

**МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

Выпуск 7

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»
Институт языка и литературы
НОЦ «Инновационное проектирование
в мультилингвальном образовательном пространстве»
Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва»
Международная лаборатория с распределенным участием
«Многоязычие и межкультурная коммуникация»

Серия «Языковое и межкультурное образование»

МНОГОЯЗЫЧИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Выпуск 7



Ижевск
2015

УДК 811 (08)
ББК 81.2 я43
М735



Сборник издан при поддержке РГНФ (грант № 15-16-18501)

Редакционная коллегия:

Зеленина Т. И., д-р филол. наук, профессор (УдГУ, Ижевск)
Мазунова Л. К., д-р пед. наук, профессор (БашГУ, Уфа)
Малых Л. М., канд. филол. наук, доцент (УдГУ, Ижевск)
Медведева Т. С., канд. филол. наук, профессор (УдГУ, Ижевск)
Мишланова С. Л., д-р филол. наук, профессор (ПГНИУ, Пермь)
Салимова Д. А., д-р филол. наук, профессор (ЕИ КФУ, Елабуга)
Шейдаева С. Г., д-р филол. наук, профессор (УдГУ, Ижевск)
Шутова Н. М., канд. филол. наук, доцент (УдГУ, Ижевск)

М735 Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст.
Выпуск 7 / ред.: Л. М. Малых, Н. М. Шутова, Д. И. Медведева
Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2015.
306 с.

ISBN 978-5-4312-0370-1

В сборнике представлены материалы российских и зарубежных преподавателей на русском и английском языках. В статьях освещаются языковые явления и современные тенденции в языковом образовании, даются рекомендации по внедрению инновационных технологий в процессе изучения различных языков.

Сборник предназначен для преподавателей, аспирантов, студентов, всех интересующихся современными направлениями исследований в области филологии, лингвистики, педагогики и смежных областей знаний.

УДК 811(08)

ББК 81.2 я43

ISBN 978-5-4312-0370-1

ISBN 978-5-4312-0374-9

© Авторский коллектив, 2015

© ФГБОУ ВПО «Удмуртский
государственный
университет», 2015

I. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

УДК 811.1: 378 (045)

Бакловская О. К.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-МУЛЬТИЛИНГВОВ

Для приобщения студентов к иным языкам и культурам существенное значение имеет их иноязычная подготовка. У студентов-мультилингвов в ходе их иноязычной подготовки необходимо сформировать межкультурную коммуникативную компетенцию, предполагающую овладение: *лингвокультуроведческой компетенцией*, отражающей языковую / речевую грамотность студента, а также его культуроведческую осведомлённость; *когнитивной компетенцией*, предполагающей владение способами сопоставительного анализа культуроведческих явлений; *учебной стратегической компетенцией* – особое языковое поведение студента-мультилингва при изучении нескольких языков, его активная позиция в изучении языков и культур, поиска собственных методов и стратегии, а также *поведенческой компетенцией*, предполагающей способность / готовность студента использовать языки как средство общения и участвовать в межкультурной коммуникации. Успешное овладение межкультурной коммуникативной компетенцией возможно в случае внедрения специально разработанной межкультурно ориентированной технологии, представленной следующими этапами: диагностический, концептуальный, проектирующий, формирующий и рефлексированный этапы. На диагностическом этапе посредством анкетирования, тестирования и бесед изучаются стартовые умения, межкультурный опыт, потребности и интересы студентов. Разработка методологических основ учебного процесса на концептуальном этапе посредством изучения содержания курса иностранного языка, учебных программ и планов позволяет раскрыть смысл и содержание совместной деятельности преподавателя и студентов, обосновать цель, задачи и смысл их сотрудничества. Проектирующий этап направлен на организацию процесса учебной деятельности студентов по овладению ими ключевыми компетенциями межкультурного взаимодействия. Посредством отбора необходимого аутентичного культуроведческого материала

определяются методы, приемы и средства учебной деятельности – методы активного обучения (культуроведчески ориентированные игры, дискуссии, беседы); методы активного обучения на основе проблемного подхода (поисково-игровые, познавательно-поисковые задания и т. д.). Формирующий этап предполагает моделирование и организацию поликультурных многоязычных учебно-коммуникативных ситуаций посредством отобранных проблемных культуроведческих заданий. На рефлексирующем этапе при помощи разработанных методик диагностирования осуществляется итоговая оценка эффективности предложенной межкультурно ориентированной технологии.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, студенты-мультилингвы, межкультурная коммуникативная компетенция, межкультурно ориентированная технология.

