. زكي نجيب محمود: تجديد الفكر العربي ص28، دار الشروق ط9، 1993، 388 ص
6. **Преступление** злополучной арабизации медицины в Сирии и попытка навязать её египетскому народу (на арабском языке). URL: <https://www.facebook.com/e2tlaf.elatba2/posts/489139637785255> (дата обращения: 3.06.2016). جريمة تعريب الطب في سوريا الفاشلة ومحاوله فرضها على شعب مصر
7. **Исани А.** Программирование языка и основы лексического отбора для школьных программ (на арабском языке). Алжир. URL: <http://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-19/1380-2013-05-30-10-06-14> (дата обращения: 3.06.2016). عبد المجيد عيساني: التخطيط اللغوي وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسية للغة العربية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر
8. **Салих С.** Лингвистические исследования (на арабском языке). Бейрут : Наука миллионам, 2004. 400 с. صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة. دار العلم للملايين ط16 بيروت عام 2004 - ص 400
9. **Баранов Х.К.** Арабско-русский словарь. Государственное издательство иностранных и национальных словарей. М., 1957. 1188 с.
10. **Мечковская Н.Б.:** Общее языкознание: структурная и социальная типология языков. М. : Флинта, Наука, 2001. 312 с.
11. **Реформатский А.А.** Введение в языковедение. М. : Аспект-Пресс, 1996. 536 с.
12. **Бозана Ж., Таранова Е.Н.** Терминообразование в языке науки. М. : ИНФРА-М, 2016. 144 с.
13. **Аль-Бадави А.М.** Уровни современного арабского языка в Египте (на арабском языке). Каир, 1973. 223 с. السعيد محمد البدوي: مستويات العربية المعاصرة في مصر ص23، دار المعارف، القاهرة 1973 ص 223
14. **Аль-Малаики Д.** Научный термин и унификация трактовок // Иракское научное общество. 1983. Т. 34, № 3. С. 87–117.
15. 1983 جميل الملائكة: المصطلح العلمي و وحدة الفكر، ص99 // مجلة المجمع العلمي العراقي المجلد 34، الجزء 3، ص87-117.
16. **Рамадан М.** Языковая ассоциация в Каире и её роль в арабизации современных терминов (на арабском языке). URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwiAp-baifLMAhWKlJoKHf8rAOsQFgg8MAU&url=http%3A%2F%2Fsite> (дата обращения: 3.06.2016).

محمد رمضان: المجمع اللغوي في القاهرة ودوره في تعريب المصطلحات الحديثة.

16. **Фаид В.К.** Ситуация арабского языка и пути его развития // Международная конференция арабского языка. Дубай, 2015. URL: http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-1738283086-1436174301-1012.pdf (дата обращения: 3.06.2016).
- وفاء كامل فايد: حال اللغة العربية ووسائل النهوض بها ص193-201/ المؤتمر الدولي للغة العربية، دبي الإمارات 2015
17. **Харуши А.** Арабизация образования и основные её проблемы // Арабский язык. 2000. Т. 50. С. 63–73.
- عبد الرؤوف خرويش: تعريب التعليم الجامعي وأهم المشاكل التي يواجهها. ص65 مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، المجلد 50 المملكة المغربية، 2000 ص 63-73
18. **Вахба М.** Арабский словарь терминов по языку и литературе. Бейрут : Библиотека Ливана, 1984. Т. 2. 484 с.
- مجدي وهبه: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب. ص7، مكتبة لبنان ط2 1984، عدد الصفحات: 484
19. **Баюми С.А.** Основа языков. Арабские книги, 2002. 181 с. URL: http://www.mohamedrabeca.com/books/book1_1667.pdf (дата обращения: 3.06.2016).
- سعيد أحمد بيومي: أم اللغات، ص141. ط1. 2002 - ص181
20. **Аль-Хиляди С.** Словарь и термин // Арабский язык. Марокко, 2000. С. 101–106.
- الخلافي سعيد: المعجم والمصطلح بين الاختلاف والاتلاف، مجلة اللسان العربي ص106، مكتب تنسيق التعريب، الرباط المجلد 50 المملكة المغربية، 2000 ص 101-106
21. **Аль-Малаики Д.** Методы отбора научного термина // Иракское научное общество. 1979. Т. 30. С. 183–187.
- جميل الملايكي: في أساليب اختيار المصطلح العلمي. ص 183 // مجلة المجمع العلمي العراقي العدد 30، 1979 ص183-187
22. **Ас-Сейф Х.А.** Проблема терминологии в современном арабском сознании (на арабском языке). URL: <http://www.al-aqidah.com/art/s/768> (дата обращения: 3.06.2016).
23. **Ребрушкина И.А., Арискина О.Л.** Проблемы лингвистической терминологии в условиях двуязычия // Альманах современной науки и образования. 2007. № 3-1. С. 198–199.
24. **Кравченко А.В.** О традициях, языкознании и когнитивном подходе // Горизонты современной лингвистики. Традиции и новаторство. Сборник «Языки славянских культур». М., 2009. 856 с.
25. **Аль-Фадыл А.А.** Информационный банк терминов в Саудовской Аравии // Арабский язык. 1998. № 47. Рабат. С. 79–105. URL: <http://ia800805.us.archive.org/29/items/lis02030/047.pdf> (дата обращения: 3.06.2016)
- عبد الرحمن بن عبد العزيز الفاضل: البنك الآلي السعودي للمصطلحات (باسم) ص85 // مجلة لسان العربي، مكتب تنسيق التعريب، الرباط ع47، 1998، ص79-105
26. **Ас-Саллюм Ю.И.** Словарь военных терминов. Эр-Рияд : Аль-Абикан, 2000. 290 с.
- يوسف بن إبراهيم السلوم: معجم المصطلحات العسكرية ط1، مكتبة العبيكان، الرياض 2000 ص290

Поступила в редакцию 29 июня 2016 г.

Сведения об авторах:

Эль сабрути Рашида Рахимовна – доктор филологических наук, доцент кафедры восточных языков и культур Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета (Казань, Россия). E-mail: erashida@yandex.ru

PROBLEMS OF FUNCTIONING OF MODERN ARABIC TERMINOLOGY

Rashida R. El Sabruti, Professor of Oriental Language Department, Kazan Federal University (Kazan, Russia). E-mail: erashida@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/35/9

Abstract. This article deals with the problems of formation and functioning of modern terminology in the countries of the Arab East. It is extremely important to trace the factors that

influenced the process of forming its lexical composition. Following the national liberation movement of the Arab countries, starting from the second half of the 20th century, has repeatedly raised the issue of the official status of the Arabic language at the regional and global level. The nationalization of education was a fundamental principle of the language of the Arab countries' policies. It was about switching to Arabic entire national education system, the introduction of medieval classical language as an everyday communication. The transformation of the political situation in the Arab region was accompanied by the systematic repression of the colonial language, lexical enrichment of the composition of the modern literary language, the development of a national terminology. Prevailing in this process was the point of view of the traditional school, supported by society and educational institutions. Trying to escape from the traditional views on language in the Arab countries is not frowned upon. The rapid growth of science and technology has led to the emergence in the Arabic of many new concepts and intensive borrowing of foreign language terms. The task was to provide the new content in the area of education that meets the needs of the world's scientific and technological progress. In the process of adaptation, foreign-language terms are adapted to the conditions of functioning of the Arabic language. There was a large number of synonymous names, which were caused by the uncertainty of the subject and the lack of professional translation. However, this natural phenomenon reflecting extra linguistic conditionality of formation and functioning of the terminology. Sociolinguistics approach to the study of Arabic terminology has allowed us to identify the main trends of its development.

Keywords: Modern Arabic terminology; social factors of language development; problems of translation.

References

1. Mahmud C. (1963) *Jazyk i obshchestvo* [Language and Society]. Alexandria (In Arabic).
2. Hindi A.I. (2016) *Arabskij jazyk mezhdue obektivnoj real'nost'ju i zhelannoj mehtoj* [Arabic between the objective reality and cherished dream]. [Online]. Available from: http://www.alukah.net/literature_language/0/35966 [Accessed: 03.06.2016]. (In Arabic).
3. Shahid A.V. (2016) *Sirijskij opyt v arabizacii nauk v vysshem obrazovanii* [The Syrian experience in Arabization of Science in Higher Education]. [Online]. Available from: <https://old.uqu.edu.sa/page/ar/148364> [Accessed: 03.06.2016]. (In Arabic).
4. Al'-Fihri A.A. (2013) *Jazykovaja politika v arabskikh stranah* [Language policy in Arab countries]. Beirut. (In Arabic).
5. Mahmud Z.N. (1993) *Renovacija arabskogo mentaliteta* [Renovation of the Arab mentality]. Cairo. (In Arabic).
6. Anon (2016) *Prestuplenie zlopoluchnoj arabizacii mediciny v Sirii i popytka navjazat' ejo egipetskomu narodu* [The crime of the unfortunate Medicine Arabization in Syria and the attempt to impose it on the Egyptian people]. [Online]. Available from: <https://www.facebook.com/e2tlaf.elatba2/posts/489139637785255> [Accessed: 03.06.2016]. (In Arabic).
7. Isani A. (2016) *Programmirovanie jazyka i osnovy leksicheskogo otbora dlja shkol'nyh program* [Programming of the language and the lexical basis for the school programs selection]. [Online]. Available from: [http://revues.univ-ouargla.dz/index.php/ numero-19/1380-2013-05-30-10-06-14](http://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-19/1380-2013-05-30-10-06-14) [Accessed: 03.06.2016]. (In Arabic).
8. Salih S. (2004) *Lingvisticheskie issledovanija* [Linguistic studies]. Beirut: Nauka millionam. (In Arabic).
9. Baranov H.K. (1975) *Arabsko-russkij slovar'* [Arabic-Russian Dictionary]. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostrannyh i nacional'nyh slovaroj.
10. Mechkovskaja N.B. (2001) *Obshhee jazykoznanie: strukturnaja i social'naja tipologija jazykov* [General Linguistics: structural and social typology of languages]. Moscow: Flinta; Nauka.

11. Reformatskij A.A. (1996) *Vvedenie v jazykovedenie* [An Introduction to Linguistics]. Moscow: Aspekt-Press.
12. Bogana Zh., Taranova E.N. (2016) *Terminoobrazovanie v jazyke nauki* [Term formation in the language of science]. Moscow: INFRA-M.
13. Al'-Badavi A.M. (1973) *Urovni sovremennogo arabskogo jazyka v Egipte* [The levels of Modern Arabic in Egypt]. Cairo. (In Arabic).
14. Al'-Malaiki D. (1983) Nauchnyj termin i unifikacija traktovok [The scientific term and the unification of interpretations]. *Irakskoe nauchnoe obshhestvo - Iraq Scientific Society*. 3. pp.87-117. (In Arabic).
15. Ramadan M. (2016) *Jazykovaja asociacija v Kaire i ejo rol' v arabizacii sovremennyh terminov* [Language Association in Cairo and its role in Arabization of modern terms]. [Online]. Available from: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwiAp-baifLMAhWKIJ0KHf8rAOsQFgg8MAU&url=http%3A%2F%2Fsite> [Accessed: 03.06.2016]. (In Arabic).
16. Faïd V.K. (2015) *Situacija arabskogo jazyka i puti ego razvitiya* [The situation of the Arabic language and the ways of its development]. *Mezhdunarodnaja konferencija arabskogo jazyka - International Conference of the Arabic language*. Dubai. [Online]. Available from: http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-1738283086-1436174301-1012.pdf [Accessed: 03.06.2016]. (In Arabic).
17. Haruish A. (2000) Arabizacija obrazovanija i osnovnye ejo problem [Arabization of education and its basic problems]. *Arabskij jazyk - Arabic language*. Vol. 50. pp. 63-73. (In Arabic).
18. Vahba M. (1984) *Arabskij slovar' terminov po jazyku i literature* [Arabic dictionary of terms in language and literature]. Beirut: Biblioteka Livana. Vol. 2.
19. Bajumi S.A. (2002) *Osnova jazykov. Arabskie knigi* [The basis of languages. Arab books]. [Online]. Available from: http://www.mohamedrabea.com/books/book1_1667.pdf [Accessed: 03.06.2016]. (In Arabic).
20. Al'-Hiljadi S. (2000) Slovar' i termin [Dictionary and the term]. *Arabskij jazyk - Arabic language*. Morocco. pp. 101-106. (In Arabic).
21. Al'-Malaiki D. (1979) Metody otbora nauchnogo termina [Methods of a scientific term selection]. *Irakskoe nauchnoe obshhestvo - Iraq Scientific Society*. Vol. 30. pp. 183-187. (In Arabic).
22. As-Seïf H.A. (2016) *Problema terminologii v sovremennom arabskom soznanii* [The problem of terminology in the modern Arab consciousness]. [Online]. Available from: <http://www.al-aqidah.com/art/s/768> [Accessed: 03.06.2016]. (In Arabic).
23. Rebrushkina I.A., Ariskina O.L. (2007) Problemy lingvisticheskoj terminologii v usloviyah dvujazychija [Problems of linguistic terminology in a bilingual communication]. // *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija - Almanac of Modern Science and Education*. 3-1. pp.198-199.
24. Kravchenko A.V. (2009) O tradicijah, jazykoznanii i kognitivnom podhode [About the traditions, linguistics and cognitive approach]. *Gorizonty sovremennoj lingvistiki. Tradicii i novatorstvo. Sbornik «Jazyki slavyanskikh kul'tur» - The horizons of modern linguistics. Tradition and innovation. Collection of scientific papers «Languages of Slavic Cultures»*. Moscow.
25. Al'-Fadyl A.A. (1998) Informacionnyj bank terminov v Saudovskoj Aravii [An information bank of terms in Saudi Arabia]. *Arabskij jazyk - Arabic language*. 47. pp. 79-105. [Online]. Available from: <http://ia800805.us.archive.org/29/items/lis02030/047.pdf> [Accessed: 03.06.2016]. (In Arabic).
26. As-Salljum Ju.I. (2000) *Slovar' voennyh terminov* [Dictionary of Military Terms]. Riyadh: Al'-Abikan. (In Arabic).

Received 29 June 2016

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378.126

DOI: 10.17223/19996195/35/10

РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРАВСТВЕННОСТЬ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

Н.В. Войтик

Аннотация. Изложены современные идеи культуры и языка, а именно профессиональной нравственности в сочетании с коммуникативными речевыми высказываниями. Рассматривается профессиональная деятельность специалиста социально-культурной сферы, которая была выбрана не случайно, а благодаря своей коммуникативной направленности. В связи с этим перечислены модели коммуникации для определения природы общения данной профессиональной категории. Автор ищет пути актуализации и приспособления профессиональной морали к коммуникации. Общеизвестные принципы профессиональной нравственности – гуманизма, оптимизма и патриотизма – соотносятся с речевыми выражениями, их примеры, в том числе на иностранном языке, подтверждают соблюдение или несоблюдение, проявление или утрату, наличие или отсутствие данных принципов в деловой профессиональной коммуникации. Изучение принципов, а фактически принципа патриотизма в языковом контексте, выявило связь с межкультурной профессиональной коммуникацией и требует добавления невербального аспекта. Основываясь на результатах экспериментальной части, делается вывод о том, что концептуальные подходы к профессиональной морали могут сочетаться с коммуникативными компонентами. Введение невербальной составляющей коммуникации к данному союзу позволит воплотить общечеловеческие ценности с учетом особенностей сервисной и туристической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная нравственность (мораль); профессиональная этика; честь и достоинство; принцип гуманизма; принцип оптимизма; принцип патриотизма; речевая коммуникация; профессиональная коммуникация; межкультурная коммуникация; речевые высказывания; невербальный компонент коммуникации; этические языковые рамки; социально-культурная сфера.

Введение

Нравственная жизнь обычного человека и его честное в моральном плане поведение как специалиста, работника имеют множество форм и проявлений, могут отличаться, т.е. носить амбивалентный, двойственный характер [1. С. 50]. В обычной жизни, с множеством проблем и забот, затруднительно реализовать азбучные нормы нрав-

ственности, а в профессиональной деятельности соблюдение нравственного поведения как никогда востребовано.

Профессиональная нравственность или мораль, несомненно, является частью профессиональной компетенции, представляет собой конкретизацию общечеловеческих принципов поведения применительно к условиям профессиональной деятельности [2].

Действительные проявления профессиональной нравственности интерпретирует профессиональная этика, которая подразумевает детальный разбор кодекса, правил поведения работника, а также ценностей и воззрений с учетом особенностей его профессиональной деятельности. Однако новые вызовы требуют коррекции, актуализации и дополнений в нравственное поведение работника в соответствии с коммуникативными приоритетами профессиональной деятельности.

Число профессий, где существует потребность в особой форме воплощения общечеловеческих ценностей, постепенно увеличивается. Речь идет о трудовой деятельности, связанной с общением, в процессе которой устная коммуникация преобладает над письменной формой.

Традиционно рассматривают профессиональную нравственность врачей и учителей, их психолого-педагогические характеристики [3. С. 200–205], профессионально-педагогическую культуру [4]. Мы будем иметь в виду работников социально-культурной сферы, а именно менеджеров, экскурсоводов, гидов, продавцов, официантов, администраторов, работников отдела по обслуживанию клиентов и музейно-выставочного сервиса и др. Их деятельность рассматривалась в работах [5, 6].

Обратимся к вопросу о моделях коммуникации, чтобы определиться с природой общения данной профессиональной категории.

В модели древнегреческого философа и ученого Аристотеля (384–322 до н.э.), ученика Платона, автора трактата «Риторика», выделяются три компонента процесса коммуникации: «Оратор – Речь – Аудитория». В современном варианте модель выглядит так: «Коммуникатор – Сообщение – Коммуникант». Модель универсальна, отражает коммуникативный акт как в устной форме, так и в письменной, служит основой для создания последующих коммуникативных актов.

Линейная модель коммуникации Г. Лассуэла (1902–1978), американского политолога, исследователя политической (в том числе массовой) коммуникации, которую он представил в 1948 г., состояла из пяти вопросов коммуникативного характера: Кто передает сообщение – коммуникатор, адресант; Что передается – сообщение; Как осуществляется передача – канал связи; Кому направлено сообщение – аудитория, адресат; С каким эффектом – результат.

Шумовая модель коммуникации Клода Э. Шеннона, американского ученого, инженера и математика, и Уоррена Уивера, сотрудника лаборатории телефонной компании Белла, включает пять функцио-

нальных компонентов, расположенных в линейной последовательности, а также содержит шумы (внешние помехи), затрудняющие коммуникацию, и фактор предотвращения коммуникативных неудач – избыточность информации (повторение элементов сообщения). В дальнейшем модель была подвергнута переработке и включала уже шесть компонентов [7. С. 229].

Рассмотренные три модели, первая из которых является классической, а последующие не отражают всей полноты коммуникации, не соответствуют или не подходят для описания профессиональной деятельности работников сферы сервиса и туризма. Нижеприведенные модели являются более адекватными.

Циркулярная (циклическая) модель коммуникации Уилбурга Лэнга Шрамма, доктора наук, профессора, знаменитого американского теоретика массовой коммуникации и медиакультуры, и Чарльза Осгуда, американского психолога, исследователя проблемы эффективной коммуникации, отражает реакцию коммуниканта на сообщение источника в виде обратной связи и делает коммуникацию двусторонним процессом (диалогом), более эффективным и результативным, позволяя каждой из сторон корректировать свои цели и действия, интерпретировать сообщение.

Текстовая модель коммуникации А.М. Пятигорского, философа, филолога и переводчика, осмысливает коммуникацию человека с собой и другими, которую он осуществляет через текст. Согласно данной модели коммуникация всегда осуществляется в определенной коммуникативной ситуации при взаимосвязи с другими лицами [Там же. С. 199].

Существуют и другие модели. Однако рассматривая вышеперечисленные, уже можно сделать вывод, что профессиональная деятельность работников сферы сервиса и туризма чаще всего соответствует не линейной, а циркулярной модели коммуникации, благодаря инверсионному процессу, диалогизации и ситуативности.

Если профессиональная нравственность является компонентом общей нравственной культуры человека и помогает конкретизировать, реализовывать моральные ценности в условиях деятельности определенного рода профессий, то не менее важным аспектом для соблюдения вышеперечисленных условий будет рассмотрение речевых высказываний соответствующих моральным принципам, а также создание этических рамок, моделей приемлемого, соответствующего поведения и выбор устойчивых подходов для решения этической дилеммы.

Объектом исследования в статье являются актуализация, приспособление профессиональной морали к профессиональной коммуникации.

Предмет исследования – рассмотрение известных принципов профессиональной нравственности в профессиональной коммуникации посредством речевых высказываний.

Цель работы состоит в том, чтобы исследовать специфику союза принципов профессиональной нравственности и речевой коммуникации, основываясь на теоретических знаниях и практическом опыте (рис. 1).



Рис. 1. Модель исследования 1

Для достижения данной цели решались следующие задачи:

- 1) рассмотреть моральные принципы: гуманизма, оптимизма и патриотизма и соответствующие им речевые высказывания на русском и английском языках;
- 2) определить основы создания этических рамок.

Методология и теоретическая часть

Профессиональная этика не образует новые концепты или представления морального сознания, она адаптирует, «приспосабливает» известные принципы, положения и традиции поведения человека к его профессиональным сферам.

Итак, профессиональная этика опирается на собственные базовые универсалии, среди стартовых понятий числится *профессиональный долг*, согласно которому подробно утверждаются, а затем повествуются служебные, должностные обязанности учителя, врача, турагента и др. в различного рода инструкциях, положениях, кодексах.

Служебный долг побуждает специалистов относиться к своему делу с ответственностью, стимулирует самоотдачу. Существует множество выдающихся примеров, когда врачи во имя спасения больных жертвовали своей жизнью, ставили на себе эксперименты, испытывали лекарства, чтобы доказать их безопасность и т.д. Например, Вернер Форсман, медик из Германии, получил Нобелевскую премию в 1957 г. за эксперимент на сердце; Барри Маршалл и Робин Уоррен из Австралии открыли бактерию *Helicobacter pylori*, в 2005 г. стали нобелевскими лауреатами за свое открытие.

Понятия *профессиональная честь* и *профессиональное достоинство* взаимно дополняют друг друга, поддерживают определенный уровень нравственности в конкретных условиях той или иной профессии. Проявления чести и достоинства реализуются в поступках, один из них может изменить жизненную ситуацию или повлиять на карьеру человека.

Профессиональная нравственность основана и на *профессиональной справедливости*, которая в деловом общении означает проявление объективности в отношениях с коллегами, стойкости в отношении с руководителями компании или организации.

Аффилиация общения – одна из важнейших для человека. Известно, что контакты с одними людьми доставляют нам удовольствие, а с другими – нет. Многие причины влияют на коммуникацию, в том числе и тактичное поведение человека согласно «золотому правилу нравственности» [8. С. 90; 9], т.е. его умение общие принципы морали реализовать в конкретных условиях.

Тактичность важна для профессий, объектом деятельности которых является человек. Обладая *профессиональным тактом*, туристический менеджер не поставит в неловкое положение клиента, у которого не хватает денег на дорогой курорт, а предложит бюджетный вариант.

Фундаментом профессиональной этики служат принципы. Исходный гуманистический постулат, состоящий в уважительном отношении к каждой человеческой личности, признании ее достоинства, понимании ее неповторимости и ценности, можно продемонстрировать на конкретном примере. Согласно кодексу правил для сотрудников сервисной компании одна из заповедей общения с клиентами гласит о том, что клиенты заслуживают самого вежливого и внимательного отношения со стороны фирмы.

Более того, принцип гуманизма препятствует прагматичному, утилитарному отношению к личности, не рассматривает ее как средство достижения каких-либо целей – получение пользы, выгоды любой ценой, например использование клиентов ради прибыли и процветания компании (большая прибыль извинит сомнительное поведение?). Здесь главное – не вступить в конфликт личных и корпоративных интересов.

Важным является не количество денег, потраченных клиентом из своего дохода в компании или магазине при покупке товара или услуги, а тот факт, что он выбрал именно эту фирму. Доказательством соблюдения принципа гуманизма будет не оценивание дохода клиента, а уважительное к нему отношение через «долг и стыд – это как бы мост между голосом рассудка, выражающим общественно санкционированную точку зрения, и движениями чувств, фиксирующими сугубо индивидуальные склонности и интересы» [10. С. 59].

Реализация (практическая часть)

Согласно поставленной цели и текущим задачам в данной работе мы провели эксперимент по приспособлению профессиональной нравственности к речевой коммуникации и ее дальнейшей актуализации с целью создания этических языковых рамок.

Материалом исследования послужили результаты эксперимента – опрос студентов (40 человек) направлений «Сервис», «Туризм», обучающихся в Тюменском государственном университете в 2015/16 учебном году, которые изучают дисциплины «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере» на 1–2-м курсах в 1–4-м семестрах, «Речевая коммуникация» на 3-м курсе в 5-м семестре. Три группы респондентов имеют разный опыт работы или вообще его не имеют. Те, кто работает, заняты на предприятиях общественного питания (рестораны, кафе, пиццерии и др.) и в туристических агентствах. Некоторые студенты работают в компаниях, которые не связаны с сервисной или туристической деятельностью, однако имеют опыт профессиональной коммуникации. Испытуемым было дано задание соотнести принципы профессиональной нравственности, а именно гуманизма, оптимизма и патриотизма, с речевыми выражениями, в том числе на иностранном языке (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Распределение респондентов по наличию / отсутствию опыта

Опыт в сфере сервиса, туризма	Опыт в других сферах	Нет опыта
22 чел. / 55%	9 чел. / 22,5%	9 чел. / 22,5%

Следует отметить, что студенты действительно пытались использовать свой билингвальный опыт и придумывали целые ситуации, в некоторых случаях – диалоги на русском и английском языках, чтобы раскрыть данные принципы. Их попытки актуализировать профессиональную нравственность, культуру через собственный жизненный, образовательный опыт и опыт работы заслуживает внимания.

Далее приведены примеры речевых высказываний, которые подтверждают соблюдение или несоблюдение принципа гуманизма в профессиональной языковой коммуникации.

За принципом гуманизма следует принцип оптимизма (профессионального). Так, сотруднику сложно работать без веры в то, что его деятельность, усилия, которые он прилагает, приносят пользу фирме. Без оптимизма трудно реализовывать сложные профессиональные замыслы и проекты.

Ниже приводятся примеры речевых высказываний с проявлением или утратой принципа оптимизма в деловой коммуникации (табл. 2).

Таблица 2

Примеры речевых высказываний с проявлением или утратой принципа оптимизма в деловой коммуникации

«+»	«-»
Добрый вечер! Ваше меню, пожалуйста. Буду рада принять Ваш заказ. / Good evening! Here's your menu, please. I'd be happy to take your order	Здрасьте. Вот меню. Я за барной стойкой. Буду нужна, позовете. / Hi. Your menu. I'm behind the bar. Call me
В какую ценовую категорию Вы бы хотели уложиться? / What price category would you like to meet?	Цены нашего магазина точно не для Вас! / Prices of our store are definitely not for you!
Делая свою работу, я вношу вклад в развитие компании, я это точно знаю. / Doing my job, I contribute to the development of the company, I just know it	Я вообще не понимаю, зачем я это делаю, от меня ничего не зависит. / I don't understand why I'm doing this, nothing depends on me
Обратите внимание еще и на эту модель отечественного производства, очень хороший вариант. / Please, pay attention to our local model, it's a very good option.	Лучше вы бы не брали этот товар, какая-то китайская подделка, а вот отечественный товар куда лучше. / Don't take these goods. Chinese fake! Domestic ones are much better
Вы уверены, что хотите поехать за границу? В России много красивых мест, к тому же Вы будете чувствовать себя увереннее. / Are you sure you want to go abroad? There are many beautiful places in Russia, besides, you'll feel more confident	В отпуск летите исключительно за рубеж. В России все дорого, особенно в Сочи, сервис вообще отсутствует. / Go exclusively abroad on vacation. In Russia, everything is expensive, especially in Sochi, no service at all
Тур в эту страну достаточно специфичен в силу своего климата и проживающего там народа. / The tour to this country is quite specific because of its climate and its people	Жара там жуткая и эти местные необразованные достают. / Heat is terrible there and these uneducated locals bother
Восточная кухня. Отличный выбор! / Oriental cuisine. Good choice!	Как вообще это можно есть?! Что кухня, что люди... / How can you eat it!? Terrible cuisine and people...
Мы рады приветствовать Вас в нашей стране! / Welcome you in our country!	Уезжайте в свою..., и там высказывайте свои недовольства! / Go home... and there to say your complaints!
Наша страна переживает сейчас не самые лучшие времена, но верю, что мы справимся! / Our country is now experiencing not the best times, but I believe that we can do it!	С каждым днем наша страна скатывается в бездну. Я ненавижу ее и жду, когда смогу уехать за границу. / Every day our country is sinking into the abyss. I hate it and I'm waiting to go abroad

Принцип патриотизма, который проявляется, например, в любви к своей родине, не может сочетаться с пренебрежительным отношением к другим странам, народам, или, наоборот, ненависть к собственному государству и восхищение другой страной, провозглашение ее национального превосходства не являются подтверждением данного принципа. Проявление шовинизма, ксенофобии и других идеологий неприемлемо в работе гидов, переводчиков, работников музейно-выставочного сервиса, администраторов гостиниц, продавцов и др.

Заключение

Рассмотренные моральные принципы и соответствующие им речевые высказывания позволяют сделать следующие выводы. Опыт работы студентов дает возможность им ориентироваться в рабочем пространстве с устойчивыми моральными принципами, а их анализ доказывает, что концептуальные подходы к профессиональной морали могут сочетаться с коммуникативными аспектами (рис. 2).



Рис. 2. Модель исследования 2

Решено добавить невербальный аспект коммуникации к предмету исследования для создания этических рамок и моделей приемлемого, соответствующего профессионального поведения. Введение невербального компонента коммуникации к данному союзу, предмету исследования позволит сделать выбор устойчивых подходов для решения этической дилеммы в профессиональной деятельности специалиста социально-культурной сферы.

Литература

1. *Кацанова И.А.* Философское мировоззрение П.И. Новгородцева. М. : ИФ РАН, 2007. 182 с.
2. *Этика* : энциклопедический словарь / под общ. ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М. : Гардарики, 2001. 671 с.
3. *Минияров В.М.* Педагогическая психология : учеб. пособие. М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. 288 с.

4. **Исаев И.Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие. М. : Академия, 2004. 208 с.
5. **Гойхман О.Я., Надеина Т.М.** Речевая коммуникация : учеб. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ИНФРА-М, 2007. 272 с.
6. **Исаева Т.Е.** Речевая коммуникация в туризме : учеб. пособие с материалами на англ. яз. М. : Дашков и К; Наука-Спектр, 2010. 240 с.
7. **Почепцов Г.Г.** Теория коммуникации. Киев : Ваклер ; Москва : Рефл-бук, 2001. 656 с.
8. **Анресян Р.Г.** Ценностные парадигмы воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. № 1. С. 91–97.
9. **Гусейнов А.А.** Золотое правило нравственности. 2-е изд. М. : Молодая гвардия, 1982. 208 с.
10. **Гусейнов А.А., Иррилиц Г.** Краткая история этики. М. : Мысль, 1987. 589 с.

Поступила в редакцию 29 июня 2016 г.

Сведения об авторах:

Войтик Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации естественнонаучных направлений института математики и компьютерных наук Тюменского государственного университета (Тюмень, Россия). E-mail: nvoitik@mail.ru

VERBAL COMMUNICATION AND PROFESSIONAL ETHICS (MORALITY) OF A SPECIALIST IN SERVICE AND TOURISM

Voytik N.V., Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Languages and Intercultural Professional Communication of Natural Science Areas, Institute of Mathematics and Computer Sciences, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: nvoitik@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/35/10

Abstract. The article presents a description of contemporary ideas of culture and language, namely professional ethics (morality), combined with speech statements. Professional activity of a specialist in service and tourism is chosen thanks to its communicative origin. Therefore, models of communication are analysed to determine the nature of communication in this profession. The author's research model supports structural analysis of language means and their correlation with professional competences. The research identifies the ways of maintaining professional morality. The well-known principles of professional ethics: humanism, optimism and patriotism are examined, and the examples of speech statements confirm presence or absence of these principles in business communication. The study of the principles reveals the connection with intercultural communication and requires the addition of non-verbal aspect. The experiment concludes that professional morality, verbal and non-verbal communication should be taking into account in socio-cultural sphere.

Keywords: professional ethics (morality); professional duty; integrity and dignity; principle of humanity; principle of optimism; principle of patriotism; verbal communication; professional communication; cross-cultural communication; speech statements; non-verbal communication; ethical speech frames; socio-cultural sphere.

References

1. **Кацарова И.А.** (2007) *Filosofskoe mirovozzrenie P.I. Novgorodceva* [P.I. Novgorodtsev's philosophical worldview]. Moscow: IF RAN.

2. Apresjana R.G., Gusejnova A.A. (2001) (eds.) *Jetika: Jenciklopedičeskij slovar'* [Ethics: Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Gardariki.
3. Minijarov V.M. (2008) *Pedagogičeskaja psihologija : učebl. posobie* [Educational psychology: a tutorial]. Moscow: Mosk. psihol.-soc. in-t.
4. Isaev I.F. (2004) *Professional'no-pedagogičeskaja kul'tura prepodavatelja: učebl. posobie* [Professional pedagogical culture of the teacher: a tutorial]. Moscow: Akademija.
5. Gojzman O.Ja., Nadeina T.M. (2007) *Rečevaja kommunikacija* [Speech Communication]. Moscow: INFRA-M.
6. Isaeva T.E. (2010) *Rečevaja kommunikacija v turizme: učebl. posobie s materialami na angl. jaz* [Speech communication in tourism: a training manual with materials in English]. Moscow: Dashkov i K; Nauka-Spekt.
7. Počepcov G.G. (2001) *Teorija kommunikacii* [Communication theory]. Kiev: Vakler; Moscow: Reff-buk.
8. Apresjan R.G. (2008) Cennostnye paradigmy vospitaniya [Value paradigms of education]. // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta - Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 1. pp. 91-97.
9. Gusejnov A.A. (1982) *Zolotoe pravilo nraavstvennosti* [The golden rule of morality]. Moscow: Molodaja gvardija.
10. Gusejnov A.A., Irlitc G. (1987) *Kratkaja istorija jetiki* [A Short History of Ethics]. Moscow: Mysl'.

Received 29 June 2016

ИНОЯЗЫЧНЫЙ КВЕСТ КАК ФОРМА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С АБИТУРИЕНТАМИ

Е.В. Житкова, А.В. Морева, С.Ю. Стекланникова

Аннотация. Описывается и анализируется опыт успешного проведения дня открытых дверей на факультете иностранных языков Томского государственного университета в нестандартной форме иноязычного квеста, в ходе которого старшеклассники языковых школ г. Томска, будущие абитуриенты Томского госуниверситета, самостоятельно добывали информацию об интересующем их образовательном учреждении. Авторы статьи исходят из того, что формирующаяся личность школьника не в силах воспринять и адекватно оценить переизбыток разнообразной информации и нуждается в специально организованной взрослыми среде. Поэтому помощь в профориентации является неоценимой поддержкой при выборе индивидуальной образовательной траектории абитуриента. Квест носил черты не только рекламно-профориентационного, но и образовательного и экскурсионного мероприятия в рамках университета. Выбор такой формы был обусловлен преимуществами квеста: динамизм, работа в команде, эмоциональный контакт между участниками, коммуникативная и креативная направленность игры и др. В статье подробно представлены все этапы проведения квеста для старшеклассников: подготовительный (рекламно-информационный этап); этапы (станции) самой квест-игры; анализ мероприятия (анкетирование участников). В целом результаты показали, что сложная организационная составляющая квеста на иностранном языке оправдана его итогами, как для будущих абитуриентов, так и для университета. Предложенный в работе опыт реализации иноязычного квеста может быть использован преподавателями других вузов в информационной работе с потенциальными студентами, что весьма актуально в современных условиях усиления конкуренции в сфере высшего образования и повышения уровня профессиональной подготовки кадров.

Ключевые слова: профориентация; Томский государственный университет; иноязычный квест; абитуриент.

Введение

Стремление к качественному образованию является отличительной чертой современного общества. Особая роль образованной творческой личности признана во всем мире. Однако состояние кризиса в современном образовании обуславливает необходимость решения целого ряда серьезных проблем. В условиях кризиса, охватившего различные сферы общественной жизни, по мнению Ш.А. Амонашвили, «в мир приходят новые дети, порой сложные, с трудом поддающиеся педагогическому воздействию. Они мудры, талантливы, проявляют необычные способности. Они уязвимы грубостью и насилием. Ими овладевает

скука в той среде, где их не понимают. Равнодушие и безразличие могут их сломить» [1. С. 454].

Проблемы детей нового поколения требуют перестройки системы образования и воспитания. Защита и поддержка этих детей в условиях современной цивилизации – актуальная задача, стоящая перед педагогами. Опорой в этом процессе является гуманная педагогика. В центре внимания исследований гуманной педагогики находятся личность ребенка, его потребности и развитие. В ней, в частности, изучаются природные функции, заложенные в ребенке, которые подчиняются следующему общим законам.

1. Развитие ребенка возможно только в среде взрослых.
2. Процесс развития происходит только в специально организованной жизненно необходимой среде.
3. Природные силы ребенка развиваются в пределах календарных сроков. Корни развитости этих функций – в детстве и питают человека всю жизнь.
4. Сроки превращения внутренних природных возможностей ребенка в реальные духовные, психические, физические силы подчинены строгой иерархии.
5. Развитие ребенка возможно только в условиях преодоления трудностей.
6. Качество окружающей среды оказывает влияние на процесс развития природных сил в ребенке.
7. Развитие ребенка имеет заданные природой пределы.
8. Проявление природных сил имеет индивидуальные свойства и особенности.

Обобщая гуманистические идеи фундаментальных трудов Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Д.Н. Узнадзе, С.Л. Рубинштейна, А.М. Ананьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Ш.А. Амонашвили и др., А.А. Лебеденко приходит к заключению о том, что в основе поведения ребенка – единство трех его природных устремлений: стремление к развитию, взрослению и свободе [2. С. 102–110].

Развитие природных возможностей происходит в процессе преодоления трудностей. Идти навстречу трудностям в познавательной деятельности – это потребность ребенка. Ребенок развивается через учителя. Только в сотрудничестве и при помощи взрослого ребенок способен подчинить и превратить хаотическую страсть к развитию в реальную нравственную силу.

Стремление ребенка к взрослению часто является определяющим вектором его деятельности. Д.Б. Эльконин пишет: «Ребенок хочет действовать как взрослый, он весь во власти этого желания. Когда это желание не находит выхода, оно может приобрести совсем другие формы: например капризы, конфликты и т.д. Ребенок подражает внешним про-

явлениям жизни взрослых, ищет социальную среду, где его принимают как взрослого. Страсть к взрослению он проявляет во многих формах деятельности и поведения. Ребенок взрослеет только в общении со взрослыми» [3. С. 220].

Страсть к свободе ребенок проявляет с раннего детства в разных формах, например в игре. Он не терпит запретов, насилия, постоянного и открытого опекуинства взрослых, советов, наставлений и т.д. Если взрослый не понимает этого, то возникают конфликты. Авторитаризм взрослых, где больше принуждений, чем поощрений, больше запретов, чем разрешений, приводит к конфликтам и огорчениям, исключает сотрудничество и радость. Стремление к свободе мыслится ребенком не как хаотическая вседозволенность, а как «свобода выбора несвободы» и переживание этого чувства свободного выбора. Ребенок понимает, что игры без правил не бывает. Главное для него в этом процессе – радость. Это сильная и продуктивная положительная эмоция, которая развивается в процессе служения общему благу, в процессе совершенствования.

Целостное понимание ребенка является для педагога опорой в реализации гуманно-личностного отношения к детям в образовательном процессе. Понимание детства как непрерывного процесса взросления помогает педагогу определить цели воспитания и самому постоянно развиваться. По Ш.А. Амонашвили, «детство в психологическом смысле есть не что иное как процесс взросления; детство входит во взрослость, становясь ее корнями. Детство и взрослость следует рассматривать как целостное движение, в котором происходят развитие и совершенствование сущности человека. Детство не отрывается от взрослости, оно только переходит из одного состояния в другое и для сущности всегда является настоящим. Таким образом, в ребенке уже живет и творит его взрослость, а во взрослом продолжает жить и творить его детство» [1. С. 507].

Учет природных устремлений ребенка в процессе организации педагогической деятельности – это задача всех взрослых, участвующих в воспитании и образовании детей и молодежи. Важно объединить усилия семьи, школы, вуза, так как у нас общая задача – формирование и развитие личности человека.

Методология

Одной из форм сотрудничества могут служить совместные развивающие проекты, организованные за рамками школы, например квесты. Квест (от англ. quest – поиски) – это активный и целенаправленный поиск, он всегда сопряжен с игрой и приключениями. Не случайно понятие квеста лежит в основе композиции многих средневековых рыцарских романов (что, кстати, также зафиксировано в одном из значе-

ний английского quest ‘отъезд рыцаря на поиски приключений’), а сегодня и романов жанра фэнтези, ролевых и компьютерных игр. Квест известен под другими названиями: бродилка, ходилка, ходилка-бродилка, променад, игра-приключение, квест-игра.

В последнее время все чаще наблюдается тенденция к использованию данной формы поисковой деятельности, особенно в обучении гуманитарным дисциплинам, в том числе в преподавании иностранных языков. Это обусловлено тем, что квест развивает критическое мышление, умение сравнивать, анализировать, классифицировать информацию, а у школьников и студентов повышается мотивация, так как они воспринимают задание как нечто «реальное» и «полезное» [4. С. 3497], что, безусловно, положительно влияет на познавательный процесс.

Существуют разнообразные формы квестов – веб-квесты, медиа-квесты, культурные, социальные, интеллектуальные, образовательные квесты, квесты-экскурсии и др. Но о какой бы форме квеста ни шла речь, едиными будут такие элементы, как:

- определенный ход или сюжет игры;
- проблемная задача, которую должны решить участники квеста, получая подсказки и преодолевая препятствия;
- работа в команде.

Что касается последнего, квестовые задания могут выполняться и индивидуально, однако групповая работа всегда предпочтительнее, так как это способствует снятию психологической напряженности, установлению эмоциональных контактов между участниками игры, в команде они испытывают чувство взаимопонимания и собственной успешности. Наконец, такая совместная деятельность развивает коммуникативные умения, ведь во время игры приходится выслушивать друг друга, оценивать разные мнения, возможно, спорить и в итоге принимать совместное решение. Любой квест отличается также динамизмом и напряженностью, так как на его станциях происходит постоянная смена событий, никто из участников не может заскучать, каждый вовлечен в процесс. При этом все учатся думать и принимать креативные решения во время поиска, что развивает воображение, ведь в такого рода деятельности нет шаблонов, поэтому бывает, что игра имеет непредсказуемое развитие и даже финал, но этим квест и увлекателен.

За последнее время квесты в школьной и университетской среде зарекомендовали себя как эффективная форма работы, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Опыт показывает, что «современные дети лучше усваивают знания в процессе самостоятельного добывания и систематизирования новой информации», и квесты отлично помогают в этом деле [5. С. 47].

Мы использовали методику квестов для проведения дня открытых дверей на факультете иностранных языков (ФИЯ) Томского госу-

дарственного университета (ТГУ), организованного для старшеклассников школ г. Томска (9–11-е классы), преимущественно с углубленным изучением немецкого языка. Наш квест получил название на немецком языке, отражающее его суть: «Rund um Deutsch – Rund um die Uni», что дословно переводится как «Вокруг немецкого языка – вокруг университета». Мероприятие прошло 1 марта 2016 г. в рамках Программы повышения конкурентоспособности ТГУ (проект кафедры немецкого языка ФИЯ, поддержанный по Третьему грантовому конкурсу ТГУ).

Проведенное мероприятие имело характер образовательного, но также рекламного и профориентационного квеста, так как основная цель проекта – привлечение школьников г. Томска для получения дальнейшего образования в ТГУ и тем самым повышение имиджа университета как мощного и уникального образовательного учреждения. Преимущество же образовательного квеста (например, перед лекцией или семинаром в одной и той же аудитории) заключается в том, что его участники не остаются на одном месте, они всегда проходят определенные станции или этапы, решая на них различные задачи и получая взамен нужную информацию. Наше мероприятие носило также черты экскурсионного квеста, предполагающего знакомство с объектами (в нашем случае – университета) в движении и на остановках, обязательно с заданиями и препятствиями.

Помимо названной основной цели проекта (квест для старшеклассников являлся лишь частью целого проекта, направленного на работу с абитуриентами) преследовались также другие цели:

- знакомство с ТГУ (его основными объектами) и ФИЯ как будущим местом обучения абитуриентов;
- предоставление информации о поступлении в университет и о возможностях, которые имеет студент ТГУ, изучающий немецкий язык; повышение мотивации к обучению в ТГУ;
- популяризация немецкого языка как одного из иностранных языков, преподаваемых в университете;
- развитие исследовательских и коммуникативных умений школьников – участников квеста;
- воспитательная цель: вовлечение в процесс подготовки и проведения квеста студентов ФИЯ, развитие их коммуникативной компетенции.

Проведению самой квест-игры предшествовал рекламно-информационный этап: приблизительно за месяц было составлено и размещено на сайте университета рекламное объявление о квесте «Rund um Deutsch – Rund um die Uni». Сотрудники Института инноваций ТГУ обеспечили связь со школами и их участие в игре. В это же время готовился сценарий игры, достигались необходимые договоренности с партнерами в реализации мероприятия (различные подразделе-

ния ТГУ). В квесте приняли участие более 30 учащихся четырех школ г. Томска, учителя немецкого языка, а также более 20 студентов и выпускников ФИЯ ТГУ. На большинстве станций квеста школьники и студенты находились в условиях коллективного взаимодействия на немецком языке.

Ход квест-игры

1-й этап. Приветствие участников и формирование команд.

После приветственного слова представителя Института инноваций ТГУ, декана ФИЯ и заведующего кафедрой немецкого языка ребятам был показан фильм о традициях и инновациях университета на немецком языке, подготовленный преподавателями ФИЯ. Далее старшеклассники были поделены на команды: для этого каждый доставал из шляпы пазл и помогал составить одну из двух картинок, возле которых они должны были остаться (лучше при этом находиться в разных частях аудитории, чтобы иметь возможность свободно перемещаться). В нашем случае это были большие и яркие изображения ТГУ и карты Германии с главными достопримечательностями. Таким образом мы получили две команды приблизительно по 15 человек. После этого, в течение двух минут ребята придумали названия командам, озвучили и написали их на выданные бейджи вместе со своим именем, поскольку многие были не знакомы друг с другом. Каждая команда получила от заведующего кафедрой красиво оформленный маршрутный лист с указанием всех станций, которые ей предстояло пройти в сопровождении преподавателя кафедры. Мы решили сконцентрироваться на идее успеха для будущего студента и поэтому дали ребятам понять, что после того, как они в соревновательной форме сами добудут информацию об университете, им предстоит узнать, в чем заключается секрет успешной учебы, и в конце игры сформулировать его.

2-й этап. Станции квест-игры. Школьники отправились командами по станциям квеста согласно своим маршрутным листам. В обеих командах этапы были одни и те же, но проходили они их в разной последовательности. На всех станциях участников встречали студенты ФИЯ, задача которых – выдать задание, дать подсказку, проследить выполнение и т.п. Все задания и подсказки были составлены на немецком языке и выдавались студентами либо в письменном виде, либо передавались словесно. Продвижение в игре было возможно только в случае успешного выполнения задания на предыдущем этапе. Задания на станциях носили самый разноплановый характер. В Музее истории ТГУ краткую экскурсию на немецком языке провели студенты первого курса кафедры немецкого языка, после чего участники должны были разгадать кроссворд, ключевым словом которого стало немецкое

Galerie ‘галерея’, ставшее подсказкой для следующего этапа – Портретная галерея ТГУ. На этой станции квеста школьникам пришлось поработать с ребусом, изображающим капитана у штурвала с подписью 1888 (дата основания нашего университета). Побродив по галерее, они нашли портрет первого ректора университета Н.А. Гезехуса.

Идея этого этапа также в том, что найденный предмет – это еще и тайник, где хранится следующая подсказка. Подумав, команда нашла за портретом записку с изображением пляшущих человечков: следующая станция – танцевальная. В танцзале Центра культуры ТГУ школьники получили небольшой мастер-класс на немецком языке по исполнению старинного европейского танца, после чего сопровождающий вопросом «А куда еще ходит часто молодежь вместе, кроме танцев, например в школе, каждый день?» подсказывает следующее направление – студенческая столовая университета. В столовой участников квеста угощали конфетами, в которых были завернуты записки с фрагментами немецких пословиц о еде. Продолжение пословиц они должны были найти сами, обращаясь друг к другу. В заключение этого этапа ребят попросили найти в столовой читающего студента и узнать название его книги. Команда успешно нашла книгу «Университетская роща», ставшую следующей подсказкой. В роще ТГУ участникам квеста удалось найти и языческий символ нашего университета – «балбал» (от тюрк. ‘каменная баба’, древнее изваяние – археологический памятник ТГУ), и символ дружбы – новую достопримечательность ТГУ – «скамью примирения», и экологический символ – белку. После этого сопровождающий спросил школьников, откуда они знают об экологии, о том, чего мы никогда не видели в природе и т.п. Ребята догадались, что им надо идти в Научную библиотеку (НБ) ТГУ. Поднимаясь по лестнице в НБ, сопровождающий команды дал краткую историческую справку о библиотеке, ее фондах, показал ребятам читательский зал, открытый для студентов круглосуточно. Далее в новом исследовательском зале НБ представитель компании Deutsche Welle в Томске рассказала в своей презентации о возможностях использования учебных и научно-исследовательских программ на немецком языке. А заведующая сектором Немецкого читального зала им. Гёте подготовила школьникам игру-викторину на немецком языке, рассказала об истории зала и возможностях его использования. В этом же зале (Немецкий читальный им. Гете НБ) сопровождающий, подводя итог игре команды и напоминая о первоначальном задании, выдал ребятам конверт, из которого они извлекли памятную открытку с цитатой Гёте: «Erfolg hat drei Buchstaben – TUN!» (досл. «Успех имеет три буквы – TUN (делать)»). Многие увидев и узнав о жизни современного университета, участники квеста получили ответ от авторитетного немецкого классика: секрет успешного образования – в постоянной работе над собой; игра как бы

закольцевалась. Вторая команда прошла тот же маршрут, но в обратном порядке. После прохождения всех станций школьники вернулись на ФИЯ, на кафедру немецкого языка.