Baklovskaya O. K.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

CROSS-CULTURALLY ORIENTED TECHNOLOGY OF MULTILINGUAL STUDENTS' TRAINING

Foreign language training has a most essential potential for preparing students for social and cultural inclusion. Multilingual students in their foreign language training have to obtain cross-cultural communicative competence. Students obtain *lingua-cultural competence* reflecting their speech literacy as well as their cultural knowledge; *cognitive competence* suggesting mastery of comparative analysis methods applied for cultural phenomena; *educational strategic competence* which suggests the students' active position in foreign language training; *behaviour competence* – possession of behaviour strategy in the intercultural interaction process and the ways of overcoming cross-cultural difficulties.

Successful acquirement of cross-cultural communicative competence is possible in case of implementing a specially developed cross-cultural technology in the course of students' foreign languages training which is represented by the following stages: diagnostic, conceptual, projecting, formative and reflective. The students' basic skills, cross-cultural experience, needs, demands and interests are examined on the diagnostic stage by questionnaires, tests and conversations and it helps to detect typical difficulties in cross-cultural interaction. On the conceptual stage

elaboration of the methodological basis for the training process by means of studying the content of a foreign language course, its syllabus and curricula makes it possible to reveal the meaning and content of cooperation between a teacher and a student. The projecting stage is directed at organization of the educational process for students' mastering cross-cultural interaction key competences by means of selecting the necessary authentic cultural material, the methods, devices and means of educational activities such as active learning (culturally-oriented games, discussions, conversations) and active learning methods based on the problematic approach (searching games, cognitive-searching tasks, etc.) are determined at this stage. The formative stage assumes modeling and organization of situations for students' cross-cultural interaction and their involvement in these situations by means of selected problematic cultural training tasks in the process of training interaction and cognitive-searching activity. At the reflective stage due to specially developed diagnostic methods the final evaluation of efficiency of the suggested technology of pedagogical student support in overcoming cross-cultural interaction difficulties is implemented.

Key words: foreign language training, multilingual students, cross-cultural communicative competence, cross-culturally oriented technology.

Уже несколько лет в Институте иностранных языков и литературы Удмуртского государственного университета успешно функционирует направление «Мультилингвальное обучение». Программа направлена на формирование поликультурной личности специалиста в области иностранных языков, обладающей высоким уровнем социально-профессиональной компетентности и способной к конструктивному сотрудничеству в межличностной и межкультурной коммуникации.

Студентам-мультилингвам предлагается изучение нескольких иностранных языков на межкультурной или сравнительно-сопоставительной основе. Студенты знакомятся с культурным наследием изучаемых языков, изучают страноведение, зарубежную литературу и основы межкультурного общения.

Мультилингв – это особая языковая личность, обладающая отличительной компетентностью – совокупностью личностных характеристик, – и рядом ключевых компетенций, формирующихся в процессе овладения вторым, третьим иностранными языками.

Разработка межкультурно ориентированной технологии с исследованием феномена мультилингва, определением компетенций языковой личности, созданием педагогических условий для использования современных педагогических технологий и организацией личностно-ориентированных стратегий, направленных на формирование мультилингвальной личности, представляется нам весьма актуальной.

Изучение личности мультилингва позволило нам выявить отличительные черты данной языковой личности, определить совокупность компетенций, которыми обладает человек, изучающий несколько языков одновременно. Мультилингв обладает, на наш взгляд, такими личностными характеристиками, как трудолюбие, целеустремленность, мотивация, дисциплинированность, активность, инициативность в поиске собственных методов изучения языков. Мультилингв также характеризуется **поликультурностью** – качеством, основанном на синтезе толерантности, эмпатии и переоценке собственной культуры.

Мультилингвы готовы изучать разные языки, они умеют проводить лингвистический анализ, понимать связи между языками и легко переключаться с одного языка на другой, выявлять сходства и различия, вычленять нужную языковую или культуроведческую информацию. Таким образом определяется номенклатура объектов, подлежащих целенаправленному развитию в учебно-воспитательном процессе:

- речевые способности (фонематический слух, способность к имитации звуков и интонации, чувство языка и т. д.);
- психические функции, связанные с речевой деятельностью (память во всех ее видах, внимание, воображение и т. д.);
- готовность к общению на иностранных языках (открытость, эмоциональность, коммуникабельность, эмпатия и т. д.);
- мотивация к самостоятельному изучению иностранных языков и культур (приобретение положительного отношения к ним);
- готовность к формированию собственных учебных стратегий;
- такие черты характера, как трудолюбие, целеустремленность, активность, воля и т. д.

Учитывая, что **многоязычная и поликультурная компетенция** мультилингва проявляется в отношении, действиях, деятельности, поведении и поступках человека, она должна быть связана с освоением таких ключевых компетенций мультилингвальной

личности, как: *лингвокультуроведческая компетенция*, отражающая языковую / речевую грамотность студента-мультилингва, а также его культуроведческую осведомленность. Данная компетенция включает:

- определенную сумму знаний и соответствующих им навыков, связанных с такими аспектами языка, как фонетика, лексика, грамматика;
- знание лексических единиц с национально-культурной спецификой, а также способность правильно интерпретировать семантику языковых и речевых единиц изучаемого языка;
- знания культурно-языковых норм, форм и способов их проявления в институтах иноязычного общества, моделях поведения людей;
- владение социокультурно обусловленными ситуациями и национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в культурах изучаемых языков;
- умения использовать фоновые знания (историко-культурные, социокультурные) для достижения межкультурного взаимопонимания с носителями языка;
- знания специфики форм и средств невербальной коммуникации, а также восприятия юмора;
- умение воспринимать аутентичную речь на слух.

Когнитивная компетенция связана с использованием иностранного языка в качестве инструмента познания иной лингвокультуры, и, следовательно, требует от личности ее интеллектуального развития, абстрактного и критического мышления. Показателями сформированности данной компетенции являются:

- способность к фонетическому кодированию – умение выявлять специфическое в звуковых системах языков и их «кодировка» в долговременной памяти;
- грамматическая чувствительность – способность выявлять специфическое в грамматических структурах для каждого языка и использовать правильную грамматику в общении;
- способность создавать ассоциативную лексическую базу – выявление полных, частичных и нулевых эквивалентов для усвоения произвольных связей между словами и их значениями;
- способность видеть и самостоятельно выводить правила;

- способность / готовность собирать, систематизировать и интерпретировать культуроведческую информацию при чтении, аудировании, говорении и письме на иностранном языке, используя газетно-журнальные материалы, художественную литературу, учебную страноведческую литературу, сеть Интернет и т. д.;
- способность / готовность сопоставлять, структурировать, анализировать, вычленять нужную культуроведческую информацию, проводить аналогии, обобщения при сравнении фактов, явлений культуры;
- умение находить универсальное и специфическое в проявлениях родной и «чужой» культур;
- способность / готовность вычленять и объяснять историческую обусловленность культурных ценностей посредством наблюдения за носителями других культур и взаимодействия с ними.

Учебная стратегическая компетенция предполагает, на наш взгляд, особое языковое поведение студента-мультилингва при изучении нескольких языков: их действия и приемы, направленные на трансформацию получаемой в учебном процессе языковой и культуроведческой информации, на регулирование процесса изучения языков и культур и его контроль. Показателями сформированности данной компетенции являются:

- знания совокупности методов и приемов в изучении языков и культур;
- умение организовать, планировать собственную учебную деятельность;
- умение управлять учебной деятельностью, самооценка и самоконтроль успехов и неудач;
- умение определять индивидуальный стиль обучения иностранным языкам в соответствии с психологическими особенностями и качествами личности, ее характерным когнитивным стилем;
- умение владеть собой в случае неуспеха, эмоциональный самоконтроль.