3-й этап. Завершение. Обе команды собрались на кафедре, где их встретил заведующий и напомнил о поставленной задаче, которая теперь была решена (идея успеха для студента). После этого участники мероприятия послушали мини-концерт музыкальной группы выпускников ФИЯ, что стало приятным завершением игры для всех. Были исполнены песни на немецком и английском языках, в заключение – известная «Песня друзей» (из мультфильма «Бременские музыканты»), которую пели уже все дружно на немецком языке (текст песни был выдан). Все участники квест-игры (школьники и студенты) получили сертификаты участия, а также памятные призы.

Результаты

Заключительным этапом реализации проекта стал анализ проведенного мероприятия. С этой целью была составлена анкета для участников квеста, состоящая из 10 вопросов открытого и закрытого типа. По мнению абсолютного большинства участников, квест в стенах ТГУ стал для них интересным, познавательным и необычным мероприятием. Из всех объектов университета, которые удалось увидеть ребятам по пути игры, больше всего им запомнилась Научная библиотека ТГУ, ее новый исследовательский зал, где проходила презентация представителя Deutsche Welle, а также Немецкий читальный зал им. Гете. Ребятам приятно удивило современное оснащение библиотеки, они почувствовали ту комфортную среду для студента, которая создана в университете в последнее время.

В анкетах участники указали на то, что изучают немецкий язык с удовольствием и, что очень важно, планируют связать с ним свою дальнейшую жизнь – учебу и работу. Большинство из них выразили серьезное желание продолжить знакомство с ТГУ теперь уже в качестве студентов, более трети – в качестве студентов ФИЯ. Наконец, ребята отметили отличную подготовку и организацию всего мероприятия, его познавательный характер и насыщенность в целом, а также хороший преподавательский коллектив, веселую и приветливую атмосферу, которую придали игре студенты и выпускники ФИЯ.

Заключение

Итак, цель мероприятия «Rund um Deutsch – Rund um die Uni» по привлечению внимания школьников к Томскому государственному университету, ознакомлению с его историей, достопримечательностями, инновационными реалиями, студенческими буднями была реализо-

вана средствами иноязычного проекта. Всех участников квеста объединило и сблизило то обстоятельство, что они владеют немецким языком, который ребята изучают в своих школах и гимназиях, и надеются продолжить его изучение в стенах ТГУ, уже будучи студентами.

Как уже было упомянуто, развитие молодого человека происходит только в условиях преодоления трудностей, в специально организованной среде. Определяющее значение имеет окружение, которое влияет на развитие природных задатков ребенка. Следует также подчеркнуть, что это развитие возможно только в среде взрослых. Очевидно, что формат квеста, разработанного и организованного преподавателями и студентами ФИЯ в академической атмосфере старейшего в Сибири университета, имеющего давние традиции и богатый опыт преподавания немецкого языка и культуры, объединил в себе эти основополагающие черты гуманной педагогики.

Литература

1. *Амонашвили Ш.А.* Гуманно-личностный подход к детям. М. : Институт практической психологии ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. 544 с.
2. *Лебедеко А.А.* Философия сердца в концепции гуманной педагогики. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2005. 128 с.
3. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 560 с.
4. *Калугина Ю.В., Мустафина А.Р.* Образовательный квест как интерактивная форма обучения иностранному языку // Концепт. 2015. Т. 13. С. 350.
5. *Халина Е.В.* Профориентационное мероприятие в форме квест-игры «Дорога знаний» // Образование. Карьера. Общество. 2014. № 2 (41). С. 50.

Поступила в редакцию 29.06.2016 г.

Сведения об авторе:

Житкова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой немецкого языка факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: eshi@inbox.ru

Морева Анастасия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: stasija@mail.ru

Стеклянникова Светлана Юрьевна – старший преподаватель кафедры немецкого языка Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: stekljannik@mail.ru

FOREIGN-LANGUAGE QUEST AS FORM OF PROFESSIONAL ORIENTATION WORK WITH ENTRANTS

Zhitkova E.V., PhD., Associate Professor, Head of Department of German, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: eshi@inbox.ru

Moreva A.V., PhD, Associate Professor, Department of German, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: stasija@mail.ru

Stekljanikova S.J., Senior Lecturer, Department of German, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: stekljannik@mail.ru

Abstract. In article experience of successful holding the Open Day at faculty of foreign languages of Tomsk state university in a non-standard form of a foreign-language quest during which seniors of language schools of Tomsk, future entrants of TGU, independently obtain information on the educational institution interesting them is described and analyzed. Authors of article recognize from what the created identity of the school student not in forces to apprehend and adequately to estimate a surplus of various information and needs the environment which is specially organized by adults. Therefore the help in career guidance is invaluable support in case of the choice of an individual educational trajectory of the entrant. The quest carried lines not only advertizing and professional orientation, but also educational and excursion action within university. The choice of such form has been caused by quest benefits: dynamism, team work, emotional contact between participants, a communicative and creative orientation of game. In article all stages of holding a quest for seniors are in detail provided: preparatory (promotional and informational stage); stages (stations) quest game; analysis of action (questioning of participants). In general results have shown that the difficult organizational component of a quest in a foreign language is justified it by results, both for future entrants, and for university. The experience of implementation of a foreign-language quest offered in work can be used by teachers of other higher education institutions in information work with potential students that is very actual in modern conditions of strengthening of the competition in the sphere of the higher education and increase of the professional training level of teachers.

Keywords: career guidance; Tomsk state university; foreign-language quest; entrant.

References

1. Amonashvili Sh.A. (1998) *Gumanno-lichnostnyj podhod k detjam* [Humane and personal approach to children]. Moscow: Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: Izd-vo NPO «MODJeK».
2. Lebedenko A.A. (2005) *Filosofija serdca v koncepcii gumannoj pedagogiki* [The philosophy of heart in the concept of humane pedagogy]. Moscow: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili.
3. Jel'konin D.B. (1989) *Izbrannye psihologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika.
4. Kalugina Ju.V., Mustafina A.R. (2015) Obrazovatel'nyj kvest kak interaktivnaja forma obuchenija inostrannomu jazyku [Educational quest as an interactive form of teaching foreign languages]. *Koncept - Concept*. 13. pp. 3500.
5. Halina E.V. (2014) Proforientacionnoe meroprijatie v forme kvest-igry «Doroga znanij» [Career-oriented activity in the form of a quest game "The way of Knowledge"]. *Obrazovanie. Kar'era. Obshhestvo - Education. Career. Society*. 2 (41). pp. 50.

Received 29 June 2016

СПОСОБЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (СОВРЕМЕННОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО МЕТОДА ДОКТОРА ЛОЗАНОВА)

М.А. Курбакова

Аннотация. Изучение методов обучения иностранным языкам позволяет лингвисту, оценив достоинства и недостатки каждого, использовать их преимущества и, приняв за базис обучения грамматический аспект, тем самым увеличить эффективность обучения до ожидаемого максимума. Психотерапевтический метод Г. Лозанова и на современном этапе позволяет оптимизировать процесс обучения во всех аспектах, создает непринужденную обстановку на занятии. Таким образом усвоение знаний происходит естественным способом, без особого усилия, принуждения и при этом наиболее эффективно. Отсутствие психологического давления на студента в формате «преподаватель – студент» высвобождает дополнительные резервы памяти. Для преподавателя не должно существовать понятия «неязыковой» студент. При таком подходе метод дает высокие результаты и у студентов с ограниченными возможностями. Переживание ситуации успеха, необходимое каждому обучающемуся, закрепляется с помощью убеждающих заданий. Убеждающие задания разработаны на основе современных новых материалов и методик для чтения, аудирования, говорения и письма на базе грамматики изучаемого языка, наиболее показательные их примеры представлены в статье.

Ключевые слова: суггестопедия; неосознаваемое в психической сфере; раскрытие резервов памяти; переживание ситуации успеха; убеждающие задания.

Введение

В данной статье мы ставим перед собой задачу описать возможные способы оптимизации психотерапевтического метода доктора Г. Лозанова с учетом задач и проблем обучения на современном этапе.

В основу предлагаемого метода положена система *суггестопедии* (лат. *suggestio* – внушение; греч. *paideia* – обучение) – педагогическая система приемов и методов обучения, при которых создаются максимально благоприятные условия ускоренного усвоения учебного материала. Система предполагает развитие веры учащегося в свои способности, в авторитет педагога и изучаемого текста; вводятся элементы игры, параллельно используется музыкальное воздействие, создающее эффект готовности восприятия материала.

Идея написания этой статьи возникла не перед проведением педагогического эксперимента, а в процессе спонтанного применения на занятии непринужденного, будто отвлеченного способа прохождения

материала, в ходе которого были выявлены неожиданно высокие результаты его усвоения.

Немного об истории педагогической системы. Суггестопедия как метод была разработана болгарским врачом-психотерапевтом, а впоследствии и педагогом Г. Лозановым в 70-е годы XX в, когда личность учащегося стала центральной фигурой процесса профессионального обучения. По утверждению Лозанова, информация извне может проникать во внутренний мир личности по двум каналам – сознательному и неосознаваемому. Последний канал предполагается использовать как средство активизации резервных психических возможностей личности в учебном процессе, в частности при обучении иностранным языкам [1. С. 55]. В своей врачебной практике он наблюдал резервные возможности человека, заложенные в неосознаваемой психической сфере [2. С. 78–79]. Они включают:

- раскрытие резервов памяти, интеллектуальной активности, вообще личности учащегося;
- положительные эмоции, переживания, снимающие чувство утомления и т.п.

Г. Лозанов определяет понятие «суггестология» как «науки об освобождении скрытых возможностей человека» [3. С. 6], а успех суггестопедии объясняет, например, решающим значением прямого воздействия в состоянии псевдопассивности, а не организацией деятельности учащихся. Такой подход перестраивает и систему мотивации и сам процесс обучения, что приводит к его высокой эффективности, которая заключается в ее направленности на комплексное развитие личности обучаемого, на одновременное развитие интеллектуальных, эмоциональных и мотивационных ее сторон. Реализация установки на раскрытие резервов личности учащегося осуществляется за счет следующих факторов: творческая роль преподавателя и, как следствие, его авторитет; высокий эмоциональный тонус аудитории и эмоциональная включенность в учебный процесс; высоко мотивированная учебная деятельность, направленная на содержание обучения и др. Данные приемы создают впечатление ухода от внимания к собственно содержанию изучаемого материала. Однако именно в отвлечении сознания и переносе умственной нагрузки на уровень неосознаваемой деятельности заключается один из «движущих» механизмов эффективности обучения [4. С. 33; 5].

Экспериментальные данные, полученные психотерапевтом Б.Д. Карвасарским [6] на основе исследования суггестологии как подхода к обучению, показывают рост эффективности усвоения учебного материала в 29 раз за счет срабатывания описанного выше механизма.

Методы исследования

Наше исследование проводилось в рамках сравнительно-комплексного метода, объединяющего многократно повторяющееся наблюдение за психолого-педагогическим экспериментом. В основу данного эксперимента положены существующие подходы к методу суггестопедии. Анализ оценки отечественных педагогов (методистов) и психологов эффективности суггестопедического метода определяется в обучении иностранным языкам [6. С. 34]. Наиболее эффективным представляются:

- 1) усвоение внушительного пласта лексического корпуса языка;
- 2) выработка таких способностей учащихся, как:
 - умение активно использовать информационный «запас» и кругозор общих знаний в профессиональном общении;
 - умение гибко варьировать профессиональную коммуникацию, добиваясь поставленных задач;
- 3) создание чрезвычайно мощной мотивации обучения; снятие психологических барьеров (стеснения, страха, скованности).

Метод суггестопедии получил наибольшее распространение в 60–70-е гг. XX в., особенно в странах бывшего социалистического содружества. Массовые эксперименты по обучению иностранному языку были начаты в 1964 г. в Болгарии в Институте специализации и усовершенствования врачей в Софии. С 1965 г. для исследований в этой области была создана научная группа в НИИ педагогики имени Тодора Самодумова в Софии (с 1966 г. – НИИ суггестологии). В СССР проблемой суггестопедии занимался Московский институт иностранных языков имени Мориса Тореза совместно с Московским государственным педагогическим институтом имени В.И. Ленина. Последователями Г. Лозанова в СССР, а затем в России стали Л.Ш. Гегечкори [7], Г.А. Китайгородская [8], А.А. Леонтьев, Н.В. Смирнова, И.Ю. Шехтер, В.В. Петрусинский и другие ученые, а сам метод, получивший первоначально название «лозановский», затем был переименован в экспресс-метод, а позже в интенсивный метод [7, 9]. Интенсивный метод и его появление представляли прорыв в методиках изучения иностранных языков, поскольку данный подход отвечал основным ожиданиям обучавшихся – овладеть языком быстро, запомнить основной лексический корпус без непреодолимых трудностей, говорить на языке без страха, непринужденно. Наиболее современный метод подхода к преподаванию – интерактив, построенный на игре, взаимодействии и основном внимании на студентах, а не преподавателе – в основе своей имеет много общего с психотерапевтическим методом Г. Лозанова.

Система Лозанова опирается и на некоторые другие психологические закономерности. В частности, она позволяет обойти свойствен-

ный традиционному обучению психологический барьер, связанный с боязнью ошибиться. В атмосфере непринужденного общения и творчества этот барьер исчезает. Когда человек раскрепощен, он учится легко и быстро, как бы играючи. Живой интерес и свободное общение, присущие суггестопедии Лозанова, могут стать хорошим подспорьем в любой учебе. Сейчас многие преподаватели уже знают об этой системе. Но все еще немногие считают обоснованным создать в своей работе атмосферу захватывающего действия, непринужденной игры.

Применение идеи и метода Г. Лозанова как общепедагогической и психотерапевтической основы обучения позволяет интенсифицировать обучение любому предмету любого контингента обучаемых. Обучаемый сегодня должен рассматриваться как человек, которого мы учим самостоятельно мыслить и творчески применять полученные знания, уверенно, свободно ориентироваться в потоке информации, без страха начинать трудовую деятельность после окончания вуза.

Чтобы *подготовить успешную личность, востребованную на современном рынке труда*, нужно развивать у учащихся потребности в самоизменении, заинтересованности в знаниях – инструменте, которые позволят обрести утраченный менталитет, этнокультурную идентичность и эмоционально-нравственное отношение к жизни. Формирование ситуации успеха в учебно-воспитательном процессе с учетом психолого-педагогических условий будет протекать эффективно, если:

- будет раскрыта сущность технологии успешной деятельности личности в целом на каждом этапе развития общества;

- будет далее реализовываться идея взаимного роста как учителей, так и учащихся.

Если говорить о месте *суггестии в преподавании иностранных языков*, то можно сказать, что она используется в игровых формах и представляет собой фактически хорошо отрежиссированную актерскую игру преподавателя [7, 8, 10–13]. Преподаватель, используя различные интонации, начинает эмоционально, громко и отчетливо, а иногда и совсем тихо, но внятно читать иностранный текст, объясняя его значение на родном языке. В таких благоприятных условиях мозг человека непринужденно запоминает определенную информацию.

Наиболее типичные приемы интенсивного обучения, использующиеся на занятиях, следующие:

- сравнение слов и конструкций в двух языках;
- ритмизация фразы при введении материала;
- использование музыкального фона;
- использование интонационного диапазона (от шепота до громко выраженных эмоций).

Исследование и современное практическое применение

Очевидно, что на академическом занятии в условиях средней и особенно высшей школы использование музыкального фона и метода погружения практически не представляется возможным вследствие ограничения занятия по времени, многоаспектности его задач. Но стремление к оптимизации учебного процесса с помощью элементов суггестопедических приемов приводит к порой неожиданным сверхположительным результатам, и они состоят в следующем. *Как только строгость, императивные формы общения с обучающимися исчезают из процесса обучения, процесс восприятия становится максимально эффективным. Человеческая память начинает творить чудеса, перерабатывая и усваивая огромные массивы информации.* В течение многих лет политическая элита, работники спецслужб, даже обслуживающий персонал Олимпиады-80 обучались иностранным языкам по методам суггестопедии.

Стоит ли говорить, что у преподавателя, использующего в обучении этот подход, не существует такого определения, как «неязыковой» студент. Определение, которое сослужило нехорошую службу многим обучающимся, даже по-своему талантливым, одаренным, правильно мотивированным. Понятие «неязыковой» лимитирует для студента предел совершенствования в языке до крайне малого, тем самым снимая ответственность и с преподавателя. В подобной ситуации для преподавателя не является обязательным показывать свой профессионализм во всей полноте и развивать его в дальнейшем. Это педагогически «неверное» слово помешало бы добиться неожиданно высоких результатов для студентов с ограниченными возможностями и перенесшими челюстно-лицевые операции вследствие врожденных пороков или полученных травм.

Необходимо подчеркнуть, что все учащиеся, не только испытывающие определенные затруднения в учении, особенно нуждаются в переживании ситуации не порицания, а успеха. В связи с этим необходимо подбирать такие задания, с которыми учащиеся этой категории могли бы справиться без особых затруднений, и лишь потом переходить к более сложным упражнениям. В опыте передовых учителей с этой целью используются так называемые двоянные задания, где первое подготавливает к выполнению более сложного задания. Надежным путем создания ситуаций успеха является дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характеру помощи учащимся при ее осуществлении. Естественными в этом случае должны быть и словесные поощрения, подбадривающие ученика, вызывающие у него уверенность в своих силах, и стремление соответствовать оценке учителя. В результате проведенного исследования мы обновили систе-

му обучения путем модернизации метода доктора Лозанова, которая может быть рекомендована к внедрению в учебный процесс. Вот примеры убеждающих заданий, которые возможно использовать на занятиях, например, по английскому языку в высшей школе. Упражнения апробированы на занятиях по практике языка и за короткое время дали устойчивый положительный результат.

Перед освоением нового, особенно сложного материала необходимо использовать любые упражнения и темы из уже освоенного материала.

1. Работа с грамматическим материалом. Ниже представлены примеры *убеждающих* упражнений, которые лучше использовать до освоения нового в грамматике. Иными словами, для создания объективного ощущения уверенности в собственных знаниях студентам сначала предлагается пройденный материал для закрепления или, что еще лучше, материал, логически предшествующий запланированной теме. Так, в примере А, повторяя лексический материал по теме «Синонимы прилагательных», можно плавно перейти к грамматической теме о степенях сравнения прилагательных.

А) Richard and Sandy use *nice* eleven times. Complete the sentences below with more descriptive adjectives.

В) Correcting mistakes / Find *one* mistake in each sentence. Поиск ошибки позволяет особым способом повторить материал по всем пройденным грамматическим темам.

В) Match a line in A with a line in B. Задание на понимание текста, распознавание и поиск возможной структуры английского предложения.

С) Translate sentences from Russian into English (с учетом пройденного материала). Основываясь на собственном опыте преподавания, можно сказать, что именно удачный перевод предложений с русского языка на английский дает особую уверенность в своих силах и возможность почувствовать себя «переводчиком», даже если в обучении такая цель не преследуется.

2. В ситуации говорения, обсуждения преподавателю стоит использовать *freezing technique*, т.е. останавливать учащегося только в случае неправильно построенной структуры предложения или грубых ошибок. Однако, даже при совершении грубых ошибок порой есть смысл дослушать учащегося до конца и только затем проанализировать совершенные ошибки, сделав это в деликатной форме. Подобный прием способствует развитию навыка говорения без языкового, психологического барьера. Студент говорит, не боясь быть некорректным, но стремится быть понятым. Грамматические же огрехи могут быть устранены и проработаны отдельно от процесса говорения.

При этом наиболее удачным «жанром» ситуации говорения на практике является *интервью*, когда заинтересованным интервьюером

выступает преподаватель, а студент – интервьюируемым. Психологически такое распределение «ролей» предельно правильно. Студент начинает ощущать важность своего мнения, и, увлекшись процессом, общается уже более свободно, раскованно, задумываясь, прежде всего, о смысле произносимого, а боязнь сделать ошибку ослабевает. Надо сказать, что подобная устная практика принимается студентами положительно практически в 100% случаев.

3. В ситуации аудирования учащихся наиболее обескураживает непонимание смысла текста или многих его нюансов. Здесь роль преподавателя состоит в напоминании, что данный текст не рассчитан на одноразовое прослушивание с целью его полного понимания – с записью необходимо поработать, прослушав ее пять или более раз (1–2 раза при одновременном считывании текста, последующие разы – лишь прослушивание с целью понимания нюансов и запоминания новой лексики). По сути дела, прослушивание одной и той же записи даже неограниченное количество раз не бессмысленно: после многочисленного прослушивания аудиозапись «работает» на более совершенное, близкое к аутентичному произношение у реципиента.

Заключение

Суггестопедический подход к изучению языков в практическом применении не вызвал по ходу апробации никаких значимых трудностей у обучающихся. Материал осваивался последовательно и с неуклонным прогрессом. Применение метода показывает свою несовместимость с явлениями застоя в обучении: наращивание объема знаний происходит у разных реципиентов с разной скоростью, но происходит обязательно. Все поставленные обучающимися цели обучения были в результате выполнены, более того – при определенном опыте применения метод позволяет достаточно точно рассчитать время, которое потребуется для освоения того или иного языкового уровня или достижения определенной цели.

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать вывод, что старый и многократно проверенный метод доктора Лозанова является обоснованным и основательным базисом в обучении всем аспектам языка при условии его обновления, модернизации в рамках современных аутентичных методик и техник, отражающих реалии настоящего времени в науке в целом и педагогике в частности.

Литература

1. *Лозанов Г.К.* Основы суггестологии // Проблемы на суггестологията. София : Editura Sciifica, 1973. С. 55–70.

2. *Лозанов Г.К.* Суггестология. София : Editura Sciifica, 1971.
3. *Lozanov G., Gateva E.* The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual. New York : Gordon and Breach, 1988.
4. *Бассин Ф.В.* Проблема «бессознательного» в его отношении к теории установки // Философские вопросы биологии и медицины. 1970. № 4. С. 78–89.
5. *Бассин Ф.В., Шехтер И.Ю.* О психологических и методических аспектах системы обучения языку по Г. Лозанову // Проблемы суггестологии : материалы I Междунар. симп. по проблемам суггестологии. София, 1973. С. 106–111.
6. *Карвасарский Б.Д.* Психотерапевтическая энциклопедия. СПб. : Питер, 2000.
7. *Гегечкори Л.Ш.* Основы методики интенсивного обучения взрослых устной иноязычной речи на иностранном языке (на материале французского языка) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1977. 40 с.
8. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособие для преподавателей вузов и студ. пед. ин-тов. М. : Высш. шк., 1982. 141 с.
9. *Китайгородская Г.А., Шемякина Г.М.* Мотивация учения в условиях применения метода активизации резервных возможностей // Активизация учебной деятельности : сб. статей / под ред. Г.А. Китайгородской. М. : Изд-во МГУ, 1982. Вып. 2. С. 120–129.
10. *Гугенейм Г.* Некоторые выводы статистики словаря // Методика преподавания иностранных языков за рубежом : сб. ст. / сост. М.М. Васильева, Е.В. Синявская. М. : Прогресс, 1967. С. 299–305.
11. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : кн. для учителя. 2-е изд. М. : Просвещение, 1985. 160 с.
12. *Острандер Ш., Шредер Л., Острандер Н.* Болгарский вариант лучше? // Суперобучение 2000. Superlearning 2000. Минск : Попурри, 2002. С. 14–17.
13. *Gateva E.* Creating Wholeness Through Art Aylesbury. L.: Accelerated Learning Systems, Ltd., 1991. URL: <http://www.slovopedia.com/2/203/239051.html> (дата обращения: 02.06.2016).

Поступила в редакцию 29 июня 2016 г.

Сведения об авторах:

Курбакова Марина Андреевна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Центр изучения английского языка» Московского политехнического университета (Москва, Россия). E-mail: mkurbakova@inbox.ru

WAYS TO OPTIMIZE THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE (THE MODERN USE OF PSYCHOTHERAPEUTIC METHOD OF DR. LOZANOV)

Kurbakova M.A., Ph.D. in Philology, Associate Professor of the English Learning Centre, Moscow Polytechnic University (Moscow, Russia). E-mail: mkurbakova@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/35/12

Abstract. The methods of foreign languages teaching let a linguist use all their advantages in complex taking the grammar aspect as the basis of studying. In this way we can increase the effectiveness of teaching up to its expected maximum. The psychotherapeutic method of Lozanov still optimizes the learning process, creating the most natural atmosphere in which knowledge is obtained beyond any special efforts and highly effectively. Absence of psychological pressure on students in the “teacher - student” format releases additional reserves of memory. For teachers there should not be the concept of “non-linguistic” student. With this approach, the method also gives good results for students with disabilities. The experience of the situation of success is required by any student and secured by a convincing job: the un-

conscious movement in learning from the success of the simple to the psychologically easier the development of the complex. Convincing jobs are based on today's new materials and techniques for reading, listening, speaking and writing on the grammar base of the language studied, the best examples of them are shown in this article.