Поведенческая компетенция студента-мультилингва формируется в образовательной деятельности, продолжается в его будущей профессиональной деятельности, способствуя самосовершенствованию и самореализации мультилингвальной личности. Поведенческая

компетенция предполагает способность / готовность студента использовать языки как средство общения и участвовать в межкультурной коммуникации. В связи с этим, нами выделены следующие показатели сформированности данной компетенции:

- способность / готовность строить собственное вербальное / невербальное поведение в соответствии с нормами культуры изучаемых языков;
- способность / готовность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников межкультурного взаимодействия;
- способность / готовность выбирать вербальные и невербальные средства в соответствии с наличием социальных факторов в обеих культурах;
- умение адекватно использовать в процессе межкультурного взаимодействия знания особенностей иноязычной культуры, привычек, традиций, норм, поведения и этикета носителей языка;
- наличие эмпатических умений восприятия собственных (речевых) действий с позиций родной шкалы культурных ценностей и восприятия позиций собеседника с точки зрения его (иноязычной) шкалы культурных ценностей;
- наличие толерантного отношения к представителям разных культур, проявляющееся как способность самоуправления, саморефлексии и самосознания себя в ситуации межкультурных затруднений.

Выделенные нами базовые компоненты *межкультурной коммуникативной компетенции* включают в себя необходимые языковые и культуроведческие знания, умения проводить когнитивно-концептный анализ, умения гуманного социального взаимодействия, приобретение опыта соизучения языков и культур и использование стратегий межкультурного взаимодействия.

Разработанная нами межкультурно ориентированная технология организации мультилингвального образования заключается в реализации продуманной в деталях модели совместной педагогической деятельности по диагностированию, проектированию, организации и проведению учебно-воспитательного процесса в рамках мультилингвального образования.

На *диагностическом этапе* посредством анкетирования, тестирования и бесед изучаются стартовые умения, межкультурный опыт, потребности и интересы студентов, что позволяет выявить типичные затруднения в межкультурном взаимодействии. Студентам предлагается заполнение «Языкового портфеля», который является новым способом оценивания и самооценивания уровня овладения как родным, так и иностранными языками. Эта информация дает студенту и преподавателю возможность самостоятельно или совместно проанализировать и оценить спектр достижений в области изучения языков, выявить затруднения и определить вектор направления дальнейшей деятельности студента в мультилингвальном образовательном процессе. Таким образом, технология «Языковой портфель» реализует инновационный подход к организации *самостоятельной* учебной деятельности студента, приводит к развитию *заинтересованности* и *мотивации* к дальнейшему изучению иностранных языков.

Разработка методологических основ учебного процесса на *концептуальном этапе* посредством изучения содержания курса иностранного языка, учебных программ и планов позволяет раскрыть смысл и содержание совместной деятельности преподавателя и студентов, обосновать цель, задачи их сотрудничества, способствующие овладению студентами межкультурной коммуникативной компетенцией.

На *проектирующем этапе* нами осуществляется определение педагогических условий организационно-дидактического характера, т. е. отбор «инструментария» при организации мультилингвального обучения. Педагог осуществляет отбор аутентичного культуроведческого содержания как для пособий, так и для создания учебного Интернет-ресурса, а также определяет методы и приемы учебной аудиторной деятельности, отбирает современные Интернет-технологии, под которыми понимают «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и социальных сервисов» [7, с. 22].

Формирующий этап технологии организации мультилингвального образования связан непосредственно с включением студентов-мультилингвов в учебно-познавательную деятельность, которая осуществляется на следующих уровнях (по Б. Блуму):

- на уровне *знания* основных фактов родной и иноязычной культур (материальная, духовная, интеракциональная культура), знания основных категорий межкультурного взаимодействия (культурная идентичность, стереотипы, культурный шок, толерантность и т. д.);
- на уровне *понимания* культурных различий (умение интерпретировать иную культуру: ее символы, традиции, обычаи, культурные концепты и т. д.);
- на уровне *применения* полученных знаний в оценке проявлений иной культуры и ее представителей (умение применять схему характеристики своей культуры к характеристике другой; демонстрация толерантного поведения, определение стереотипов в учебном материале, в поведении других людей, рефлексия собственных чувств и действий по отношению к «иному»);
- *анализ* культурных проявлений (выявление исторически обусловленного и культурно-специфического контекста, логического (не)соответствия в высказываниях других людей, в учебных материалах, книгах; умение анализировать причины, ведущие к культурным конфликтам, стереотипизации и ксенофобии и т. д.);
- уровень *синтеза* (развитие умений объяснять природу иной культуры, планировать собственное поведение в иноязычной микросреде и инокультурной среде, конструктивно решать затруднения межкультурного взаимодействия и т. д.);
- *оценочный* уровень включает развитие умений формировать собственное суждение о той или иной информации (учебного материала, газеты, статьи и т. п.), критически воспринимать ее, вырабатывать собственные критерии поликультурного поведения, оценивать высказывания и поступки людей сквозь призму поликультурности и т. д.

Этап рефлексивной деятельности направлен на итоговый анализ уровня овладения межкультурной коммуникативной компетенцией посредством создания педагогических условий для самооценки (рефлексии) студента-мультилингва собственной деятельности. Помимо предложенных студенту тестов текущего и промежуточного контроля достижений в изучении ИЯ 2 и ИЯ 3, а также заполнения карты «Языкового портфеля» с целью

формирования самооценки уровня владения коммуникативными умениями на основе европейской шкалы, преподаватель создает условия для развития у студентов способности искать и находить соответствие предлагаемой учебной культуроведческой информации, учебной деятельности их интересам, потребностям в последующей профессиональной деятельности, особенностям их восприятия действительности, способности понимать и оценивать собственную деятельность на базе дидактических материалов.

Литература:

1. *Байденко В. И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России, 2004. № 11. С. 3–13.
2. *Бакловская О. К.* Формирование ключевых компетенций у студентов-мультилингвов // Прикладные аспекты сопоставительной лингвистики: обучение иностранному языку с опорой на родной язык: материалы междунар. науч.-практ. конф., проводимой в рамках III Междунар. науч.-практ. форума «Сохранение и развитие языков и культур», посвящ. 210-летию Казанского федерал. ун-та 19–21 ноября 2014 г. / под общ. ред. Р. Р. Замалетдинова; отв. ред. Ф. Х. Тарасова. Казань: Отечество, 2014. С. 126–129. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/12464>.
3. *Бакловская О. К.* Специфика преподавания второго иностранного языка в рамках мультилингвального образования // Иноязычное образование в проблемном поле гуманитарных наук: материалы заоч. всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», Ин-т иностр. яз. и лит., каф. нем. филологии, Иноязычное образование в проблемном поле гуманитарных наук; отв. ред. Н. М. Платоненко / под ред. Н. П. Мерзляковой, М. В. Опарина; редкол.: А. Н. Утехина, Л. К. Мазунова, А. П. Чудинов (и др.). Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 2012. С. 121–126.
4. *Барышников Н. В.* Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе, 2004. № 5. С. 19–27.
5. *Елизарова Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.

6. *Полат Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 368с.
7. *Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н.* Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.-метод. пособие для учителей, аспирантов и студентов. Ростов н/Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
8. *Утехина А. Н.* Межкультурное образование молодежи в полиэтническом регионе (на примере Удмуртской Республики): монография. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2006. 150 с.