Keywords: Suggestopaedia; unconscious in psychic sphere; revealing of memory resources; experiences in the situation of success; persuading exercises.

References

1. Bassin F.V. (1970) Problema «bessoznatel'nogo» v ego otnoshenii k teorii ustanovki [The problem of "unconscious" in its relation to the theory of set] // *Filosofskie voprosy biologii i mediciny - Philosophical problems of biology and medicine*. 4. pp. 78-89.
2. Bassin F.V., Schechter I.Y. (1973) O psihologicheskikh i metodicheskikh aspektah sistemy obuchenija jazyku po G. Lozanovu [On the psychological and methodological aspects of language learning for G. Lozanovu] // *Problemy suggestologii – Problems of suggestology*. Proceedings of the I International Symposium on suggestology. pp 106-111.
3. Gateva E. (1991) *Creating Wholeness Through Art* Aylesbury, L.: Accelerated Learning Systems, Ltd., [Online]. Available from: <http://www.slovopedia.com/2/203/239051.html> [Accessed: 01.12.2015].
4. Gegechkoris L.S. (1977) *Osnovy metodiki intensivnogo obuchenija vzroslykh ustnoj inojazychnoj rechi na inostrannom jazyke (na materiale francuzskogo jazyka)* [Basic methods of intensive training adult oral foreign speech in a foreign language (French language)]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
5. Gugeneym G. (1967) Nekotorye vyvody statistiki slovarja [Some Conclusions of Statistics Dictionary] // *Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov za rubezhom - Methods of teaching foreign languages abroad*. pp 299-305.
6. Zimnyaya I.A. (1985) *Psihologicheskie aspekty obuchenija govoreniju na inostrannom jazyke* [Psychological aspects of teaching speaking in a foreign language]: Textbook for teachers. Moscow: Prosveshhenie.
7. Karvasarsky B.D. (2000) *Psihoterapevticheskaja jenciklopedija* [Psychotherapeutic encyclopedia]. St. Petersburg: Piter.
8. Kitaygorodskaya G.A. (1982) *Metodika intensivnogo obuchenija inostrannym jazykam* [The technique of intensive foreign language training]. Moscow: Vysshaja shkola.
9. Kitaygorodskaya G.A., Shemyakin G.M. (1982) Motivacija uchenija v uslovijah primenija metoda aktivizacii rezervnyh vozmozhnostej [Learning motivation in terms of the method activation backup capabilities] // *Aktivizacija uchebnoj dejatel'nosti - Activation of learning activities*. 2. pp. 120-129.
10. Lozanov G., Gateva E. (1988) *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York: Gordon and Breach.
11. Lozanov G.K. (1973) Osnovy suggestologii [Basics suggestologii] // *Problemy suggestologii - Problems of suggestology*. pp 55-70.
12. Lozanov G.K. (1971) *Suggestologija* [Suggestology]. Sofia: Editura Sciifica.
13. Ostrander S., Schroeder L., Ostrander H. (2000) Bolgarskij variant luchshe? [Is the Bulgarian version better?] // *Superobuchenie 2000 - Superlearning 2000*. pp 14-17.

Received 29 June 2016

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИКО-ДИСКУРСИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

Л.А. Митчелл, С.К. Гураль

Аннотация. Рассматривается проблема формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 Прикладная механика и 16.03.01 Техническая физика. Представлена модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода. В результате использования разработанной нами модели в процессе обучения иноязычной грамматике обучаемые должны повысить уровень владения грамматико-дискурсивными навыками.

Ключевые слова: иноязычная грамматика; дискурс-анализ; модель обучения; когнитивный подход; межкультурная коммуникация.

Введение

В обучении иноязычному говорению грамматика занимает важное место, это своего рода каркас, на котором базируется лексика. Грамматика имеет огромное значение при обучении и формировании практических навыков иностранного языка. Пожалуй, ни один из аспектов обучения языкам не был на протяжении многих лет предметом столь интенсивных дискуссий.

Современному обществу требуются специалисты, способные к эффективному межкультурному общению, грамматическая составляющая которого играет важную роль. Это не только вопросы грамматической корректности, но и вариативности грамматических структур, адекватных ситуации коммуникации. Уместность выбора той или иной структуры может повышать успешность коммуникации, а ее неуместность или несоответствие коммуникативным нормам может привести к коммуникативным неудачам и даже провалам.

Обучая студентов дискурсивной грамматике, мы можем создать дидактические условия для подготовки специалистов в области языкового образования, способных к полноценной и продуктивной деятельности в постоянно изменяющемся мире с учетом его современных потребностей и интересов [1, 2].

Методология

Модель формирования грамматико-дискурсивных навыков у студентов неязыкового вуза на основе когнитивного подхода. При

разработке нашей модели мы опирались на модель обучения иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе С.К. Гураль [1], а также интегративную модель обучения дискурсивной грамматике С.Ю. Стрелковой [2]. В основе нашей модели лежит коммуникативная направленность, так как в современном лингвистическом образовании огромное внимание уделяется формированию языковой личности, способной к решению различных коммуникативных задач.

Субъект обучения рассматривается в нашей модели как поликультурная языковая личность в процессе обучения и в стадии развития [3]. Следует подчеркнуть, что в процессе обучения субъект обучения погружается в иноязычный дискурс, а единицей обучения становится дискурс. Именно дискурс представляет собой реализацию коммуникативной интенции говорящего через систему определенных действий и операций. Дискурс может состоять как из одного речевого акта, так и нескольких. Дискурс дает широкие возможности для выделения культурно-специфических особенностей коммуникации, изучения структур репрезентации знаний, стоящих за реализацией тех или иных дискурсивных событий и речевых актов [1, 2, 4].

Целью процесса обучения в разработанной нами модели является формирование грамматико-дискурсивных навыков студентов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 Прикладная механика и 16.03.01 Техническая физика на основе когнитивного подхода. Здесь следует отметить, что это не просто механическое заучивание грамматических правил изучаемого языка, а процесс создания механизма использования сформированных грамматических навыков и умений в процессе речевосприятия и речепорождения на изучаемом языке.

Цель обучения определяет *систему принципов* обучения, которые, в свою очередь, подразделяются на общеметодические (принцип когнитивности, принцип антропоцентризма, принцип интегративности, принцип индуктивности) и частнометодические (принцип формирования грамматической аутентичности, принцип дискурсивности, принцип функциональности, принцип коммуникативной направленности, принцип интерактивности, принцип эксплицитности, принцип контрастивности) [2, 5].

Принципы обучения непосредственно оказывают влияние на *содержание обучения*, которое включает лингвистический, процессуальный, технологический и психологический компоненты.

Первый компонент – *лингвистический*. Данный компонент является первичным при отборе содержания обучения грамматике и наиболее традиционным, поскольку включает перечень изучаемых грамматических форм и структур, организованных тематически: морфология знаменательных частей речи, служебные части речи, синтаксис простого предложения, синтаксис сложного предложения, грамматика текста.

Этот компонент закладывает основу системности знаний в области грамматики изучаемого языка. От этого компонента во многом зависит и подбор материала, который должен отбираться с учетом сферы общения, самой коммуникативной ситуации, участников речевого акта и их статуса, коммуникативной цели и намерений участников общения, а также регистровой и жанровой маркированности текстов, что позволит выявить дискурсивные особенности изучаемого грамматического материала.

Процессуальный компонент модели обуславливает развитие грамматических навыков оперирования грамматическим материалом и умений понимания и порождения речи. Данный принцип базируется на синергетических принципах саморазвития. Этот компонент способствует формированию навыков и умений выбора адекватной грамматической формы или синтаксической структуры в конкретной ситуации коммуникации, поэтому акцент должен делаться на подборе контекстного употребления изучаемой грамматической единицы, наиболее полно демонстрирующего ее функциональные особенности. Кроме того, этот компонент помогает формированию целого ряда интеллектуальных умений:

- умение вести лингвистическое наблюдение за изучаемой грамматической единицей;
- умение осуществлять поиск необходимой грамматической информации и выделять изучаемую грамматическую структуру в текстовом материале;
- умение сопоставлять, сравнивать, классифицировать, группировать, систематизировать грамматический материал;
- умение формулировать грамматические правила формообразования и функционирования изучаемых грамматических структур;
- умение обобщать и схематизировать изучаемый материал;
- умение пользоваться справочными материалами по грамматике;
- умение проводить коррекцию грамматических ошибок.

Технологический компонент модели объединяет технологические приемы введения грамматического материала, его отработки на практических занятиях и закрепления в ходе учебной деятельности. Он отражается в системе грамматических упражнений по каждой изучаемой грамматической теме.

Предлагаемые этапы работы с грамматическим материалом имеют фиксированный порядок следования:

- 1-й этап – этап визуального или аудиовизуального предъявления дискурса с грамматической доминантой;
- 2-й этап – этап сенсibilизации изучаемых грамматических единиц;
- 3-й этап – этап активизации изучаемого грамматического материала;
- 4-й этап – этап репродукции грамматического материала;
- 5-й этап – этап анализа грамматического материала;

6-й этап – этап эксплицитного обобщения грамматического материала.

В контексте личностно-ориентированной парадигмы современного образования включение *психологического* компонента обусловлено центральной ролью субъекта обучения, обладающего индивидуальными особенностями, требующими учета для организации максимально эффективного обучения иноязычной грамматике. Данный компонент формирует следующие умения, связанные с организацией учебной деятельности:

- работать в разных учебных режимах (индивидуально, парно, в группе);
- осуществлять самоконтроль своей учебной деятельности и самооценку результатов восприятия и порождения речи на изучаемом языке;
- применять разные учебные стратегии при выполнении различных грамматических заданий и упражнений;
- применять компенсаторные стратегии (замены одной грамматической структуры на другую для эффективной коммуникации);
- обращаться за помощью к преподавателю или другим обучаемым в случае непонимания или неясностей.

Конечным этапом процесса обучения по предлагаемой разработанной модели и при условии реализации цели обучения, рационального соотношения лингвистического, процессуального, технологического и психологического компонентов в содержании процесса обучения, а также соблюдения общедидактических и частнометодических принципов обучения является личность, обладающая сформированными грамматико-дискурсивными навыками.

Исследование и его результаты

Опытно-экспериментальной базой исследования являлся Национальный исследовательский Томский государственный университет. В опытном обучении приняли участие 4 группы (46 студентов) физико-технического факультета, обучающиеся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 Прикладная механика и 16.03.01 Техническая физика. Опытное обучение проводилось в рамках практического курса «Английский язык» для студентов 2-го курса физико-технического факультета университета. Опытное обучение включало диагностический, формирующий и аналитический этапы.

Основными задачами *диагностического этапа* опытного обучения были следующие:

- выявить уровень сформированности грамматических навыков;

– исследовать уровень владения различными средствами коммуникации, т.е. дискурсивными стратегиями, адекватными ситуации общения;

– проанализировать отношение студентов к изучению грамматики.

На первом этапе опытного обучения анализировался уровень владения студентами навыками общения и применения адекватных грамматических стратегий в процессе общения. Проверка владения грамматико-дискурсивными навыками проводилась в форме контрольного среза с помощью диагностического теста. Проанализировав работы студентов, нам удалось выявить причины наиболее типичных ошибок. Это, во-первых, низкий уровень владения грамматическими структурами и их формами; во-вторых, ограниченный лексический запас, недостаточное знание правил словообразования и сочетаемости слов. Нам также хотелось бы отметить, что не только владение грамматическими навыками, но и в целом уровень языковой компетенции студентов общеобразовательных школ не соответствует уровню, требуемому для выпускника. Можно сказать, что результаты тестирования в двух опытных и контрольных группах свидетельствуют о приблизительно равных знаниях до начала проведения опытного обучения.

На диагностическом этапе также было проведено анкетирование студентов для выявления уровня мотивации к изучению грамматики английского языка. При анализе результатов было выявлено, что более половины обучающихся (80%) имеют определенные трудности в применении грамматических навыков, адекватных ситуации общения. Студенты отмечают, что часто знают грамматическое правило, но не могут правильно его применить, испытывают затруднения в построении вопросительных предложений, испытывают волнение при участии в различного рода дискуссиях.

Формирующий этап опытного обучения включает в себя этап речевой тренировки и процесс формирования грамматических речевых навыков, который осуществлялся в шесть этапов работы с грамматическим материалом: этап визуального или аудиовизуального предъявления дискурса с грамматической доминантой; этап сенсификации изучаемых грамматических единиц; этап активизации изучаемого грамматического материала; этап репродукции грамматического материала; этап анализа грамматического материала; этап эксплицитного обобщения грамматического материала.

На *аналитическом этапе* опытного обучения был проведен завершающий срез после изучения грамматического материала. Студентам двух опытных и двух контрольных групп был предложен итоговый тест на владение грамматико-дискурсивными навыками по соответствующим темам. Сравнение результатов среза на аналитическом этапе со срезом на формирующем этапе помогло оценить эффективность

предлагаемой нами методики обучения иноязычной дискурсивной грамматике для студентов, обучающихся по направлениям 15.03.03 Прикладная механика и 16.03.01 Техническая физика. На рис. 1 представлена динамика изменения уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков студентов двух опытных (ОГ 1 и ОГ 2) и двух контрольных групп (КГ 1 и КГ 2).

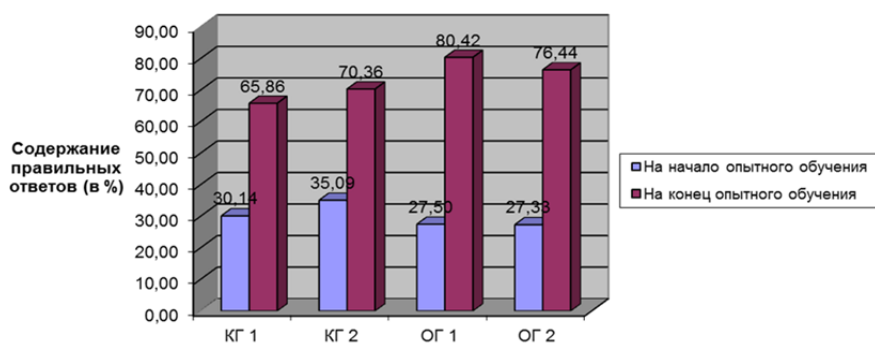


Рис. 1. Уровень сформированности грамматико-дискурсивных навыков в начале и конце опытного обучения

Основной целью проведения теста на завершающем этапе было определение уровня сформированности грамматико-дискурсивных навыков у студентов на основе когнитивного подхода, который в среднем для студентов ОГ 1 и ОГ 2 составляет 80,42 и 76,44%, что значительно превышает тот же показатель для студентов КГ 1 и КГ 2 (65,86 и 70,36% соответственно). Проанализировав результаты тестирования на формирующем и контрольном срезах, можно сделать вывод, что прирост показателей в процессе применения разработанной нами методики оказался для опытных групп выше, чем в контрольных группах, обучающихся по традиционной методике.

Кроме того, на заключительном этапе опытного обучения оценивалась объективность и достоверность полученных результатов через статистическую обработку полученных данных на основе использования t-критерия Стьюдента, который направлен на оценку различий величин средних $\bar{X}$ и $\bar{Y}$ двух выборок X и Y , распределенных по нормальному закону. Критерий Стьюдента позволяет судить о том, являются ли различия в результатах опытных и контрольных групп существенными (т.е. значимыми) или эти различия могут объясняться случайными разбросами (различия незначимы). Если критерий Стьюдента ниже критического значения, то различия незначимы, если выше – значимы. В нашем случае были взяты величины для случая несвязных выборок, так как оценивались разные группы студентов (КГ 1, КГ 2, ОГ 1,

ОГ 2), обучающихся по различным методикам обучения иноязычной грамматике.

При вычислении показателей на начальном этапе обучения получено, что $t_{\text{Эмп}} = 2$, а критическое значение равно 2,69 (для уровня значимости 0,01). Представляя данные показатели на оси значимости, мы выявляем, что полученное эмпирическое значение t (2) находится в зоне незначимости (рис. 2).

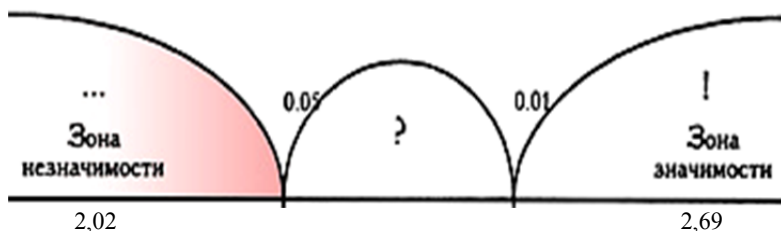


Рис. 2. Положение рассчитанного t-критерия Стьюдента на оси значимости (начальный контрольный срез)

Таким образом, обнаруженные различия между контрольными и опытными группами на начальном этапе обучения не являются значимыми, а следовательно, все студенты, обучающиеся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 Прикладная механика и 16.03.01 Техническая физика, обладают относительно одинаковым уровнем владения грамматико-дискурсивными навыками.

При вычислении показателей на заключительном этапе обучения получено, что $t_{\text{Эмп}} = 3,4$, а критическое значение равно 2,69 (для уровня значимости 0,01). Представляя данные показатели на оси значимости, мы выявляем, что полученное эмпирическое значение t (3,4) находится в зоне значимости (рис. 3).

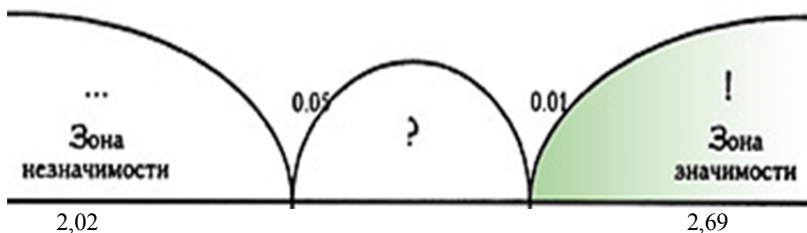


Рис. 3. Положение рассчитанного t-критерия Стьюдента на оси значимости (итоговый контрольный срез)

Таким образом, обнаруженные различия между контрольными и опытными группами на заключительном этапе опытного обучения являются значимыми, а следовательно, уровень сформированности грам-

матико-дискурсивных навыков у студентов опытных групп, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров 15.03.03 Прикладная механика и 16.03.01 Техническая физика, выше, чем у студентов контрольных групп.

Заключение

В итоге были получены результаты, согласно которым многие студенты отметили, что на традиционных занятиях по иностранному языку не было в достаточной мере иноязычного общения, как диалогического, так и группового. Студентами было отмечено, что использование интернет-ресурсов, посвященных изучению грамматики английского языка, в которых носитель языка объясняет использование и употребление грамматических конструкций в устной и письменной речи, а также выполнение ряда заданий позволили им не только разобрать грамматические конструкции в контексте, но и прослушать и разобрать множество примеров по изучаемым темам, выполнить задания, слушая при этом аутентичную речь.

Литература

1. *Гураль С.К.* Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
2. *Стрелкова С.Ю.* Интегративное обучение иноязычной грамматике: от предложения к дискурсу. М. : Либроком, 2012. 184 с.
3. *Сысоев П.В.* Языковое поликультурное образование: теория и практика (на материале культуроведения США). М. : Глосса-Пресс, 2008. 384 с.
4. *Phillips N., Hardy C.* What Is Discourse Analysis? Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. P. 1–18.
5. *Щукин А.Н., Фролова Г.М.* Методика преподавания иностранных языков : учеб. М. : Академия, 2015. 288 с.

Поступила в редакцию 26 июня 2016 г.

Сведения об авторах:

Митчелл Людмила Александровна – преподаватель кафедры естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: lucy2306@mail.ru

Гураль Светлана Константиновна – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

GRAMMAR-DISCURSIVE SKILLS FORMATION MODEL IN STUDENTS OF ENGLISH (EFL) AT A HIGH SCHOOL ON THE BASIS OF THE COGNITIVE APPROACH

Mitchell L.A., Lecturer, Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: lucy2306@mail.ru

Gural S.K., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the English Philology Department, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/35/13

Abstract. The article pays great attention to the issue of forming grammar and discourse skills in students of the specialization 15.03.03 (Bachelors in Applied Mechanics) and 16.03.01 (Bachelors in Physics and Engineering). The article presents a model for forming grammar and discourse skills in non-language students based on the cognitive approach. As a result of using our model in the process of learning foreign-language grammar, the students should improve their level of grammar and discourse skills.

Keywords: foreign language grammar; discourse analysis; learning model; cognitive approach; intercultural communication.

References

1. Gural' S.K. (2012) *Jazyk kak samorazvivajushhajasja sistema* [Language as a self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
2. Ctrelkova S.Ju. (2012) *Integrativnoe obuchenie inojazychnoj grammatike: ot predlozhenija k diskursu* [Integrative teaching of foreign language grammar: from the sentence to the discourse]. Moscow: Librokom.
3. Cysoev P.V. (2008) *Jazykovoje polikul'turnoe obrazovanie: teorija i praktika (na materiale kul'turovedenija SShA)* [Language multicultural education: Theory and Practice (US Cultural Sciences materials)]. Moscow: GLOSSA-PRESS.
4. Phillips N., Hardy C. (2002) *What Is Discourse Analysis?* Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 1–18.
5. Shhukin A.N., Frolova G.M. (2015) *Metodika prepodavanija inostrannyh jazykov* [Methods of foreign languages teaching]. Moscow: Akademiya.

Received 29 June 2016

THE NECESSITY TO ORGANIZE LEARNER AUTONOMY IN THE PROCESS OF ACQUIRING FOREIGN LANGUAGE

L.V. Mikhaleva, Z.N. Levashkina

Abstract. The article considers the organization of learner autonomy in learning foreign language. The authors examine the term “autonomy” in modern methodological literature. The learner autonomy is interpreted differently by scientists and by now there is no a common explanation of this term. Despite different nuances we can certainly say that the learner autonomy is connected with a greater independence, the learners' responsibility in educational process, the ability to organize their own education and assess the results. Moreover it is paid attention to examination of the Language learning portfolio as an effective method of learner autonomy and the instrument of self-learning. It helps student to implement self-assessment and self-control of acquired linguistic skills that promotes the creating of conditions for development of educational competence and autonomy. The authors show the results of their research carried out with the students of the faculty of foreign languages of TSU to illustrate the effectiveness of the ELP.

Keywords: autonomy; learner autonomy; self-learning; knowledge self-assessment; European language portfolio.

Introduction

Many teachers currently focus their attention on continuous self-learning in different fields, including foreign languages. It is connected, on the one hand, with an integrative process covering all spheres of society's life, on the other hand, with individual needs to adapt quickly to the conditions of a constantly changing multicultural world.

The multinational structure of Europe and increased mobility in society require communicative skills in different languages. The concept of multilingualism is a principal approach of the European Council to the problem of language learning. Multilingualism involves the improvement of all linguistic skills rather than acquisition of several languages taken separately.

The development of students' independence attracts researchers' attention. In recent years, as a result of Russian integration into the Bologna Process, the attention of scientists and teachers in Russia to the term “autonomy” in foreign language learning has increased. This term was introduced into the educational context by the American researchers David Little, Henri Holec, Leslie Dickinson and others. A review of pedagogical and methodological literature demonstrates that the term “autonomy” is far from its final

interpretation in modern pedagogics. Thus the issue of autonomy in the process of teaching a foreign language is relevant.

The purpose of this article is to demonstrate and define the instruments of the organization of autonomy in the process of learning a foreign language in an educational setting.

For this purpose, the following tasks were necessary: to examine the term “autonomy” in modern methodological literature; to describe the theoretical basis of the organization of learner autonomy; and to analyze the European Language Portfolio (ELP) as the effective method of the organization of learner autonomy and as a self-learning instrument.

Methodology

Literature review

As the theoretical basis of our research we applied the scientific works of Russian and other researchers in the following fields: the theory and methodology of higher education (S.I. Arkhangelsky, N.E. Astafieva, N.D. Galskova, V.P. Bespalko and others); the theory and methodology of foreign language teaching, linguistics, cross-cultural communication (E.N. Solovova, E.I. Passov, M.V. Verbizhskaya and others); and learner autonomy (E.N. Solovova, N.F. Koryakova, H. Holec, D. Little and others).

Rapid progress in science and education and the active integration of Russian institutions of higher education into the global educational system create a need for students' continuous self-education. For that, first of all, it is necessary to learn how to work “in your own scenario”, that is, to develop learner autonomy [1. P. 23].

Russian methodists have studied the problem of learner autonomy as well (N.F. Koryakova, I.V. Luksha, and E.N. Solovova).

The term “Learner autonomy”

Learner autonomy is defined and interpreted in different ways. The term “self-learning” of foreign language can be used and is defined as an independent training activity directed by educational and cognitive motivation [2].

Learner autonomy in educational activities lies in the person's ability to carry out the productive educational activities consciously, introspect and assess these activities, accumulate effective experience, and interact inventively and constructively with the educational environment. Students take on the responsibility for the process and the product of this activity as the result of self-determination and self-development [3. P. 16–17]. The study carried out by N.F. Koryakova demonstrates the main characteristics of learner autonomy in the educational process as:

1. *Educational competence* that has a basic component – having the strategy and method of training activities.

2. *Position of business activity* that includes the ability to engage in educational activity, and to show independent decision-making concerning all aspects of activities while taking on the responsibility for the result.

3. *Position of structural and creative activity* denotes students' orientation toward their personal educational product and its construction, their adaptability to different situations in their studies, their ability for creative transformation and interaction in a study group, and their transfer of individual experience to groupmates.

4. *Position of reflective self-assessment* that refers to the ability to self-assessment of the goals, the process and the product of educational activity, the introspection, the building of individual style of educational activity, and the transfer of experience in new educational contexts.

A “negative list” of what is not autonomy is given by Little [4], who supposes that the autonomy is not the synonym for self-learning, that is, it is not defined as studying without a teacher. Learner autonomy does not imply the lack of the teacher's responsibility for the educational process. At the same time, autonomy is not a method of teaching. The autonomy is not a characteristic that is constantly achieved by the learner.

The term “learner autonomy” can be interpreted as the realization of students' responsibility for the process and result of their educational activity. The teacher and the students are equal partners in the educational process and can choose their own trajectory of learning. The learner autonomy is identified with the ability to learn and person's necessity to self-learning [5]. The teacher's activity is the main condition of learner autonomy implementation for teaching a foreign language. This activity includes the development of new educational programs and textbooks, the introspection and assessment system of learner's autonomous activities.

E.N. Solovova connects the term “learner autonomy” and the understanding of learner's responsibility for the result and the process of learning. This term includes shared responsibility, the opportunity to choose, the flexibility in building own academic trajectory, the introspection and self-control [6].

In the study carried out by G.S. Anikina “learner autonomy” is interpreted as the ability to set the goals of activities independently, to plan own actions, to choose the methods of education and the format of work carrying out the introspection, self-control and self-correction as well as being responsible for own results of learning and transferring them into new educational context [7. P. 151].

Hence the researchers do not have common definition of the term “learner autonomy”. Each scientist puts in this term different nuances, but nevertheless the overall picture is clear. It is connected with a greater inde-

pendence and responsibility that are placed on learners in the process of education, the ability to organize their education and assess the results.

Learner Autonomy and Self-learning

The term “autonomy” is often examined in comparison with the term “self-learning”. Some scientists use the terms “autonomy” and “self-learning” as the synonyms (N.F. Korjakovzheva, T.Y. Ternovuh). Another group of researchers suppose that the terms “independent” and “autonomous” are equal and interchangeable (E.V. Apanovich, N.D. Galskova) [8. P. 170].

We should focus on the key differences between the terms “learner autonomy” and “self-learning”. Firstly, the self-learning includes the part of the syllabus performed by the student (for instance, doing homework). The learner autonomy is the activities carried out by a student for his or her own purposes (the student’s activities out of syllabus).

Secondly, the self-learning and the learner autonomy differ in a degree of responsibility for the result and process of studying. During the self-learning the student carries out the teacher’s instructions, but in the learner autonomy on the contrary the student establishes individual educational objectives, selects the study materials, assesses the achieved results.

Thirdly, the self-learning implies a direct and indirect presence of teacher. The autonomy does not suppose the teacher’s participation.

Finally, the self-learning is emphasized on the construction of educational activities without paying enough attention to the development of the individual educational activities [9. P. 342]. The concept of learner autonomy implies the idea of constant development and self-improvement of the individual in the sphere of acquiring the foreign language [10. P. 146].

The main feature of autonomy in the process of acquiring the foreign language is independent initiated students' attempt to exceed the limits of a fixed educational context. In our research the autonomy is interpreted as the highest level of independence of the subject of activity that implies the construction of individual trajectory of education and deliberate responsible display of creative initiative in the performed work.

European Language Portfolio

The most important tool of organizing learner autonomy is the European Language Portfolio (ELP) consisting of three parts: the Language Passport, the Language Biography and the Dossier. ELP is the instrument of self-assessment and individual cognitive and creative student's work, the introspection of his or her own activity.

The concept of the ELP broadens the framework of educational process by including the assessment model into student's achievements in authentic intercultural direct and mediate education [11].

In the ELP there is information about the student's level of proficiency in a foreign language according to the European Framework of Reference. The ELP offers six common reference levels. These levels include lower and higher sublevels in three-level system. It consists of elementary, intermediate and advanced levels. The scheme of levels is constructed by the principle of branching. It begins with the division into three main levels – A, B and C. Besides the levels “can do” descriptors are used to define the learner’s proficiency at each level (e.g. the set of competences and skills that the learner can demonstrate).

The Language Learning Portfolio as a type of the ELP is one of the most promising in the methodological literature. This type of ELP contains particular recommendations for the students about self-learning of the studying language. Owing to such materials the student can independently improve interaction skills using authentic diagnostic tools (tests, questionnaires, self-assessment lists) that serve as an instrument of reflexive student's self-assessment and promote consecutive improvement of the learner's proficiency in a foreign language. This type of portfolio helps to develop the ability and willingness to autonomous learning of foreign language and foreign culture and gives students the opportunity to modify independently the amount and speed of material's delivery.

The ELP allows the learner to carry out self-assessment and self-control of the acquired language skills. Well-known methodologists (E.N. Solovova, V.V. Saphronova and others) distinguish the following characteristics of the ELP: comprehensiveness, systematic character, informativeness, adaptiveness to the definite purpose, authenticity.

Self-control promotes the development of learners' introspection introducing sensible idea about their education into the process of control and assessment. It enhances the feeling of belonging to their work and increases the possibilities of a dialog between the students and the teacher concerning the purposes of educational course and progress in studies.

Thus the ELP in a way is a “mirror” of the process of studying a foreign language. The main components of this process are reflected in the ELP by means of the students' reflexive self-assessment that promotes creations of conditions for the development of their academic competence and autonomy [12].

Experimental method

We carried out the research based on usage of the ELP as the measuring instrument of the learner autonomy studying foreign language. Our work was realized during one academic year with third-year students of the Faculty of Foreign Languages in Tomsk State University getting a second degree. The autonomous work for such students is a major component of academic work. As an example we take the ELP of one student.

The structure of the ELP consists of three parts (the Language Passport, the Biography and the Dossier) and includes general information about the student; the table and checklist for self-assessment; the texts and the tasks carried out by the student. In the Dossier there are the materials from the textbook "Proficiency Masterclass: Student's book" by K. Gude and M. Duckworth. This book is designed for the students who have quite high English level.

The first part of the ELP includes the points to fill in that show the general information about its owner. This part contains the name and surname of student, the information about the place and date of birth and nationality. Also there are the paragraphs such as "Stay abroad" where the student writes the country, the city, the year / duration and the purpose of the trip, and "Projects" where the student has to point out the themes of projects which he took part in and new acquired knowledge / skills. This information corresponds to the part "Language Passport" in the ELP. The student noted down a visit in Italy in 2012 within a month as a tourist.

The second part includes the "Self-evaluation grid" where the student assesses his or her level of knowledge and skills in a foreign language by the aspects of speech activity – speaking, reading, listening and writing according to the European Framework of Reference. In the "Self-assessment checklist" the student ticks what he or she can and cannot do now but thinks to be important for him and establishes the objectives.

The third part of the ELP represents the informative complex where the student collects the texts and independently performed tasks.

At first the student was asked to assess language level and establish the objectives in the self-assessment checklists B2 (Vantage or upper intermediate), that is the competences of quite high level of lexical and grammatical, listening, reading and writing skills.

In the first column the student marked what he or she can do now at the beginning of the year and evaluates the skills. The student identified the suitable description and put a tick.

The tested student did not tick the section "Listening" that indicates the existence of insufficient skills to understand oral reports on the abstract and specific subjects. The monologue and writing skills were evaluated higher. The reading was assessed with the maximal amount of ticks, in other words this skill is the most formed: the student understands the texts on different themes.

Then the student proceeded to filling in the first part of the ELP and fulfilling the tasks based on the proposed texts and materials. After that the student marked what he or she has learnt in the second column of the self-assessment checklist. The system of evaluation was the same, with "ticks".

On completion of this step, the positive tendency in the English skills of the student was observed. Based on the student's self-evaluation we saw

the predominant amount of ticks in the second column of the checklist. It means that now the student can do a lot with ease.

The final step included the completion of the tasks and evaluation of the acquired knowledge at the end of the academic year in the third column of the checklist.

Results

We converted the findings into numeric value and graphed in the Table. The X-axis displays the time period: the beginning and the end of the academic year. The Y-axis is the amount of positive responses or “ticks”.

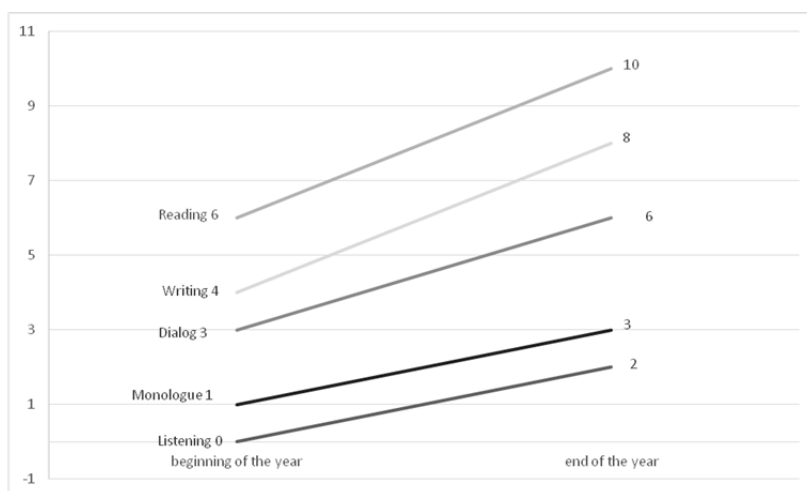


Fig. 1. The dynamics of knowledge and skills' changes

The table shows that the acquirement of skills had a positive tendency (fig. 1). By the end of the academic year the student marked four new ticks both in reading and writing, in dialog – three, in monologue – two, in listening – one. In other words we can see the development in reading, writing and dialog.

There is the same situation with the ELP of other students taking part in the research. However the given example is the most representative since English level of the present student at the beginning of the academic year was relatively low and the dynamics of all indices at the end of the year was the most significant.

Conclusion

The results of the work have shown that the tested student evaluated the available skills as satisfying the requirements of B2 level. Thus the stu-

dent can establish new language objectives namely go on to higher level (C1) and gain knowledge and skills that is correspondent to the given level.

The results of studies represented in the ELP give students and teachers the opportunities to accumulate independently and estimate the volume of work and the progress level of language study and culture. Also the ELP helps to form the adequate self-evaluation of personal activities, to practise self-control, to promote cognitive activity and develop the skills of life-long education.

Thus the ELP is one of the effective methods in the organization of learner autonomy in foreign language teaching.

References

1. Anikina G. S., Agaphonova L. I. (2009) Razvitie uchebnoj avtonomii pri obuchenii inostrannomu yazyku [The development of learner autonomy in learning of foreign language: the history of the problem in the foreign pedagogics] // *Vestnik TGU - TSU Journal*. Vol. 4 (82). pp. 23 - 27.
2. Kapaeva A. E. (2001) O formirovanii gotovnosti uchashhixsya k samoobucheniyu inostrannomu yazyku [Building-up the learners' readiness at self-learning of foreign languages] // *Innostrannye yazyki v shkole - Foreign languages in school*. № 3. pp. 12 - 17.
3. Korjakovzheva N. F. (2001) Avtonomiya uchashhegosya v processe izucheniya inostrannogo yazyka i kul'tury [Learner autonomy in the process of learning foreign language and culture] // *Vestnik MGLU - MSLU Journal*. Vol. 461. pp. 12 - 29.
4. Little D. (1991) *Learner autonomy: definitions, issues and problems*. Dublin.
5. Luksha I. V. (2008) *Yazykovaya laboratoriya kak sredstvo optimizacii uchebnoj avtonomii v mul'timedijnom professional'no orientirovannom kontekste (na primere fakul'teta inostrannyx yazykov pedagogicheskogo vuza)* [The linguistic laboratory as the method of optimization of learner autonomy in rich media professional-oriented context (by the example of the faculty of foreign languages of pedagogical university)]: Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
6. Solovova E. N. (2004) *Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelya inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyj podxod* [Methodological training and retraining for teachers of foreign language: integrated and reflexive approach]. Moscow.
7. Anikina G. S. (2011) Uchebnaya avtonomiya kak neod'emlemyj komponent processa obucheniya inostrannomu yazyku v XXI veke [Educational autonomy as an integral component of the process of learning foreign language in the 21st century] // *Vestnik TGU-TSU Journal*. № 344. pp. 149 - 152.
8. Prokhorezh E. K., Mishakova E. A. (2010) Avtonomiya kak faktor intensivizacii uchebnogo processa po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [The autonomy as a factor of intensification of educational process in foreign language in non-linguistic university] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki - Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. Vol. 2. pp. 169 - 173.
9. Davidov V.V. (1996) *Teoriya razvivayushhegosya obucheniya* [The theory of developmental education]. M.: INTOR.
10. Nasonova E. A. (2010) Analiz interpretacij ponyatiya "uchebnaya avtonomiya" [The analysis of the "learner autonomy" interpretations] // *Teoriya i praktika prepodavaniya gumanitarnyx disciplin - Theory and practice of teaching the humanities. Izvestiya vuzov. Seriya "Gumanitarnye nauki"*. [Proceedings of universities. Series "The humanities"]. pp. 145 - 149.

11. Labazina L. N. (2003) Evropejskij yazykovoj portfel' - sredstvo ocenki i samoocenki znanij uchashhixsya po inostrannym yazykam [The Language Learning Portfolio - the instrument of assessment and self-assessment of students' knowledge in foreign languages] // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik - Yaroslavl pedagogical journal*. № 2 (35).
12. Fedorova L. A. (2013) Yazykovoj portfel' uchenika kak variant individualizirovannoj ocenki soczial'noj i lingvisticheskoy kompetencii uchashhixsya [Language portfolio as a version of individualized assessment of social and linguistic competence of learners] / *Festival' pedagogicheskix idej "Otkrytyj urok" - The festival of pedagogical ideas "Open lesson"*. [Online]. Available from: <http://festival.1september.ru/articles/591517/> [Accessed: 20.04.2013].

Received 20 June 2016

УЧЕТ НЕОБХОДИМОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ АУТОНОМНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Михалёва Л.В., Левашкина З.Н.

DOI 10.17223/19996195/35/14

Аннотация. Статья посвящена организации автономной работы учащихся. Показаны и определены средства организации автономной работы в учебном процессе при изучении иностранного языка. Авторы статьи уделяют внимание рассмотрению понятия «автономия» в современной методической литературе, описанию теоретических основ организации автономной работы учащихся, а также рассмотрению Европейского языкового портфеля как эффективного средства организации автономной работы учащихся и инструмента самообучения.

Ключевые слова: автономия; автономное обучение; самообучение; самооценка знаний; Европейский языковой портфель.

Сведения об авторах:

Левашкина Зоя Николаевна – ст. преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: zoyagulit@sibmail.com

Поступила в редакцию 20 июня 2016 г.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТОВ ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕФЕРЕНТНОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Т.В. Мощанская

Аннотация. Рассматриваются вопросы структурирования предметно-тематического содержания текстовых материалов для иноязычного референтного чтения с учетом психологических механизмов восприятия, мышления, памяти. Основы овладения категориально-понятийным аппаратом определенной предметной области знания, а также умения профессионально-ориентированного референтного чтения, чтения по понятиям формируются в процессе обучения в цикле общепрофессиональных и специальных дисциплин. Поэтому очень важным становится вопрос представления, моделирования и логического структурирования предметного плана текстов. В статье представлена методика структурирования тематического содержания на примере темы «Экономика отходов», определены и описаны функции структур предметно-тематического содержания в процессе обучения иноязычному референтному чтению.

Ключевые слова: референтное чтение; ключевые слова; структура предметно-тематического содержания; функции структур предметно-тематического содержания; парадигматические связи; психологические механизмы.

Введение

Большие потоки информации на иностранном языке в той или иной области знания и смежных с ней сфер обуславливают проблему выделения тематической направленности текстовых материалов для исследования их информации в ситуациях профессиональной деятельности. Поскольку в целом ряде ситуаций переводчика интересует только тематический план предметного содержания материалов, ему необходимо оперативно отнести их к конкретной проблеме, сфере, области знания, направлению производственной деятельности предприятия.

В этом случае переводчику необходимы сформированная в сознании системно организованная модель предметно-тематического содержания области знания, наглядно представленные структуры этого содержания в виде схем, классификаций как информационная основа переводческой деятельности. Поэтому в процессе обучения будущих переводчиков важной задачей становится формирование умений ориентироваться в предметно-тематическом плане источников информации, представленной ведущими ключевыми понятиями области знания, иными словами, категориально-понятийным аппаратом обобщенного знания по теме.

Основы овладения категориально-понятийным аппаратом определенной предметной области знания, а также умения профессионально-ориентированного референтного чтения, чтения по понятиям формируются в процессе обучения в цикле общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Среди видов профессиональной деятельности переводчика важной на современном этапе является информационно-аналитическая деятельность, объектом которой становится предметно-тематический план многочисленных иноязычных источников на бумажных и электронных носителях. В связи с этим возникает необходимость повышения эффективности процесса обучения профессионально-ориентированному иноязычному референтному чтению будущих переводчиков, которое связано с ориентировкой, обобщением, поиском значимых тематически обусловленных фрагментов текста для решения профессиональных задач.

Важным становится вопрос представленности, моделирования и логического структурирования предметного плана текстов в процессе обучения будущих переводчиков профессионально-ориентированному иноязычному чтению.

Теоретические основы структурирования предметно-тематического содержания текстовых материалов, в том числе и в процессе профессионально-ориентированного референтного чтения, представлены в ряде работ отечественных и зарубежных исследователей: теория лексикона тезаурусного типа при обучении иностранным языкам (В.В. Морковкин, Т.С. Серова, Г.Р. Чайникова, Л.П. Шишкина, Г.В. Дружинина, В.В. Звягина, Е.И. Архипова и др.); теория профессионально-ориентированного иноязычного чтения (Т.С. Серова, С.Г. Улитина, Е.В. Крылова, Т.Г. Агапитова, М.А. Дубровина, Л.П. Раскопина, Т.А. Ковалева, Н.К. Сюльжина и др.).

Референтное чтение согласно классификации имеет три подвида: ориентировочно-референтное, поисково-референтное и обобщающе-референтное чтение (Т.С. Серова).

В основе референтного чтения – ключевые слова и словосочетания, которые отражают основные понятия, являются ведущими референтами текста, составляют его смысловую целостность. Они выступают как опорные пункты, смысловые вехи, тематический стержень (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Соколов и др.), организующие текст в единое целостное речевое образование.

Важно отметить, что ключевое слово, обозначая предмет, явление, процесс, относится не к одному какому-нибудь отдельному предмету или явлению, а к целой группе, классу таковых, поэтому оно привлекает признаки или имеет функции анализа, абстракции и, как подчеркивал Л.С. Выготский, функцию обобщения [1].

Предметно-тематическое содержание текстовых материалов всегда представлено неким набором ведущих, общих понятий, так называемым категориально-понятийным аппаратом определенной сферы, области знания, выраженным ключевыми словами и словосочетаниями. В связи с этим в процессе подготовки студентов к деятельности референтного чтения как чтения по понятиям [2] необходимо формировать у него обобщенные, системно представленные знания.

Методика

На сегодняшний день в теории и практике существуют разные подходы к дидактическому структурированию предметно-тематического содержания текстовых материалов. Тематический план в энциклопедиях, справочниках обычно представлен классификациями в виде «фактологических цепочек» [3], создающих тематические стержни текста и т.п. В рамках тезаурусно-целевого подхода к созданию лексиконов, предметно-тематическое содержание представлено в виде логико-семантических структур темы (ЛССТ) как обобщенного системного представления конкретной области знания, дисциплины, конкретных текстов [1].

ЛССТ как первая часть лексикона тезауруса служит, прежде всего, для выражения ведущих понятий целой области знания (чаще всего) и представляет в обобщенном виде систему связей между общими понятиями на парадигматическом уровне, поэтому она может быть принята как основа для осуществления дидактического структурирования предметно-тематического содержания конкретной дисциплины, ее тем. Но для решения проблем обучения иноязычному референтному чтению становится необходимым обращение к текстовым материалам, отдельным текстам и фрагментам текстов в процессе ориентировки, поиска или обобщения тематического содержания. В связи с этим с дидактическими целями нам представляется важным обратиться к моделированию как способу представления структур предметно-тематического содержания (СПТС) текстов по дисциплине и ее темам [4]. В процессе референтного чтения с опорой на СПТС темы происходит постоянное соотнесение предметно-тематического плана конкретного текста, фрагментов текста с глобальной либо локальной СПТС определенной темы. Частично совпадающие или несовпадающие с ней по тематическому содержанию фрагменты текстовых материалов вводятся в виде ключевых понятий, тем самым пополняется категориально-понятийный аппарат заданной области знания и раскрывается объем основного понятия темы.

Единство темы, которая разворачивается в тексте, достигается за счет языковых элементов текста, выражающих структуру связей именований, референтов вглубь, а также «обеспечивается тождеством ре-

ференции соответствующих слов» [5], т.е. соотношением данных слов на протяжении целого текста с одними и теми же образами предметов реальной действительности. Это, прежде всего, парадигматические связи, которые предусматривают связь именований внутри объема основных имен.

План именования является темой, субъектом СПТС. В связи с этим она задает первую группу межпонятийных логико-семантических парадигматических связей, таких как род – вид, целое – часть, система – элемент, высшее – низшее, общее – частное, тождества, подобия, противоположности. Эти отношения не зависят от текстуального употребления.

Такая структура представляет собой предметно-тематическое содержание темы и описана ключевыми понятиями как логическая форма существования мысли.

Таким образом, структура предметно-тематического содержания может быть определена как структурно организованная, представленная и обусловленная тематическим планом предмета речевой деятельности чтения вообще и референтного чтения в частности система ключевых лексических единиц, выражающих ведущие понятия в их связях на парадигматическом уровне.

СПТС, являясь способом обобщения и представления знаний, – очень важный инструмент в процессе функционирования таких важных психологических механизмов, как смысловое зрительное восприятие, мышление, память, внимание, вероятностное прогнозирование.

Необходимо подчеркнуть, что восприятие и понимание заложенного в тексте предметно-тематического содержания неосуществимы без наличия у читающего переводчика знаний, обеспеченных иноязычной терминологической лексикой, без наличия сложной глобальной концептуальной системы или тезауруса.

Механизм смыслового зрительного вербального восприятия опирается, прежде всего, на ведущие ключевые слова как набор признаков целого текста, отражающие основные понятия и синтезирующие мысль.

Обратимся в качестве примера к конкретному тексту экологической тематики, в котором мы выделили ключевые слова по теме.

Auswirkungen der Umweltverschmutzung

Die Erforschung der möglichen, aber auch der bereits erkennbaren Auswirkungen der Umweltverschmutzung steht noch in den Anfängen. Zwar sind die negativen Folgen überdüngter Böden, verunreinigter Gewässer und luftverschmutzender Faktoren – etwa an Gebäuden, an Pflanzen, Tieren oder auch an der menschlichen Gesundheit – prinzipiell bekannt, lassen sich jedoch bislang noch nicht hinreichend quantifizieren.

Deshalb wird gegenwärtig verstärkt versucht, die Zusammenhänge zwischen **Ursache** und **Wirkung** zu analysieren und den **Einfluss** einzelner **Faktoren** zu bestimmen.

Über **Waldschäden** und **gefährdete Tiere** und **Pflanzen** liegt bereits eine Reihe statistischer Informationen vor. Dagegen sind beispielsweise zur **Veränderung** von **Klein- und Großklima** oder zur **Gefährdung** der **Böden** und des **Grundwassers** aus statistischer Sicht bislang noch kaum gesicherte Aussagen möglich. Dabei ist insbesondere der **Boden** vielfältigen **Umweltbelastungen** ausgesetzt. Zum einen dient er als Standort für sämtliche **menschliche Aktivitäten** vom **Wohnen**, über **landwirtschaftliche** und **industrielle Produktion** bis zum **Verkehr**, **Freizeitaktivitäten**, **militärischen** und andere **Nutzungen**; zum anderen muss der **Boden Abfälle**, **Ablagerungen** von **Schadstoffen**, **Auswaschungen** von **Luftschadstoffen** u. a. aufnehmen [6].

После анализа предметно-тематического содержания текста можно выделить его основную тему и ведущие подтемы:

Umweltverschmutzung – основная тема;

Ursache – первая подтема;

negative Auswirkungen – вторая подтема;

negative Folgen – третья подтема.

Каждая из подтем имеет свой набор ключевых слов, раскрывающий основную тему, например **Ursache der Umweltverschmutzung: menschliche Aktivitäten, Wohnen, landwirtschaftliche, industrielle Produktion, Verkehr, Freizeitaktivitäten, militärische und andere Nutzungen**. Таким образом, в представленном тексте можно выделить четыре темы, одна из которых главная, а три остальные подчинены ей.

Весь текст может быть представлен в виде лексико-тематической сетки, позволяющей наглядно показать суть тематической иерархии текста и его частей. Следует заметить, что в виде такого рода схемы, представленной сеткой ключевых слов, которые отражают предметно-тематический план текста, может быть представлен не только текст, но и отдельный абзац, даже несколько предложений (рис. 1).