УДК 37.032

Губайдуллин М. И., Мазунова Л. К., Хасанова Р. Ф.
Башкирский государственный университет, Уфа, Россия,
Институт развития образования, Уфа, Россия

ФЕНОМЕН ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ¹

Детская одаренность как сложнейший психологический феномен проявления способностей ребенка рассматривается в статье в контексте современной концепции формирования гармоничной мультилингвальной личности старших дошкольников. Особое внимание уделено анализу существующих определений понятия «одаренность», также раскрыто содержание понятий «одаренный ребенок», «признаки», «виды», «степень сформированности» одаренности. Затрагивается тема биологической / генетической составляющей одаренности. Описаны виды одаренности в соответствии с конкретным видом деятельности (в рамках «Рабочей программы одаренности»), с формой ее проявления, с особенностями возрастного развития человека. Раскрыто соотношение понятий «одаренность», «талант» и «гениальность», дифференцированы понятия «одаренность» и «способность». Приведены данные по психофизиологии старшего дошкольного возраста, периодизации умственного развития ребенка по Ж. Пиаже как последовательного

¹ Статья выполнена в рамках гранта Президента РФ (грант № 327, 1-й конкурс, 2015 / 2016 г.)

и постепенного психического процесса, операционным механизмам мышления в соответствии с В. Д. Шадриковым. На основе анализа возрастной динамики морфофункционального созревания мозга и их соответствия стадиям интеллектуального развития ребенка авторами делается вывод о необходимости учета возрастных периодов формирования мышления ребенка при диагностировании одаренности. Рассмотрены модель диагностики одаренности А. И. Савенкова, этапы ее проведения, диагностические материалы по определению вида одаренности (в том числе лингвистической) среди детей в возрасте 5–7 лет.

Ключевые слова: одаренные дети, признаки одаренности, диагностирование, этапы развития личности.

*Gubaidullin M. I., Mazunova L. K., Khasanova R. F.
Bashkir State University, Ufa, Russia
Institute of Education Development, Ufa, Russia*

THE PHENOMENON OF CHILDREN'S GIFTEDNESS

Children's giftedness as a complex psychological phenomenon of the ability manifestation in a child is discussed in the context of the modern conception of harmonious multilingual personality formation of older preschoolers. Special attention is paid to the analysis of existing definitions of «giftedness»; the concepts of «a gifted child», «giftedness signs», «giftedness types», «giftedness development level» are also explained. The issue of biological / genetic component of giftedness is touched upon. The types of giftedness are described in connection with a specific kind of activity (within the «Working program of giftedness»), the form of its manifestation and particular age of human development. The relationship between the concepts of «giftedness», «talent» and «genius» is revealed; the concepts of «talent» and «ability» are differentiated. The paper presents some data on the psychophysiology of preschool age, the periodization of mental development in the child, viewed according to Jean Piaget as a consistent and gradual mental process, and operational mechanisms of thinking according to V. D. Shadrikov. Based on the analysis of age dynamics of morphological and functional maturation of the brain and their conformity to the steps of intellectual development of the child, the authors make a conclusion about the necessity of considering age

periods of thinking formation of the child when diagnosing giftedness. The model of giftedness diagnosis worked out by A. I. Savenkova is considered: the steps of its realization, the diagnostic material for determining the type of giftedness (including linguistic) among children aged 5–7 years.

Key words: gifted children, signs of giftedness, diagnosis, major steps of personality development.

Понятие «одаренность ребенка» имеет множество определений или пояснений. Связано такое положение, по-видимому, с тем, что в области изучения развития детской психики исследователи преследуют определенные, конкретные или частные цели, тогда как «одаренность» является сложнейшим психологическим феноменом проявления способностей человека в конкретной социально-исторической среде. Также существует необходимость учитывать и биологическую составляющую детской одаренности.

Так, В. С. Юркевич дает определение одаренности как «высокий уровень развития каких-либо способностей», а одаренные дети – «дети с достаточно высокоразвитыми способностями» [19].

Одаренность ребенка, по Н. С. Лейтесу, – «более высокая, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления» [6]. Схожее определение дают П. И. Пидкасистый и В. Э. Чудновский, которые конкретизируют одаренность ребенка в «более высокую, чем у его сверстников при прочих равных условиях, обучаемость и склонность к творческому познанию реального мира» [10].