Вербальному зрительному восприятию в процессе референтного чтения следует каждый раз предпосылать иерархическую структуру предметно-тематического содержания, в которой должны быть представлены основные и дополнительные референты, ключевые понятия в их многообразных связях. Восприятие связного целого текста должно осуществляться как взаимодействие между данным конкретным текстом и глобальной структурой предметно-тематического содержания учебной дисциплины, т.е. должны происходить генерализация данного текста и, наоборот, конкретизация структуры.

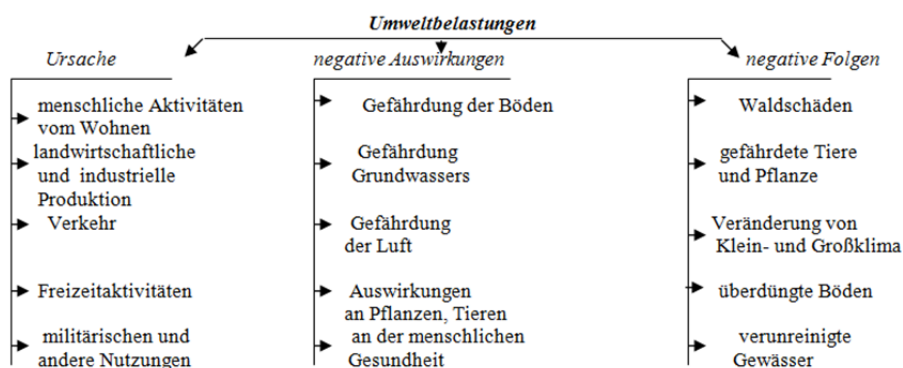


Рис. 1. Лексико-тематическая сетка текста

Восприятие всегда предполагает информационную подготовленность человека, наличие у него некоторого запаса знаний, составляющих зафиксированную в памяти модель внешнего мира. Этим обусловлена тесная связь психологических механизмов восприятия и памяти.

Одним из важных процессов памяти является узнавание, т.е. деятельность по соотносению и сопоставлению воспринимаемого образа с образом, хранящимся в памяти, оно возникает при повторении воздействия какого-либо объекта на человека в ходе одновременно протекающего восприятия. Поэтому узнавание занимает центральное место в речевой деятельности чтения, так как должно проходить вслед за зрительным смысловым восприятием, от него зависит последующее понимание. Для оптимизации процесса узнавания необходимо, чтобы в памяти хранились более обобщенные признаки целого смыслового блока действительности, каковыми становятся структуры предметно-тематического содержания темы.

При осуществлении референтного чтения с использованием СПТС важными становятся операции мышления, такие как выделение, сопоставление, анализ в соответствующих фрагментах текста слов и словосочетаний, выражающих основные понятия, по закону семантического поля, сетки слов через родо-видовые отношения, синонимы, антонимы, отношения целого и части, системы и элементов и др. Однако при этом следует подчеркнуть, что понятия связываются через слова не формально, а по принципу общности, что составляет основную характеристику всякой операции мышления [7], к которым относятся, помимо названных выше, синтез, сравнение, обобщение, ограничение, абстрагирование, конкретизация.

При этом СПТС темы в процессе референтного чтения выступает в качестве своего рода «языка посредника» для решения задачи смысловой группировки текстового материала, заданная перед чтением, она предвосхищает смысловую группировку, иначе говоря, дает для нее

ориентиры. Средствами выражения структур предметно-тематического содержания тем и текстов определенной области знания являются ключевые слова, выражающие общие, родовые, видовые и частные понятия. Они представлены терминами конкретной области знания.

Лингвистические характеристики и средства организации структур предметно-тематического содержания являются основой для создания с дидактическими целями глобальной и локальных СПТС определенной темы, комплекса текстов, отдельных текстов и их фрагментов.

В процессе подготовки переводчиков активное применение находит способ дидактического моделирования предметно-тематического содержания текстов для референтного чтения и организации наглядных форм введения этих моделей в учебный процесс.

Процессы моделирования и организации предметно-тематического содержания темы можно рассмотреть на примере темы «Экономика отходов» спецкурса «Экология», которые осуществляются на основе методики предметно-логического анализа текстовых материалов по теме.

На первом этапе производится изучение и анализ справочников, лексиконов, рубрик энциклопедий, фундаментальных изданий, в результате чего составляется первоначальный вариант СПТС общей темы «Окружающая среда и экология». При этом для раскрытия объема основного понятия учитываются все понятия, выступающие по отношению к основному на уровне парадигматических связей: род–вид, система–элемент, целое–часть, синонимия, тождество, высшее–низшее, общее–частное, подобие. Так, если обратиться к приведенному в качестве примера тексту, то его структуру можно представить следующим образом (рис. 2).

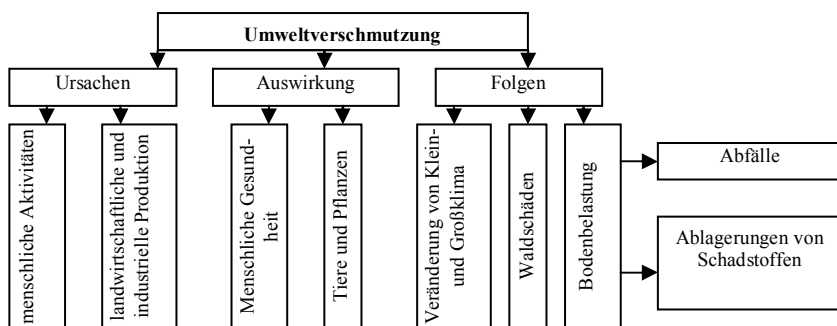


Рис. 2. Структура предметно-тематического содержания текста «Auswirkungen der Umweltverschmutzung»

Данная структура выстраивается на основе общей предметно-тематической структуры темы, представляет собой более компактный способ структурирования предметно-тематического содержания текста.

Следующим этапом дидактического моделирования и организации предметно-тематического содержания области знания является создание СПТС выбранной нами темы «Экономика отходов». Анализ справочной литературы по данной проблеме позволил выделить для создания предварительной СПТС лексические единицы, выражающие основные понятия подтемы первого и второго уровней.

При более полном изучении текстовых материалов по теме происходят дальнейшее развитие подтем первого и второго уровней, максимальная детализация предметно-тематического содержания подтем третьего, четвертого, пятого и последующих уровней, выраженных терминами.

Важно заметить, что любая подтема структуры предметно-тематического содержания может быть представлена в виде самостоятельной локальной СПТС группы текстовых материалов по теме либо одного конкретного текста. Это касается в основном подтем первого и второго уровней, так как они выражены ключевыми лексическими единицами значительной степени обобщения, при этом локальная СПТС конкретного текста может раскрывать объем ключевого понятия подтем пятого или шестого уровней.

Следующим этапом дидактического моделирования предметно-тематического содержания определенной обобщенной темы являются изучение и структурирование предметно-тематического содержания конкретных текстов по теме. Необходимо, чтобы в текстовых материалах конкретных авторов по указанной теме нашли отражение и были представлены все ключевые лексические единицы, выражающие ведущие понятия темы. Поэтому текстовые материалы по теме «Экономика отходов» были подвергнуты предметно-логическому анализу с целью выделения ключевых единиц соотнесения их с рабочим вариантом глобальной СПТС темы.

Анализ предметно-тематического содержания конкретных текстов, локальные СПТС группы текстов по одной из подтем, рабочий вариант общей структуры предметно-тематического содержания темы «Экономика отходов» позволил создать глобальную СПТС темы «Abfallwirtschaft», которая представляет собой категориально-понятийный аппарат этой экологической области знания.

Глобальные и локальные СПТС содержат представляют подтемы разного уровня и отображают логически упорядоченное предметно-тематическое содержание темы «Экономика отходов», а также служат моделью представления категориально-понятийного аппарата обозначенной области знания (рис. 3).

Таким образом, структура предметно-тематического содержания «Экономика отходов» представляет собой логически упорядоченное предметно-тематическое содержание области знания, является его ди-

дактической моделью, важной для референтного чтения в ситуациях информационно-аналитической деятельности, а также используется в качестве дидактической опоры в ориентировочно-поисково-референтном чтении в процессе обучения будущих переводчиков.

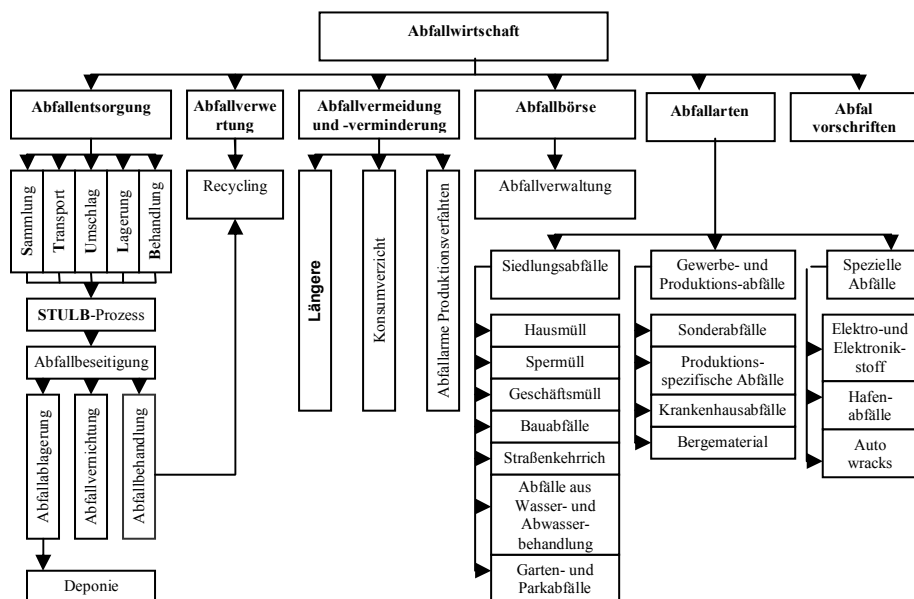


Рис. 3. СПТС «Экономика отходов»

Следует отметить, что СПТС многофункциональны и имеют большое значение для выявления и понимания предметно-тематического содержания текстовых материалов в процессе иноязычного референтного чтения в ситуациях информационно-аналитической деятельности и фрагментарного письменного перевода. К основным функциям СПТС относятся следующие:

- быть способом обобщения системы знаний;
- быть инструментом познания и моделью внутренней структуры предметно-тематического содержания;
- выступать инструментом понимания предметно-тематического содержания;
- быть обязательным условием и отправным моментом осмысления, понимания и извлечения информации по темам всех уровней;
- быть средством формирования ряда психологических механизмов, логической мыслительной культуры;
- являться средством контроля усвоения знаний и сформированности понятий;

– становиться основой отбора и организации текстов на разных носителях;

– быть инструментом формирования лексических и структурно-композиционных навыков референтного чтения.

При рассмотрении функций СПТС следует отметить особенность их реализации в гипертекстовой среде. Структура предметно-тематического содержания с ее ведущими понятиями представляет меню гипертекста и состоит из глобальных, ведущих и локальных гиперссылок, которые, по своей сущности, соотносятся с ключевыми понятиями. Гиперссылки представляют собой смысловые точки предметной области, выступающие в качестве направляющих векторов развития главной мысли текстовых материалов. Гиперссылки позволяют детерминировать границы конкретного гипертекста, реализовать тематическую классификацию текстовых массивов по одной из ведущих подтем на парадигматическом уровне и обеспечить дидактическую целостность гипертекста, его тематическую распределенность и единство представления предмета сообщения [5, 8–12].

Заключение

Разработанные структуры предметно-тематического содержания текстовых материалов темы и выполняемые на их основе типы и виды упражнений позволяют повысить эффективность процесса референтного чтения с использованием СПТС текстов при актуализации их важных функций, а именно представлять обобщенную систему знаний, быть информационной основой, моделью внутренней структуры предметно-тематического содержания, быть инструментом развития лексических и структурно-композиционных навыков, а также представлять меню гипертекста.

Литература

1. *Серова Т.С.* Тематически направленное референтное чтение в образовательной, научной и профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. С. 161–165.
2. *Караулов Ю.Н.* Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М., 1981. 366 с.
3. *Серова Т.С., Моцанская Т.В.* Дидактические функции структур предметно-тематического содержания текстов в иноязычном референтном чтении переводчиков // Индустрия перевода и информационное обеспечение внешнеэкономической деятельности предприятий : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. г. Пермь, 28–30 мая 2008 г. Пермь : Изд-во ПГТУ, 2008. С. 461–481.
4. *Серова Т.С.* Тезаурусно-целевой подход в организации и введении лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в вузе // Иностранные языки в высшей школе. 1985. Вып. 18. С. 109–116.

5. **Москальская О.И.** Текст как лингвистическое понятие // Иностранные языки в школе. 1978. № 3. С. 9–17.
6. **Ökologie: wer rettet die Erde?** Textbuch Методические материалы по информативному чтению / сост. Л.П. Шишкина, В.В. Казанцев. Пермь, 1995. 41 с.
7. **Выготский Л.С.** Мышление и речь // Собрание соч. : в 6 т. М., 1982. Т. 2. 504 с.
8. **Сюльжина Н.К.** Методика создания и дидактической организации гипертекста при изучении теоретических дисциплин в профессиональной подготовке специалиста-переводчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 24 с.
9. **Червенко Ю.Ю., Серова Т.С.** Обучение поисково-референтному чтению иноязычных источников в сети Интернет // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 9. С. 3–12.
10. **Серова Т.С., Червенко Ю.Ю.** Электронные ресурсно-информационные сайты как цель-результат поисково-референтного чтения // Педагогическое образование в России. 2015. № 1. С. 178–184.
11. **Бухбиндер В.А., Бессонова И.В.** Об учете структурных особенностей текстового материала (при обучении чтению и аудированию) // Иностранный язык в высшей школе. 1980. Вып. 15. С. 15–24.
12. **Чистякова Г.Д.** Предметное содержание текста как способ представления знаний // Научные труды МГПИИЯ им. М. Тореза. М., 1985. Вып. 207. С. 16–26.

Поступила в редакцию 29 июня 2016 г.

Сведения об авторах:

Мощанская Татьяна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент департамента иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ) (Пермь, Россия). E-mail: motv2@mail.ru

SUBJECT-THEMATIC TEXT CONTENT STRUCTURE FOR REFERENTIAL FOREIGN LANGUAGE READING FOR PROFESSIONAL DISCIPLINES

Moshchanskaya T.V., Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Foreign Languages, Higher School of Economics National Research University (Perm, Russia). E-mail: motv2@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/35/15

Abstract. The article deals with structuring subject-thematic text content for referential foreign language reading with the account of such psychological mechanisms as perception, thinking and memory. Bases of mastering a categorical conceptual framework of a certain subject domain of knowledge, and also ability of the professional focused referential reading, reading on concepts are formed in the course of training in a cycle of all-professional and special disciplines. Therefore very important is a question of representation, modelling and logical structuring the subject plan of texts. The subject-thematic text content is always presented by a set of the leading, general concepts expressed by keywords and phrases. The technique of structuring thematic content is based on the example of "Economy of Waste". The article defines and describes functions of subject-thematic content structures in referential foreign language reading teaching course.

Keywords: referential reading; keywords; structure of subject-thematic content; function of structures of subject-thematic content; paradigmatic relations; psychological mechanisms.

References

1. Moshchanskaya. T.V., Serova T.S. (2008) Didakticheskiye funktsii struktur predmetno-tematicheskogo sodержaniya tekstov v inoyazychnom referentnom chtenii perevodchikov

- [Didactic functions of structures of subject-thematic content in foreign-language referential reading translators] // *Industriya perevoda i informatsionnoye obespecheniye vneshneekonomicheskoy deyatel'nosti predpriyatiy - Industry of the translation and information support of foreign economic activity of the enterprises*. Proceedings of the II International Academic-practical Conference. Perm. pp. 461-481.
2. Serova. T.S. (2013) Tematicheski napravlennoye referentnoye chteniye v obrazovatel'noy nauchnoy i professional'noy deyatel'nosti [Thematically directed referential reading in educational, scientific and professional activity] // *Pedagogicheskoye obrazovaniye Rossii - Pedagogical education of Russia*. 6. pp. 161-165.
 3. Serova T.S. (1985) Tezaurusno-tselevoy podkhod v organizatsii i vvedenii leksiki pri obuchenii professional'no-orientirovannomu chteniyu na inostrannom yazyke v vuze [Thesaurus target-oriented approach in the organization and introduction of lexicon at the process of training foreign languages reading for special purposes in higher school] // *Inostrannyye yazyki v vysshey shkole - Foreign languages at school*. 18. pp.109-116.
 4. Vygotskiy. L.S. (1982) *Myshleniye i rech* [Thinking and speech], v 6 t. [Works: in 6 vols]. Vol. 2.
 5. Syulzhina. N.K. (2006) *Metodika sozdaniya i didakticheskoy organizatsii giperteksta pri izuchenii teoreticheskikh distsiplin v professional'noy podgotovke spetsialista-perevodchika* [Technique of creation and the didactic organization of the hypertext at the process of studying theoretical disciplines in vocational training of the specialist translator] Abstract of Doctoral Diss. Ekaterinburg.
 6. Chervenko. Yu.Yu., Serova T.S. (2014) Obucheniyey poiskovo-referentnomu chteniyu inoyazychnykh istochnikov v seti internet [Teaching search-referent reading of the internet texts in foreign language] // *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki - Bulletin of PNRPU. Issues in Linguistics and Pedagogics*. 9. pp. 3-12.
 7. Serova. T.S., Chervenko. Yu.Yu. (2015) Elektronnyye resursno-informatsionnyye sayty kak tsel-rezultat poiskovo-referentnogo chteniya. [Electronic resource information sites as an objective and as a result of searching-referential reading]. // *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii - Pedagogical education in Russia*. 1. pp.178-184.
 8. Moskalskaya. O.I. (1978) Tekst kak lingvisticheskoye ponyatiye [Text as linguistic concept]. // *Inostrannyye yazyki v shkole - Foreign languages at school*. 3. pp. 9-17.
 9. Bukhbinder. V.A., Bessonova I.V (1980) Ob uchete strukturnykh osobennostey tekstovogo materiala (pri obuchenii chteniyu i audirovaniyu.) [About the accounting of structural features of text material (at the process of training in reading and audition)]. // *Inostrannyy yazyk v vysshey shkole - Foreign languages at school*. 15. pp. 15-24.
 10. Karaulov Yu. N. (1981) *Lingvisticheskoye konstruirovaniye i tezaurus literaturnogo yazyka* [Linguistic modelling and thesaurus of the literary language].
 11. Chistyakova. G.D. (1985) Predmetnoye soderzhaniye teksta kak sposob predstavleniya znaniy [Subject contents of the text as way of representation of knowledge]. // *Nauchnye trudy MGPIIJa im M. Toreza. - Proceedings of M. Torez Moscow State Pedagogical Institute*. 207. pp. 16-26.
 12. Shishkina L.P., Kazancev V.V. (1995) (eds.) *Ökologie: wer rettet die Erde? Textbuch* [Ecology: who will save the earth? Textbook]. Metodicheskiye materialy po informativnomu chteniyu [Methodical materials for informative reading].

Received 29 June 2016

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.Е. Ниязова, Д.Т. Муса

Аннотация. В обучении иностранным языкам всегда имеют место такие сложности, как отсутствие естественной языковой среды, слабая мотивация и интерес, возрастные особенности учащихся в группах, психологическая проблема языкового барьера, недостаток языковой практики, интерференция. В данной статье мы обращаемся к вопросу организации обучения английскому языку учащихся общеобразовательных школ с помощью информационно-коммуникационных технологий, которые в значительной степени позволяют стимулировать активную учебную деятельность учащихся и вызывают интерес к изучению языка. Проведен анализ понятия «информационно-коммуникационные технологии» с опорой на труды европейских методистов, поскольку именно в Европе были впервые внедрены данные электронные средства обучения. Информационно-коммуникационные технологии включают также цифровые образовательные ресурсы, в настоящее время активные внедряемые в практику преподавания в Казахстане. Материалы статьи опираются на применение цифровых образовательных ресурсов в сочетании с активным кейс-методом. Нами было проведено экспериментальное обучение, в котором приняли участие учащиеся 7–8-х классов с первым казахским и русским языком обучения общеобразовательных школ города Астаны.
Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; цифровые образовательные ресурсы; кейс-метод.

Введение

Появление инновационных информационных технологий коренным образом изменило характер преподавания иностранных языков, предоставив многочисленные возможности сделать процесс обучения более увлекательным и продуктивным. Это не только новые технические средства, но и новые приемы, методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам являются формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача учителя – не только создать условия для практического овладения языком каждому учащемуся, но также выбрать такие методы обучения, которые могли бы позволить школьнику проявить креативность, активность, задействовав его познавательную деятельность в процессе обучения иностранным языкам.

Исследование

Вопросы применения компьютерных технологий в обучении иностранным языкам в школах как Казахстана, так и зарубежья являются весьма актуальными. На сегодняшний день в школьное образование в Казахстане начинают активно внедрять разнообразные виды компьютерных образовательных ресурсов, разработанные казахстанскими авторами (bilimland.kz, learnenglishkids.org и т.д.).

Данную статью мы посвятили рассмотрению одного из видов компьютерных ресурсов – информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

ЮНЕСКО рассматривает проблему ИКТ в различных отраслях знаний и определяет их как сочетание информатики с технологиями, в особенности с коммуникационными [1].

«Организация экономического сотрудничества и развития» включает в данный вид ресурсов сочетание таких отраслей, как производство и услуги, которые захватывают, передают и отображают данные и информацию в электронном виде [2].

Поскольку компьютерные обучающие ресурсы получили свое начальное внедрение в дальнем зарубежье, обратимся к работам зарубежных ученых. Согласно К. Chavan [3], к ИКТ относятся радио, телевидение, новые цифровые компьютеры и Интернет. S. Haghighi и M. Eskandari [4] отмечают, что применение ИКТ в образовании в корне изменило данную сферу, придало более высокий уровень процессу передачи знаний от учителя к ученику.

Отмечается, что ИКТ вносят много положительных изменений в повседневную практику преподавания и являются важным фактором в формировании общества «нового типа», которому свойственны быстрый рост в развитии и постоянное изменение качественного уровня [5].

J. Berce, S. Lanfranco и V. Vehovar [6] более подробно рассматривают состав ИКТ и включают в него различное оборудование, программное обеспечение, а также средства связи (локальную сеть, всемирную сеть, протоколы связи). В практике обучения языкам в качестве учебных материалов может выступить даже один электронный файл, включающий, к примеру, анимации, видеоклип и дискретную часть текста. Материалами могут служить коллекции контекстных файлов, представляющие ряд полных последовательностей обучения.

Опираясь на мнения зарубежных коллег, мы относим к возможностям ИКТ также обеспечение учителя дополнительными источниками, которые оптимизируют процесс обучения и позволяют овладеть операциями по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации. У учителя появляется возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных мировых

компьютерных сетей, что значительно обогащает обучение различным школьным предметам, в том числе и иностранным языкам.

В условиях, когда обучение иностранным языкам проходит вдали от естественной языковой среды и для него создается искусственная языковая среда, конечно же, имеет место ряд проблем, которые всегда приходится преодолевать учителю, решать качественным образом. Среди них слабая мотивация и периодически ослабевающий интерес к обучению, языковой барьер, недостаток языковой практики, интерференция. В дополнение к этому можно добавить недостаточную разработанность отечественных ИКТ, недостаточность внедрения аутентичных компьютерных программ и электронных учебников.

Все вышеперечисленные трудности были выявлены в ходе нашей экспериментальной работы в школах.

В настоящей статье мы обращаем внимание на цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), которые являются одной из разновидностей ИКТ. На сегодняшний день ЦОР, разработанные казахстанскими методистами, как уже было отмечено выше, получают активное внедрение в школах Казахстана (bilimland.kz, learnenglishkids.org и т.д.).

Цифровые образовательные ресурсы – это информационный источник, который содержит в себе текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, графическую информацию, направленную на достижение образовательных и воспитательных задач учебного процесса [7].

Мы считаем, что ЦОР – важнейший компонент всех направлений деятельности современного учителя, который способствует оптимизации и интеграции учебной и внеучебной деятельности учащихся.

ЦОР позволяет предоставить учащимся учебную информацию расширенно, красочно, интересно, так как в ней задействованы все каналы восприятия: текст – звук – видео – цвет.

В условиях преподавания английского языка с помощью ЦОР в общеобразовательной школе учитель может решать целый ряд задач:

- преподносить новый учебный материал;
- повторять и закреплять пройденный лексический, грамматический, фонетический материал;
- проводить промежуточный и итоговый контроль усвоения знаний;
- создавать игровые речевые ситуации, максимально приближенные к реальным условиям общения на английском языке;
- помогать учащимся основательно готовиться к контролю знаний, оценивания и самоконтролю;
- преодолевать языковой барьер, создавая языковую практику;
- заинтересовать учащихся различными компьютерными обучающими программами.

В данной работе мы предлагаем технологию преподавания английского языка с помощью ЦОР в сочетании с активными методиками

ми, позволяющими инициировать разговорную речь учащихся на английском языке. Однако ЦОР сами по себе не позволяют создать условия для коммуникации. Они предоставляют лексические, грамматические задания, задания на аудирование, чтение, однако коммуникативные задания на развитие разговорной речи учащихся не получают достаточной представленности, поэтому мы рассматриваем возможности использования ЦОР с активным кейс-методом обучения.

Возможности, которые дает кейс-метод, высоко ценятся казахстанскими и европейскими методистами. Кейс-метод в сочетании с ЦОР дает возможность развить разговорную речь учащихся, а также позволяет стимулировать и подталкивать их к общению на иностранном языке друг с другом.

Как отмечают европейские ученые, кейс-метод предоставляет учащимся возможность достаточно быстро осмыслить учебную проблему, быстро прийти к разумному решению и представить это решение эффективным образом. Кейс-метод выполняет и ряд других функций. Размещая обсуждаемые вопросы в оживленном учебном контексте, кейс-метод облегчает изучение фактов, методов и процедур решения учебных проблем. Предоставляя форум и конкретные темы для обсуждения, кейс-метод призывает к диалогу. Предоставляя сложные практики в области принятия решений, кейс-метод совершенствует суждение [8].

Кейс-метод рассматривается нами как способ изучения содержания школьного предмета «английский язык», одним из компонентов которого являются языковые и речевые навыки и умения осуществлять иноязычную речевую деятельность, т.е. это и способ формирования навыков и умений в иноязычной коммуникативной деятельности.

Мы рассматриваем следующие требования к применению кейс-метода:

1) обучаемым для решения должно быть представлено большое количество практических речевых задач в определенных комбинациях, обеспечивающих организацию тренировки в решении этих задач и лучшее усвоение изучаемого материала;

2) обучаемым необходимо предоставить возможность решать речевые задачи, подключая имеющийся у них речевой опыт, лингвистические знания, языковые и речевые навыки и умения, а также анализировать условия решения речевых задач, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант для решения задач;

3) обучение должно осуществляться в различных организационных формах, т.е. возможно индивидуальное, групповое, коллективное решение профессиональных задач;

4) обучение должно осуществляться с применением различных наглядных и технических средств обучения;

5) при решении речевых задач обучаемые должны иметь возможность выполнять на занятиях английского языка различные виды деятельности: познавательную, учебную, самостоятельную, творческую, поисковую, мыслительную, организаторскую, планирующую [9].

Обучение осуществляется также посредством подготовки обучающихся кейсов.

Работа в классе с кейсами сочетает в себе наличие двух элементов: сам кейс и его обсуждение. Обучающий кейс – это процесс, в котором отдельные учащиеся или группа учащихся должны принять решение или решить проблему. Обучающие кейсы предоставляют информацию, а не анализ и выводы. Аналитическая работа по объяснению взаимосвязи между событиями в кейсе, выявлению вариантов, оцениванию выбора и прогнозированию последствий действий является работой учащихся в ходе обсуждения в классе [10].

Методисты выделяют многочисленные преимущества данного метода. Например:

- предоставление возможности ученику применить лингвистические знания к практической речевой ситуации;
- разбор кейса способствует быстрому усвоению знаний и накоплению определенного багажа практических навыков;
- во время разбора кейсов у учеников развиваются не только аналитические, но и творческие навыки; если кейс разбирается в группе, он также способствует развитию коммуникативных навыков, и учащиеся учатся говорить, высказывать собственное мнение и также поддерживать дискуссию, убеждать и слушать своих оппонентов;
- учащиеся учатся принимать самостоятельные решения, развивается их способность к анализу и оценке ситуации;
- обеспечение более качественного усвоения языковых и речевых знаний и умений за счет их углубления и осмысления имеющихся пробелов;
- обеспечение развития организаторских навыков учащихся.

Кейс состоит из нескольких частей: описание конкретной ситуации, задания к этой ситуации, вспомогательная информация, необходимая для ее решения.

Методисты обращают пристальное внимание на процедуру реализации обучения посредством кейс-метода.

К примеру, J. Zheng [11] выделяет три этапа:

- подготовка кейса, на котором учитель определяет те конкретные учебные цели, которые он намеревается достигнуть. Его внимание направлено на развитие навыков межличностного общения, поощрение учащихся к работе в группах;
- анализ кейса и обсуждение, при котором нужно мотивировать учащихся к активному участию в ходе обсуждения. На этом этапе учитель предоставляет учащимся четкие инструкции о ходе работы и объ-

ясняет, что анализ сценариев – это групповой проект, и каждый ученик должен внести некоторые собственные идеи. Группе нужно признать важность сотрудничества в работе и активного участия. Учитель подготавливает вопросы открытого типа, охватывающие все стороны кейса, которые позволяют учащимся понять тот факт, что не существует заранее определенного заключения. Учитель в процессе обсуждения должен вести себя как посредник, организуя обсуждение;

- проведение проверки и контроля за работой над кейсом.

A. Strelchonok и I. Ludviga [12] предлагают семь этапов в реализации обучения посредством кейс-метода:

- введение в кейс;
- определение проблемы;
- решение проблемы;
- презентация решений;
- акцент на способы решения;
- следование решению,
- обратная связь.

E.K. Вульфович [13] предлагает девять этапов решения кейса:

- знакомство с ситуацией;
- анализ ситуации;
- выявление проблемы;
- генерирование решений проблемы;
- анализ преимуществ и недостатков каждого предложенного

решения;

- оценка альтернативных решений;
- объявление результатов в соответствии с ролью, описанной в ситуации;
- оценивание участников;
- подведение итогов.

P. Daly [14] предлагает такой процесс:

- case study introduction – подготовка кейса, процесс ознакомления, предоставление заданий для решения проблемы;
- case study class – деление класса по группам, в которых учащиеся обмениваются материалами, ведут дискуссию;
- debriefing the class – учитель указывает на ошибки, оценивает организационную работу и использованный подготовительный материал.

Проведя анализ предлагаемых точек зрения методистов на процедуру обучения по кейсам, а также принимая во внимание собственный опыт, мы пришли к выводу, что реализация решения кейса на уроках английского языка в школе может включать следующие этапы:

- введение кейса;
- анализ коммуникативной ситуации;
- определение коммуникативной проблемы;

- поиск путей решения коммуникативной проблемы;
- представление путей решения;
- акцент на различные пути решения коммуникативной проблемы;
- сравнение полученных решений и подведение итогов.

Экспериментальная часть

В экспериментальном обучении приняли участие учащиеся 7–8-х классов общеобразовательных школ № 32 и 45 г. Астаны. В кейсы включили задания для развития диалогической и монологической речи.

При прохождении темы «Travelling» ученикам было предложено обсудить различные высказывания на данную тему. (К примеру: «People have lots of good reasons to travel», «Nowadays you can travel if you have enough money».)

Обучение проходило по этапам, которые мы выделили.

1. Case introduction.

На этом этапе учащимся предлагается кейс-ситуация.

Where Kazakhstanis prefer to spend their holidays?

To clarify this issue, the tourist map was studied. It was found that at least 2.5% of Kazakhstan's population leaves every year on holiday abroad.

According to the official statistics 385 758 people left Kazakhstan for vacation. This number includes people who arrived at the place of destination in order to recover strength and spirits. (317 406 people), visit their relatives living abroad (14 095), treatment (3 575), a religious pilgrimage (547), shopping (46 076), and 4 059 people who left with the other purposes.

With the start of summer holidays the vast majority of these people leave Kazakhstan for Turkey. The flow of tourists for the year equals to 219 909 people, and the most favorite cities of Kazakhstanis are Antalya, Bodrum and Alanya.

In the second place (38 385 people) – China. Most go to Beijing, Urumqi, and the Hainan Island.

In the third place is the United Arab Emirates (36 385 people more often travel in Dubai, Abu Dhabi. Thailand ranked only fourth place in ranking (18 298 people).

Russia was in fifth place with 9 553 visits from Kazakhstan, and most prefer to go to the capitals – Moscow and St. Petersburg.

Of the European countries, the most popular was Germany (7 402). 6 617 people chose the Czech Republic.

Our neighbor was only in eighth place: only 5 753 of our fellow citizens go to Kyrgyzstan. In ninth place is India (4 628 visitors), and at the end of the list is Egypt which lost its popularity due to political unrest (4 492).

23 363 people who went abroad for business purposes is not included to the calculation of the tourist flow leaving from Kazakhstan.

2. Situation analysis.

Для проведения анализа ситуации принимаются основные моменты кейса. Выявление туристических направлений, куда едет основная масса казахстанцев. Высказывание предположений о том, почему они туда едут. Ведется обсуждение.

В помощь учащимся можно предложить различные речевые клише, которые они могут использовать в своих высказываниях (*In my opinion, To my mind, I think, I guess, I suppose...*).

3. Defining the problem.

Для помощи в выявлении проблемы учитель подготавливает открытые наводящие вопросы.

Answer the questions.

a) Why people prefer spending their holidays abroad than in their home country?

b) What should we do to make more Kazakhstani people spend their holidays at their home country?

c) How to make Kazakhstan more popular for foreign tourists? Offer some solutions to the problems and give your reasons.

Для выражения мнения могут быть использованы следующие фразы (*First.., beside, in addition.., to my mind.., in my opinion, I'd like to add that, I agree with the view, by the way, that's why, more than that...*).

4. Problem solving.

Для решения кейса учащимся предлагается принять участие в ролевой игре. Данная игра преследует цель приобретения учащимися трех основных навыков ведения переговоров на английском языке: 1) привлечение внимания к тому, что говорящий собирается сказать, 2) проверку понимания того, что говорит собеседник, 3) подведение итогов.

В игре два участника. Один из учащихся выступает в роли представителя инвестиционной компании «TENIR», а другой – в роли представителя ТОО «8 Lakes». В течение 15 минут они должны прийти к согласию в подписании договора на открытие нового места для отдыха (зоны отдыха) в Южно-Казахстанской области. При этом являются обязательными применение функциональной лексики, а также обсуждение следующих основных пунктов: *modern hotels, prices, types of services, qualified service staff, transport, entertainments*.

Для привлечения внимания к тому, что говорящий собирается сказать, прилагаются следующие фразы:

– How / what about...?

– A good idea would be...

– I think we / you should...

Для подведения итогов в переговорах учащимся в помощь даются следующие конструкции:

- Can we just summaries the points we have agreed?
- So, we've decided to...
- Well, so we agree.

5. Presenting the solution.

После того, как учащиеся пришли к завершению переговоров, следует презентация решения проблемы. Каждая пара высказывает свои варианты решения:

- *to improve transport system;*
- *low prices for tours;*
- *advertise Kazakh traditional culture, art;*
- *to build new modern hotels;*
- *hotel staff should speak English fluently;*
- *develop new types of tourism such as health tourism, ecotourism.*

6. Evaluation of alternative ways of problem solution.

На данном этапе учащимся дается время на обсуждение, анализ, рассмотрение плюсов и минусов вариантов решений, которые они презентовали на предыдущем этапе (– Give me the 5 main solutions of this problem? – What advantages and disadvantages of the solutions to the problem have you identified?)

Для помощи в высказывании мнений даются следующие выражения:

- *On the one hand... but on the other hand...*
- *The main advantage is...*
- *We should to take into the consideration the fact that...*

7. Debriefing the class.

Это завершающий этап, на котором учащиеся рассказывают, какие лексические единицы и конструкции они использовали в своей речи во время ведения переговоров и дискуссии, сравнивают и оценивают, как они могут применить полученные знания в жизни.

Результаты

Эксперимент проводился в рамках 10 уроков (10 академических часов) английского языка. На первых 4 уроках были проведены подготовительные работы с использованием ЦОР, а также знакомство с учащимися, дискуссии, использованы подготовительные упражнения на свободное высказывание своего мнения, построение диалогической речи в парах, задания для работы в команде, решение проблем. Уровень активной деятельности учащихся на уроке с использованием ИКТ был значительно выше. Результаты подтвердили, что учащиеся в этом возрасте проявляют большой интерес к обучению посредством ИКТ и ЦОР (рис. 1).

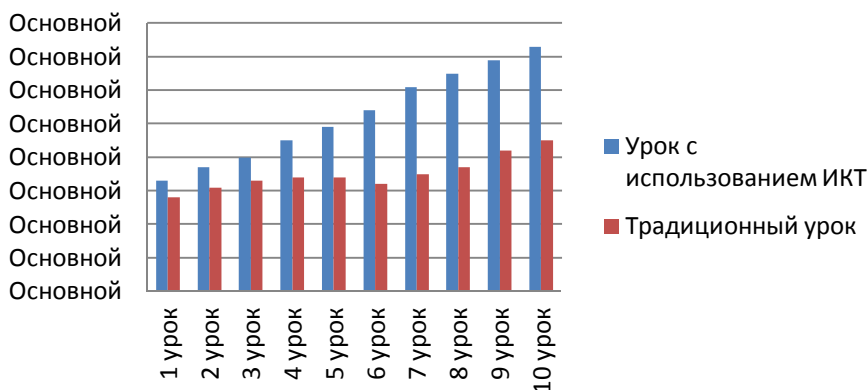


Рис. 1. Уровень активности учащихся 7–8-х классов на уроках английского языка до и после применения ИКТ

До применения кейс-метода на уроке английского языка мы составили несколько вопросов для учащихся, чтобы они смогли свободно высказаться. В результате мы пришли к выводу, что учащиеся 7–8-х классов в среднем говорят 7–8 предложений в монологической речи, в диалогической речи каждый партнер произносит по 5–6 английских фраз. Это было сделано для того, чтобы показать, какие результаты были до применения кейса (рис. 2).

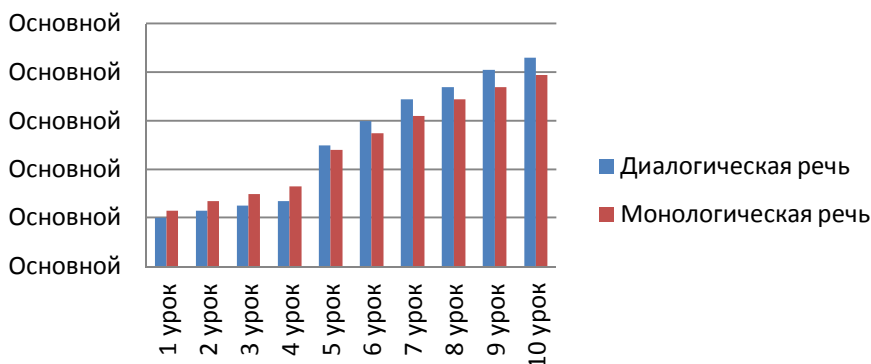


Рис. 2. Уровень активности учащихся 7–8-х классов до и после применения кейс-метода

Как было упомянуто выше, мы дали кейс учащимся на пятом уроке, так как на начальных уроках были проведены подготовительные занятия. На рис. 2 видно, что с 5-го урока уровень активности диалогической и монологической речи заметно возрастает.

В результате на уроке английского языка с применением ЦОР в сочетании с кейс-методом учащийся может высказать более 13 пред-

ложений в монологической речи и в диалогической речи использовать более 12 английских фраз. Данные результаты подтверждают эффективность данного метода для повышения мотивации и желания говорить на английском языке, работать в команде, используя различные ИКТ средства, в развитии языковых способностей, преодолении языкового барьера, в принятии решения как самостоятельно, так и совместно с одноклассниками, в повышении познавательной деятельности и активном участии на уроке.

Заключение

В процессе обучения английскому языку учащиеся столкнулись со следующими проблемами: слабые мотивация и интерес, возрастные особенности учащихся в группах, языковой барьер, недостаточное использование ИКТ и активных методов, недостаточная разработанность ИКТ и аутентичных компьютерных программ.

Для обучения учащихся школ разговорному языку мы решили использовать ЦОР как один из видов ИКТ в сочетании с активным кейс-методом. Изучив методическую литературу, мы пришли к выводу, что ИКТ – это технология обучения, которая может помочь обеспечить обучение учащихся операциям по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам.

ЦОР представляет собой один видов ИКТ, который включает в себя лексические, грамматические, фонетические упражнения, анимации процессов, аудио- и видеофрагменты, а также методические материалы, тематические коллекции, инструменты (программные средства) для поддержки учебной деятельности и организации учебного процесса. Однако самостоятельно ЦОР не создают условия для работы в команде, не вызывают желание высказаться, развивать монологическую и диалогическую речь, принимать самостоятельное или общее коллективное решение. Поэтому в дополнение к ЦОР мы использовали возможности кейс-метода.

Мы установили, что в методике существуют различные пути к организации обучения посредством кейс-метода. Изучив литературу, мы остановились на следующих основных этапах по процедуре решения кейса: case introduction, situation analysis, defining the problem, problem solving, presenting the solution, evaluation of alternative ways of problem solution, debriefing the class. Экспериментальный опыт подтвердил эффективность выбранного нами способа обучения.

Литература

1. **UNESCO** (2002). Information and communication technology in education: a curriculum for schools and programme of teacher development. UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf> (дата обращения: 02.11.2012).
2. **OECD** (2002). Measuring the Information Economy. OECD (20). URL: http://www.oecd.org/internet/internet_economy/1835738.pdf (дата обращения: 12.11.2012).
3. **Chavan K.** Effective English Language Teaching through ICT: Unifying the Diversity. *English Language Teaching @World Wide Web* Ed.Ashok Saini. Delhi : Tarun Offset, 2011. P. 99–109.
4. **Haghighi S., Eskandari M.** A study on barriers of using information technology on learning and teaching in elementary schools // *Management Science Letters*. 2012. № 2. P. 417–424.
5. **United Nations Development Program** (2002). Information, communication and knowledge sharing, gender in development, learning and information pack. URL: <http://www.undp.org/gender/infopack.htm> (дата обращения: 15.06.2016).
6. **Berce J., Lanfranco S., Vehovar V.** E-governance: Information and communication technology, knowledge management and learning organization culture // *Informatica*. 2008. № 32. P. 189–205.
7. **Савелова Е.В.** Цифровые образовательные ресурсы в школе: методика использования // *Обществознание : сб. учеб.-метод. материалов для пед. вузов*. М. : Университетская книга, 2008. P. 220–224.
8. **Thomas G.** From question to inquiry: operationalising the case study for research in teaching // *Journal of Education for Teaching*. 2013. № 39 (5). P. 590–601. DOI:10.1080/02607476.2013.852299.
9. **Ниязова А.Е.** Активизация процесса профессиональной подготовки учителя иностранного языка посредством кейс-метода // *Язык и культура*. 2014. № 2 (26). С. 163–174.
10. **Mok J.** A case study of developing student – teachers' language awareness through online discussion forums // *Language Awareness*. 2013. № 22 (2). P. 161–175. DOI: 10.1080/09658416.2012.680467.
11. **Zheng Dr. Jing.** Teaching business English with cases – an application of case method in Business English teaching // *Journal of Contemporary Management*. 2013. P. 73–76.
12. **Strelchonok A., Ludviga I.** The use of case studies in business English language teaching // *Social and Natural Sciences Journal*. 2013. № 7 (1). P. 10–14.
13. **Вульфович Е.В.** Метод кейсов в обучении иноязычной профессиональной коммуникации // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2014. № 4 (23). С. 98–99.
14. **Daly P.** Methodology for using case studies in the business English language classroom // *The Internet TESL Journal*. 2013. № 8 (11). URL: <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/> (дата обращения: 20.06.2012).

Поступила в редакцию 29 июня 2016 г.

Сведения об авторах:

Ниязова Айгуль Есенгельдиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилёва (Астана, Казахстан). E-mail: niyazova_AE@enu.kz

Муса Дана Тукибайкызы – магистрант кафедры теории и практики иностранных языков филологического факультета Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Астана, Казахстан). E-mail: naigul73@mail.ru

TO THE ISSUE OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT ENGLISH LESSONS

Niyazova A.Y., PhD., Associate Professor, Faculty of Philology, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Eurasian National University (Astana, Kazakhstan). E-mail: niyazova_AE@enu.kz

Mussa D.T., Master of Education, Faculty of Philology, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Eurasian National University (Astana, Kazakhstan). E-mail: naigul73@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/35/16

Abstract. In teaching foreign languages there are always some difficulties such as lack of natural language environment, weak motivation and interest, age peculiarities, psychological problem of language barrier, lack of practice, interference. In this paper we discuss the problem of English language teaching to comprehensive school students by means of informational communicative technologies which make it possible to stimulate students' active learning and interest to learn a foreign language. We analyzed the definition of informational communicative technologies given by European methodologists. Electronic means of teaching were introduced in Europe for the first time. Digital educational resources are considered as one of the types of informational communicative technologies and have been introducing in practice of teaching in our country. Materials of this article are based on usage of digital educational resources in combination with active case method. We have done the experimental teaching for students of 7–8 forms with first Kazakh and Russian languages in comprehensive schools in Astana.

Keywords: information and communication technologies; digital educational resources; case study method.

References

1. France. UNESCO (2002). *Information and communication technology in education: a curriculum for schools and programme of teacher development*. UNESCO. [Online]. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf> [Accessed: 02.11.2012].
2. France. OECD (2002). *Measuring the Information Economy*. OECD (20). [Online]. Available from: http://www.oecd.org/internet/internet_economy/1835738.pdf [Accessed: 12.11.2012].
3. Chavan K. (2011) *Effective English Language Teaching through ICT: Unifying the Diversity. English Language Teaching @World Wide Web*. Delhi: Tarun Offset.
4. Haghighi S., Eskandari M. (2012) A study on barriers of using information technology on learning and teaching in elementary schools // *Management Science Letters*. 2. pp. 417–424.
5. France. United Nations Development Program (2002). *Information, communication and knowledge sharing, gender in development, learning and information pack*. [Online]. Available from: <http://www.undp.org/gender/infopack.htm> [Accessed: 15.06.2016].
6. Berce J., Lanfranco S., Vehovar V. (2008) E-governance: Information and communication technology, knowledge management and learning organization culture // *Informatica*. 32. pp. 189–205.
7. Savelova E.V. (2008) Cifrovye obrazovatel'nye resursy v shkole: metodika ispol'zovaniya [Digital Educational Resources in school: the method of using]. // *Obshchestvo: sb. ucheb.-metod. materialov dlya ped. vuzov - Social studies: a collection of teaching materials for the pedagogical universities*. pp. 220–224.
8. Thomas G. (2013) From question to inquiry: operationalising the case study for research in teaching // *Journal of Education for Teaching*. 39 (5). pp. 590–601. DOI:10.1080/02607476.2013.852299.

- 9 Nijazova A.E. (2014) Aktivizacija processa professional'noj podgotovki uchitelja inostranogo jazyka posredstvom kejs-metoda [The activization of the process of foreign language teacher's professional training by "Case study" method]. // *Yazyk i kul'tura– Language and culture*. 2 (26). pp. 163-174.
10. Mok J. (2013) A case study of developing student – teachers' language awareness through online discussion forums // *Language Awareness*. 22 (2). pp. 161–175. DOI: 10.1080/09658416.2012.680467.
11. Zheng Dr. Jing. (2013) Teaching business English with cases – an application of case method in Business English teaching // *Journal of Contemporary Management*. pp. 73–76.
12. Strelchonok A., Ludviga I. (2013) The use of case studies in business English language teaching // *Social and Natural Sciences Journal*. 7 (1). pp. 10–14.
13. Vul'fovich E.V. (2014) Metod kejsov v obuchenii inojazychnoj professional'noj kommunikacii [Case study in teaching foreign language for professional communication]. // *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal - International research journal*. 4 (23) pp. 98-99.
14. Daly P. (2013) Methodology for using case studies in the business English language classroom // *The Internet TESL Journal*. 8 (11). [Online]. Available from: <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/> [Accessed: 20.06.2012].

Received 29 June 2016

САМООРГАНИЗАЦИЯ СТРУКТУРЫ ТЕКСТА И ПОТЕНЦИАЛ ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

М.А. Самкова

Аннотация. Учебное задание на восстановление деформированного текста позволяет определить степень сформированности коммуникативной компетенции учащихся. Автор статьи акцентирует внимание на восприятии области доминантного смысла и на восстановлении текста учащимися с учетом структурных характеристик. Основным методом исследования самоорганизации учебного текста как завершенного единства, которое претерпевает изменения в ходе речемыслительной деятельности автора учебника и учащихся, является метод позиционного анализа. Данный метод позволяет изучить последовательно разворачивающуюся структуру текста, многочисленные связи между позициями внутри одного текста и сопоставить структуры первичного и вторичного текстов по пространственным и временным характеристикам. Для выявления прогностического характера отдельной области текста – области доминантного смысла – автором проведен эксперимент на 30 учащихся вуза. Структура текста выступает как результат процесса самоорганизации, которая проявляется в пропорциональности деления на композиционные зоны и распределении элементов симметрии. Единство симметричности и дискурсивности является параметром, отражающим пространственно-временные закономерности становления текста как структурного и смыслового целого. Симметричность обнаруживается в ритмической организации в виде повторяющихся элементов всех языковых уровней. Дискурсивность текста выявляется в последовательности речевых актов как основы обучения иноязычному общению. Процессу извлечения доминантного смысла способствует точное определение ритмико-композиционной структуры. Область доминантного смысла характеризуется наличием прогностической функции. Это выражается в расположении главного смысла текста в наиболее оптимальной для восприятия области, которая маркируется соединительными конструкциями, темпоральными указателями и ритмическим распределением элементов симметрии. При деформации данной зоны значительно снижается эффективность выполнения учебных заданий.