Другой блок определений связан с практической стороной феномена «одаренности». Уже В. Штерн определял умственную одаренность «общей способностью сознательно направить свое мышление на новые требования» и «общую умственную способность приспособления к новым задачам и условиям жизни» [18]. Согласно В. Д. Шадрикову, одаренность определяется как «пригодность к широкому кругу деятельностей или сочетание способностей, от каждой из которых зависит успешность выполнения той или иной деятельности» [17]. По мнению Е. П. Ильина, одаренность – «это сочетание ряда способностей, обеспечивающее успешность (уровень и своеобразие) выполнения определенной деятельности» [5].

Нам важно отметить также, что одаренность ребенка не может сводиться к понятию способности. Связано это с тем, что одаренный ребенок как личность обладает, по мнению Б. М. Теплова, совокупностью способностей с их синтетическим проявлением [14], и одаренность определяет «комплексные свойства личности» [12]. Согласно Дж. Рензулли, одаренность есть результат взаимодействия трех характеристик: способностей выше среднего, вовлеченности в задачу (наличие сильной мотивации) и креативности (творческого подхода). При этом важна положительная Я-концепция, ощущение себя способным выдавать новые идеи, теории, создавать нечто новое или же находить новые решения проблем [22]. Таким образом, одаренность ребенка включает в себя совокупность способностей и ряд личностных характеристик, не являющихся способностями.

Объединяющим вышепоказанным определениям одаренности выступает определение, данное авторами «Рабочей концепции одаренности» [20], как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Похожее, но более конкретизированное определение одаренности, представил В. Панов: «Одаренность – это всегда системное качество, в котором в индивидуально-своеобразной форме взаимосвязано развиваются и познавательная, и эмоциональная, и личностная, и иные сферы психики данного человека и которое создает его предрасположенность к достижению высоких и сверхвысоких результатов в выполняемой им деятельности по сравнению с представителями своей возрастной или социальной группы» [7].

В понятии «одаренности» необходимо учитывать также и биологическую составляющую. Так, по мнению А. И. Савенкова, «одаренность представляет собой сложный сплав генетических особенностей и влияний внешней среды» [13], а Ю. З. Гильбух считает, что «одаренные дети резко выделяются из среды сверстников высоким умственным развитием, которое является следствием как природных задатков, так и благоприятных условий воспитания [2]. На такую составляющую указывает и Н. С. Лейтес: «одаренность – это особо благоприятные внутренние предпосылки развития» [6].

В целом, необходимо отметить, что развитие понятия «одаренности» будет происходить и в дальнейшем, что связано в большей степени с описательным характером определения (включены

признаки проявления, но не признаки природы явления). Дополнительно, в виду неоднозначности проявления одаренности у детей в возрастном плане (сегодня – вундеркинд, а завтра – обыкновенный ребенок) [5, с. 34], нам необходимо использовать понятие «ребенок с признаками одаренности» вместо понятия «одаренный ребенок».

В психологической и педагогической практике различают общие и специальные признаки одаренности. Б. М. Теплов [14, с. 20] уточнил ряд моментов в соотношениях общего и специального в понятиях «одаренности»: «Было бы более точным говорить не об общей и специальной одаренности, а об общих и специальных моментах в одаренности... Решительно во всякой одаренности есть и общее, и особенное». По мнению В. Д. Шадрикова [17, с. 11], ребенок изначально наделен общими способностями, специальные же способности – это общие способности, приобретшие черты оперативности под влиянием требований деятельности.

Здесь также уместно определиться и в отношении понятий «одаренность», «талант» и «гениальность». Думается, что одаренность включает в себя и талант, и гениальность как степени или уровни проявления (практический выход) одаренности. Так, талант представляется как высокий уровень (или степень) развития одаренности, результат деятельности которого отмечается оригинальностью, принципиальной новизной (творческим подходом) [5]. А гениальность – как высшая степень творческой одаренности [21] выражается в продукте, имеющем историческую значимость для жизни общества.