Ключевые слова: текст; дискурсивность; симметричность; самоорганизация; ритм; структура; доминантный смысл.

Введение

В статье изучаются параметры учебно-педагогического дискурса и учебного текста-полилога как сложных динамических систем, способных к самоорганизации. Цель данной статьи заключается в изучении процессов самоорганизации текста, проявляющихся в тенденциях структуро- и фор-

мообразования, и раскрытии сущности прогностического характера области доминантного смысла.

Текст является одним из основных способов организации, передачи и хранения информации. Под текстом мы понимаем функционально завершенное единство, обладающее ритмико-просодической структурой и целостной формой, последовательно раскрывающей содержание. В ходе учебной деятельности создаются разнообразные вторичные (учебные) тексты, как порождаемые в процессе речемыслительной деятельности педагога и учащихся в условиях речевого общения на уроке, так и зафиксированные в учебнике.

В качестве материала исследования структурных и смысловых параметров использован текст *How to burn fat all day long* из учебника Upstream, предназначенный для обучения студентов среднего уровня (intermediate).

Наиболее важными характеристиками, оказывающими влияние на эффективность восприятия учащимися текста, выступают такие его свойства, как дискурсивность и симметричность. Данные свойства проявляются в поверхностной (языковой) структуре и на глубинном уровне текста в виде общезыковой формы. Дискурсивность текста выявляется в соединении языкового и когнитивного уровней в виде последовательно раскрывающихся речевых актов [1], в исследуемом тексте – в виде актов-директивов: *try to start the day with, think about an early morning workout, but wait until your body temperature has risen* и т.д. Глаголы в повелительном наклонении отражают динамическую характеристику смыслоформирования текста. По утверждению В.Г. Борботько [2], цепочки глаголов отражают фазы развития динамики текста и деятельность языкового сознания автора. Организация глаголов в исследуемом тексте создает смысловую доминанту: вести здоровый образ жизни.

Симметричность обнаруживается в ритмической организации текста. Признаком симметричности структуры признается наличие повторяющихся элементов всех уровней лингвистического субстрата [3. С. 92]. Очевидно, «чтобы сохранить целостность, текст должен стремиться к повторению / симметрии, но не достигать ее, поскольку симметрия его структуры ведет к резкому снижению информативности» [4. С. 52]. Симметричность формирует устойчивость и связность в глубинной структуре.

Методология

Настоящее исследование проводится в рамках междисциплинарной модели, в которой текст и «язык предстают как саморазвивающаяся коммуникативная система» [5. С. 84].

Для выявления форм первичного и вторичного текста, на основе анализа которых определяется самоподобие и оценивается результат

процесса обработки текста автором учебника, необходимо применить несколько методик, разработанных Г.Г. Москальчук: методику позиционного анализа для определения структуры текста и методику выявления внутритекстовых циклов для обнаружения области доминантного смысла [6, 7].

Единообразная обработка материала по методу позиционного анализа в совокупности с лингвистическим анализом, а также эксперимент, проведенный на 30 учащихся, позволят определить параметры, по которым можно изменить текст (сократить или восстановить), оценить качество деформированного и восстановленного учащимися текста. Задания на восстановление деформированного текста имеют целью проверить понимание структуры текста наряду с отработкой умений обобщать информацию для понимания смысла всего текста и восстанавливать текст, вставляя пропущенные композиционные компоненты. Из текста могут извлекаться как отдельные абзацы, так и предложения. С целью усложнить задание, к изъятым из текста частям могут быть добавлены лишние предложения или абзацы. Задача учащихся состоит в том, чтобы восстановить текст до первичного.

Тексты, размещенные в учебнике, рассматриваются как результат добровольного эксперимента по изменению (сокращению) текста автором учебника. На основе первичных (сокращенных) текстов можно дать объективную оценку деятельности автора учебника, а на основе вторичных (восстановленных учащимися) текстов оценивается коммуникативная компетенция учащегося. Определение коммуникативной компетенции как совокупности языковой, речевой и социокультурной составляющих предложено В.В. Сафоновой [8] и используется в современной методике обучения иностранным языкам.

Анализ первичного и вторичного текстов

Рассмотрим особенности анализируемого текста. В качестве первичного выступает публицистический текст *How to burn fat all day long*. К исходным характеристикам текста относятся объем и повторы. Объем первичного текста составляет 808 словоформ. Средний объем абзаца, извлекаемого из текста, – 50 словоформ. Согласно классификации А.Ю. Корбут, анализируемый текст относится к объемному типу 3 – мидитексту. Стремление авторов учебников выбирать мидитексты обосновано способностью реализации категории членимости. В данном тексте наблюдается членимость на микротемы «Еда», «Напитки», «Физические упражнения», «Распорядок дня», «Сон». Абзацное членение в этом типе текстов впоследствии позволяет автору учебника Upstream, преобразовав первичный текст во вторичный, извлечь некоторые абзацы для дальнейшего выполнения задания по восстановлению текста

учащимися. Степень симметричности структуры мидитекста понижена, о чем свидетельствует небольшое количество повторов – элементов симметрии, занимающих 30% от всего объема текста. Из них количество антецедентов составляет 16%. Антецедент повтора – первое употребление в тексте элемента симметрии. Например, в первичном тексте антецедент *to burn fat* встречается в заголовке, а повтор наблюдается в первом абзаце: в предложении *Perhaps you need to think about a daily diet and exercise plan which tells you when you should be eating, drinking and exercising in order to burn fat more quickly*. Часто антецеденты и повторы встречаются в пределах одного или двух абзацев или в заголовке и в последнем абзаце. В основном повторяются лексико-грамматические конструкции (глаголы и имена существительные, которые относятся к лексико-семантическим полям «еда», «напитки» и «здоровье»), повторяющиеся словосочетания встречаются редко. В абзацах, в которых находятся основные для гармонизации структуры позиции – гармонический центр (ГЦ) и гармонический центр начала (ГЦн), зарегистрировано небольшое количество повторов.

Данные позиции выявляются с учетом принципа золотого сечения как принципа построения текста. Вслед за Н.В. Черемисиной и Г.Г. Москальчук считаем, что словоформа, находящаяся в пропорции 0,618 относительно общего количества словоформ в тексте, – это словоформа, которая расположена в золотом сечении (ГЦ) и делит текст на две неравные части в соответствии с гармонической пропорцией. ГЦн – это пропорции 0,236 относительно общего количества словоформ в тексте. Г.Г. Москальчук, А.Ю. Корбут и ряд других исследователей относят ГЦ и ГЦн к сильным позициям текста. Исследователи также выявляют слабые позиции и впоследствии разрабатывают метроритмическую матрицу и позиционный метод анализа текста.

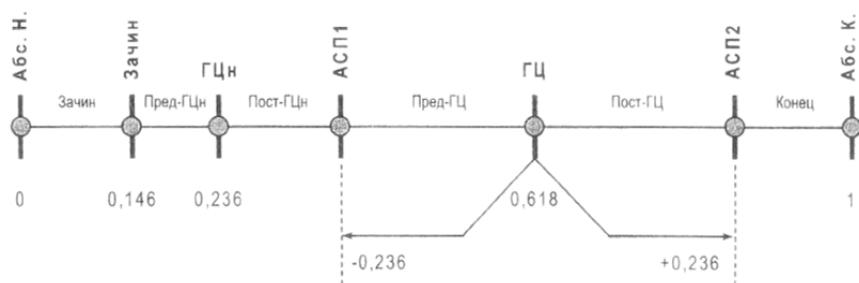


Рис. 1. Метроритмическая матрица [9. С. 522]

На примере данного текста определим расположение сильных и слабых позиций согласно метроритмической матрице. В таблице указаны словоформы, на которые выпадают позиции.

Расположение позиций в первичном тексте *How to burn fat all day long*

Позиция	Формула расчета позиции	Словоформа, маркирующая позицию
Абс. Н	1	<i>how</i>
Зачин	$808 \times 0,146 \approx 118$	<i>workout</i>
ГЦн	$808 \times 0,236 \approx 191$	<i>breakfast</i>
АСП ₁	$499 - 191 = 308$	<i>forget</i>
ГЦ	$299 \times 0,618 \approx 488$	<i>exercise</i>
АСП ₂	$499 - 191 = 690$	<i>warm</i>
Абс. К	808	<i>slim</i>

С целью определения гармонии структуры текста как целого определим его динамику по основным позициям ГЦн и ГЦ и их связи с началом и концом предложения. Данному тексту свойственна центростремительность формы. Модель (2–1) означает, что текст характеризует номинативный фон. Динамическая организация процесса формообразования, в частности центростремительность, определяется в зависимости от ориентации позиций ГЦн и ГЦ относительно границ предложения.

ГЦн (выделена жирным шрифтом) рассчитывается путем умножения количества словоформ в тексте (808) на пропорцию 0,236. Позиция выпадает на 191-ю словоформу, которая находится в предложении *Try to eat **breakfast** an hour after exercising so the carbohydrates will be turned into energy and not to be stored as body fat*. В этом случае следует оценить ориентацию позиции: отклонения до и после ГЦн в словоформах составляет 4/20. Если слева от позиции словоформ меньше, значит граница – крутая и обозначается цифрой 2. Подробное описание методики выявления внутритекстовых циклов можно посмотреть в монографии Г.Г. Москальчук [6. С. 102]. Полученная модель: /12212/ указывает на режим снижения интенсивности процессов, рассредоточения плотности циклов и рассеивания элементов симметрии [10. С. 188].

Градация циклов между сильными позициями (3–5–6–7–5–4) отражается и на содержательном уровне. Цикл – связь крутой границы с другими крутыми границами в конкретном интервале метроритмической матрицы.

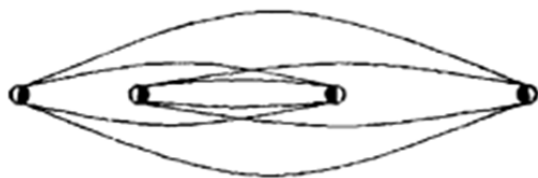


Рис. 2. Динамика модели 2–1 [6. С. 202]

По мере приближения к области, в которой зафиксировано большое количество циклов, к области расположения доминантного смысла текста, наблюдается высокая плотность форм глагола в повелительном наклонении, например *try to plan your lunch*, *try dried fruit*, *make the most of it*, *go for a run*, *do whatever you enjoy*. В описываемой области вблизи позиции ГЦн зафиксировано восклицательное предложение (*Experts recommend drinking cold water, as your body will have to use up calories just to warm it up!*), что характеризует область доминантного смысла как экспрессивную.

Объем вторичного текста, зафиксированного в учебнике, – 465 словоформ. Текст такого объема (до 600 словоформ) относится к минитексту. Жанр текста не изменился, но деформация структуры приводит к изменению основных характеристик. В минитексте на первый план выходит содержательно-фактуальная информация. Категория членимости присутствует, но количество микротем сокращено, что вызывает наибольшее затруднение у учащихся в процессе нахождения оптимального фрагмента текста для добавления абзаца, содержащего новую тему. Симметричность структуры минитекста имеет меньшие показатели: 20% от всего объема текста занимают элементы симметрии, из которых 7% отводится антецедентам, а 13% – повторам.

Будучи в тексте автора учебника, элементы симметрии создают кольцевую композицию, зеркально отображаясь, например, имя существительное *plenty* встречается в первом и последнем абзаце. А также элементы симметрии выстраиваются на подобию перекрестной рифмы, повторяясь в заголовке и во втором абзаце (*how to burn fat all day long – ...and keep you alert all day long*), в первом и третьем (*Eating just three meals a day makes the body store food as fat. – ...exercise plan which tells you when you should be eating, drinking and exercising...*), в четвертом и в шестом (*As you make your way through the first part of your busy schedule... – You shouldn't want to eat very much as you have already filled up with water*). В данном тексте абзац со словоформой, на которую выпадает ГЦн, был извлечен автором учебника, поэтому ГЦн переместился на абзац выше. Во вторичном тексте ГЦ смещен на одну словоформу, и количество повторов в интервале, ближайшем к ГЦ, больше, чем в первичном. Вторичный текст, зафиксированный в учебнике, является более симметричным. Последующее восстановление текста учащимися изменит описываемые структурные характеристики.

Измеряя ориентацию границ ГЦн и ГЦ во вторичном (учебном) тексте, отметим, что тенденция динамического формообразования текста изменилась с центростремительной на концестремительную (более частотную). После извлечения нескольких абзацев автором учебника модель структуры изменяется и содержит в основных позициях пологие границы (2–2). Получившаяся концестремительная мо-

дель характеризуется смещением области высокой плотности циклов к концу текста.

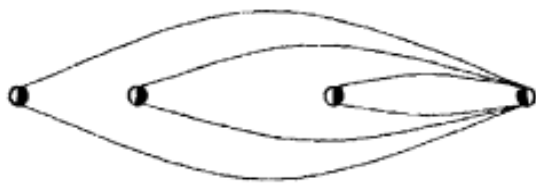


Рис. 3. Динамика модели 2–2 [6. С. 205]

Внутренняя ритмическая напряженность текста сохраняется. Наиболее существенная для понимания смысла информация остается в прежней области, но в более концентрированном виде. Языковое наполнение данной области является менее экспрессивным.

Рассмотрим модель вторичного (учебного) текста и посчитаем плотность циклов. Получившаяся модель /22121/ частотна и характерна для минитекстов. Плотность циклов (3–6–9–7–8–4) «реализует динамическую форму с поочередно усиливающейся, уменьшающейся и вновь усиливающейся связью в интервалах текста» [10. С. 148]. Повышенная плотность циклов зафиксирована в последних интервалах. Следовательно, зона доминантного смысла смещена ближе к концу текста на один интервал.

При последующем восстановлении текста учащимися наибольшее число ошибок было допущено в интервале, предшествующем ГЦ (далее пред-ГЦ), и в интервале, следующим за ГЦн (далее пост-ГЦн). В позицию ГЦн при этом попадали разные словоформы.

Эксперимент по восстановлению текста

Согласно психолингвистическим экспериментам, проведенным Г.Г. Москальчук и ее учениками, зона средоточия максимальных внутренних связей текста наиболее желательна в интервалах пред-ГЦ и в пред-ГЦн (интервал, предшествующий позиции ГЦн). Функциональная активность областей пост-ГЦн и пред-ГЦ сигнализирует о гармоничной структуре первичного текста и о высоком уровне его эстетической организованности, что и активизирует оптимальное восприятие. Извлечение абзацев из области доминантного смысла повлекло увеличение циклических связей, следовательно, концентрацию ключевых языковых единиц в области доминантного смысла и гармонизацию структуры. Однако деформация доминантного смысла в результате извлечения абзаца из данной области привела к ухудшению восприятия текста учащимися.

Рассмотрим подробнее прогностические качества области доминантного смысла. Прогностический потенциал отдельных областей текста выявлен Э.Т. Болдыревой и подробно описан в ее диссертации «Креативный аттрактор как структурный компонент текста» (2009). Задача нашего эксперимента заключается в выявлении степени восприятия и понимания текста при деформации области доминантного смысла. В эксперименте приняли участие 30 учащихся факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета, изучающие английский язык как второй иностранный. Возраст учащихся – 19–21 год. Уровень владения языком – средний. Время, данное на выполнение учебного задания, составило 20 минут.

Одна из задач, стоящих перед учащимися, заключалась в формулировании главной идеи текста. В ходе эксперимента большинство учащихся (39%) использовали словосочетания из деформированной области доминантного смысла, например *to drink a lot of water*, словосочетания из заголовка и из последнего абзаца, изъятых автором учебника. Это означает, что учащиеся восприняли текст, но не обобщили отдельные советы в одну тему. Меньшее количество учащихся (28%) сформулировали главную идею текста, используя словосочетание *to lose weight*, синонимичное заголовку, а также другие словосочетания, такие как *healthy nutrition*, *healthy lifestyle*, *to keep fit* и слово *advice*. Это указывает на то, что учащиеся поняли, обобщили информацию и правильно описали главную идею. Не смогли сформулировать идею, лежащую в основе текста, 22% учащихся. Частично отразили основной смысл, употребив слова из заголовка и первого абзаца текста, а также лексическую единицу *tip*, 11% учащихся.

На описанные выше результаты повлияли изменение автором учебника ритма текста и неудачная подстановка примера выполнения задания в начало текста, а не в область доминантного смысла. Развертывание замысла, развитие смысла по приближению к середине первичного текста не сохранены автором учебника, следовательно, влияют на разнообразие языковых структур, на их согласование с глубинным ритмом текста и на качество восприятия текста учащимися.

В случае извлечения частей текста из области доминантного смысла, автору учебника следует в качестве примера подставить недостающий абзац именно в эту область, а не в начало текста, как это принято в такого рода заданиях. Таким образом, ритм значимой для понимания части текста сохраняется, если восстановить область доминантного смысла. Количество ошибок в процессе восстановления текста и формулирования главной идеи сокращается.

Обладая высокой коммуникативной компетенцией, учащиеся могут бессознательно воспринять ритм и наиболее успешно восстановить текст в случае недеформированной области доминантного смысла.

Прогностическая функция области доминантного смысла текста

Рассмотрим подробнее языковое наполнение данной области. Элементы симметрии, находящиеся в области доминантного смысла, являются текстообразующими, так как они служат основой для порождения вторичного текста учащих в процессе формулирования главной идеи.

Помимо этого, в области доминантного смысла первичного текста зафиксировано четыре маркера из десяти, по которым можно восстанавливать текст, сконцентрировавшись на содержательном и языковом уровне. К ним относятся соединительные конструкции *at around eleven, at around noon, by mid afternoon, later in the day, the evening meal, the next day*, которые способствуют выполнению такого рода задания на восстановление текста, исходя из хронологического описания событий. Помимо соединительных конструкций, глагол в настоящем совершенном времени (*Present Perfect Tense*) *as you **have already filled up** with water* также отражает соотнесенность событий: в предыдущем абзаце автор текста советует пить много воды, в последующем абзаце указывает на завершенность действия: «Так как вы уже **выпили** много воды...».

Кроме того, в области доминантного смысла элементы симметрии выполняют связующую функцию, объединяя общей темой отдаленно расположенные сегменты, например повторы в словосочетаниях *to eat lunch* (шестой абзац, первое предложение) – *to plan your lunch, at around noon* (шестой абзац, третье предложение) – *through the rest of afternoon* (седьмой (извлеченный) абзац, второе предложение), и синонимичные конструкции: *a cup of green tea* (второй (извлеченный) абзац, первое предложение) – *hot drink* (третий абзац, первое предложение).

Темпоральные указатели и категория времени глагола позволяют учащимся восстанавливать текст с опорой на содержательные характеристики текста, что свидетельствует о высоком уровне иноязычной коммуникативной компетентности учащихся.

Заключение

На материале учебного задания на восстановление деформированного текста мы проанализировали свойства глубинной и поверхностной структуры текста, функционирующего в учебной среде. На основе проведенного эксперимента сделали вывод о наличии прогностической функции области доминантного смысла текста и степени восприятия и понимания текста при ее деформации.

По нашему мнению, по способности учащихся воспринимать доминантный смысл, восстанавливать текст с учетом структурных характеристик текста можно судить о степени сформированности коммуника-

тивной компетенции. Проведение глубокого лингвистического анализа с учетом динамики структуры текста позволит автору учебника качественно извлекать абзацы без деформации области доминантного смысла, выступающего в качестве носителя семантически важной информации. Перспективным представляются дальнейшее изучение инвариантных структур и разработка рекомендаций для качественного резюмирования, адаптации, аннотирования и реферирования текста.

Литература

1. *Карчаева С.Х.* Дискурсивность научного текста : дис. ... канд. филол. наук. Нальчик, 2010. 209 с.
2. *Борботько В.Г.* Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. М. : КомКнига, 2006. 286 с.
3. *Корбут А.Ю., Москальчук Г.Г.* Принцип симметрии в классификации элементов текста и его объясняющая сила // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 2. С. 64–70.
4. *Герман И.А.* Введение в лингвосинергетику. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 1999. 130 с.
5. *Гураль С.К.* Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму сложного мышления // Язык и культура. 2010. № 2 (10). С. 84–92.
6. *Москальчук Г.Г.* Структура текста как синергетический процесс. М. : Едиториал УРСС, 2003. 296 с.
7. *Манаков Н.А., Москальчук Г.Г.* К основам текстосимметрии // Лингвосинергетика: проблемы и перспективы : материалы второй школы-семинара. Барнаул, 2001. С. 57–64.
8. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004. 236 с.
9. *Ронжина Я.Н.* Лингвосемантический анализ процессов креации смысла в художественном тексте : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2011. 23 с.
10. *Самкова М.А.* Лингвосинергетическая трактовка учебно-педагогического дискурса (на материале англоязычных учебных текстов-полилогов) : дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2014. 254 с.

Поступила в редакцию 15 июля 2016 г.

Информация об авторах:

Самкова Мария Андреевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка факультета лингвистики и перевода Челябинского государственного университета (Челябинск, Россия). E-mail: _degi_@mail.ru

SELF-ORGANISATION OF A TEXT STRUCTURE AND THE POTENTIAL OF ITS USAGE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AND INTERCULTURAL COMMUNICATION TECHNIQUES

Samkova M.A., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Practice of the English Language, Faculty of Linguistics and Translation, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia). E-mail: _degi_@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/35/18

Abstract. The paper studies the structure of a text and its perception which influences the effectiveness of the completion of cloze and gap-fill exercises. The structure of a text appears

as a result of its self-organization, i.e. proportional division into compositional zones and the distribution of the repeated elements which are also called the elements of symmetry. It also considers such properties as symmetry and discursiveness. The unity of these properties is the parameter that forms the structure of a text which is optimal for the perception. The main method of the research is the method of positional analysis suggested by G.G. Moskalchuk. Using the method, the author analyzes the structure of texts and compares the metro-rhythmical properties of the initial text, the text which is transformed in order to complete the gap-fill activities and the text after the gaps are filled by students. The analysis of the rhythmical structure of a text and the experiment conducted among students prove the hypothesis that the main meaning of a text is located in a rhythmically organized compositional zone. This zone is marked with linkers, reference words, time markers and the elements of symmetry which are rhythmically distributed in a text. Therefore, the compositional zone that includes the main meaning of a text has functional relevance and prognostic significance.

Keywords: text; discursiveness; symmetric property; self-organization; rhythm; structure; dominant meaning.

References

1. Karchaeva S.H. (2010) *Diskursivnost' nauchnogo teksta* [Discursiveness of a scientific text] Abstract of Doctoral Diss. Nalchik.
2. Borbotko V.G. (2006) *Principy formirovaniya diskursa: Ot psiholingvistiki k lingvosinergetike : monografiya*. [The principles of discourse formation: from psycholinguistics to linguosynergetics: monograph]. Moscow: KomKniga.
3. Korbut A.Ju., Moskalchuk G.G. (2005) Princip simmetrii v klassifikacii jelementov teksta i ego objasnajushhaja sila. [The principle of symmetry in the classification of text elements and its explanatory power]. // *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – The bulletin of Orenburg State University*. 2. pp. 64–70.
4. German I.A. (1999) *Vvedenie v lingvosinergetiku : monografiya*. [Introduction to linguosynergetics: monograph]. Barnaul: Izd-vo Altajskogo un-ta.
5. Gural S.K. (2010) Obuchenie jazyku kak kommunikativnoj samoorganizujushhejsja sisteme skvoz' prizmu slozhnogo myshlenija [Teaching a language as a self-organizing communication system through the prism of «complex thinking»]. // *Jazyk i kul'tura – Language and culture*. 2 (10). pp. 84–92.
6. Moskalchuk G.G. (2003) *Struktura teksta kak sinergeticheskij process*. [The structure of a text as synergetic process]. Moscow: Editorial URSS.
7. Manakov N.A., Moskal'chuk G.G. (2001) K osnovam tekstosimmetriki [To the basics of text symmetry]. // *Lingvosinergetika: problemy i perspektivy: materialy vtoroj shkoly-seminara – Linguosynergetics: problems and prospects*. Proceedings of the 2nd seminar. Barnaul. pp. 57–64.
8. Safonova V.V. (2004) *Kommunikativnaja kompetencija: sovremennye podhody k mnogourovnevomu opisaniju v metodicheskij celjah*. [Communicative competence: modern approaches to multi-level description in order to reach methodological aims]. Moscow: Evroschool.
9. Ronzhina Ja.N. (2011) *Lingvosemioticheskij analiz processov kreacii smysla v hudozhestvennom tekste : avtoref*. [Linguo-semiotic analysis of the processes of sense creation in a literary text]. Abstract of Doctoral Diss. Chelyabinsk.
10. Samkova M.A. (2014) *Lingvosinergeticheskaja traktovka uchebno-pedagogicheskogo diskursa (na materiale anglojazychnyh uchebnyh tekstov-polilogov)* [Linguo-synergetic approach to teaching and learning discourse (a case study of English texts-polilogues)]. Abstract of Doctoral Diss. Chelyabinsk.

Received 15 July 2016

Научный периодический журнал

Язык и культура

№ 3 (35) 2016

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик С.А. Бойко
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 20.09.2016 г. Формат 70x108¹/₁₆.
Усл. печ. л. 19. Гарнитура Times.
Тираж 500 экз. Заказ № 2104.

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