Признаки одаренности представляют собой «особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий» [20]. Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка:

- инструментальный (характеристика способов деятельности: быстрое освоение, высокая успешность выполнения, использование и изобретение новых способов, наличие и выдвижения новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, высокая структурированность знаний, легкость обучения, резкие изменения структуры знаний);
- мотивационный (качественно своеобразный индивидуальный стиль деятельности [15], повышенная избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действитель-

ности, ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, повышенная познавательная потребность, предпочтение противоречивой и неопределенной информации, высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству).

Одаренность подразделяется на виды (приобретает специальные признаки) в соответствии с критерием вида деятельности:

- практический вид деятельности (одаренность к ремеслам, спортивная и организационная одаренности);
- познавательный вид деятельности (интеллектуальная: лингвистическая, математическая, академическая и т. д. одаренности);
- художественно-эстетический вид деятельности (хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная, музыкальная одаренности);
- коммуникативный вид деятельности (лидерская одаренность);
- духовно-ценностный вид деятельности (нравственная одаренность).

Каждый вид одаренности по своим проявлениям охватывает в той или иной мере все виды деятельности. Необходимо отметить, что «творческая» одаренность рассматривается как характеристика преобразования и развития при высоком уровне выполнения любой деятельности, т. е. для любого вида одаренности присущ творческий подход.

При рассмотрении видов одаренности необходимо также учитывать их широту проявления в различных видах деятельности. Выделяют общую одаренность, психологическим ядром которой являются умственные способности, и специальную одаренность, обнаруживающую себя в конкретных видах деятельности (музыка, живопись, спорт и т. д.).

При учете «особенностей возрастного развития» одаренность можно дифференцировать как раннюю (например, вундеркинды) и как позднюю (например, мудрые).

По критерию «формы проявления» выделяют одаренность:

- явную, которая проявляется в деятельности ребенка отчетливо;

- скрытую, которая проявляется в деятельности ребенка в замаскированной форме. Одна из возможных причин возникновения скрытых форм одаренности является неблагоприятное социальное окружение ребенка.

Также в психолого-педагогической практике различают «степень сформированности одаренности», которая проявляется в виде актуальной одаренности (ребенок проявляет себя в более высоком уровне деятельности в конкретной предметной области по сравнению со сверстниками) и потенциальной одаренности (ребенок не может реализовать свои возможности в данный момент в силу их функциональной недостаточности).

В соответствии с Ж. Пиаже [9], умственное (когнитивное) развитие ребенка предстает как последовательный и постепенный психический процесс, который может замедляться или ускоряться в результате социальных («внешние» факторы развития) или биологических («внутренних» факторов созревания мозга) воздействий. Ж. Пиаже на основе методов наблюдения и естественного эксперимента определил периоды развития детского мышления, как:

- 1) символического и допонятийного мышления (от 1,5 до 4 лет);
- 2) интуитивного и наглядного мышления (от 4 до 7–8 лет);
- 3) конкретного мышления (с 7–8 лет до 11–12 лет);
- 4) формального мышления (с 11–12 лет и в течение всего юношеского периода).

Ж. Пиаже отмечает, что у детей возраста 7–8 лет должны быть сформированы способности использования умственных операций, обладающих свойствами обратимости, сосредоточения сразу на нескольких признаках объекта (децентрация), оценки отношения между параметрами или признаками, тождественности, эквивалентности, сериации (упорядочение объектов по некоторым количественным признакам), транзитивности (определение отношения между свойствами объекта), сложения классов (существование между категориями иерархических отношений).

В. Д. Шадриков отмечает [16], что у детей периода развития интуитивного и наглядного мышления (старшие дошкольники) не представлены операционные механизмы перекодирования (представление вербальной информации в образной форме и наоборот), схематизации (описание чего-либо в основных чертах), структурирования (установление взаимного расположения частей, составляющих целое), аналогии (установление сходства в определенных отношениях поня-

тий), достраивания материала (распределение по местам), слабо развиты операционные механизмы опорного пункта (выделение краткого содержания текста (заголовки, тезисы)), группировки (разбиение материала на группы по смыслу). В этом же возрасте операционный механизм повторения (циркуляция информации) уже вполне сформирован.

Раннее умственное развитие (период 4–7 лет) в большинстве случаев развития вундеркиндов все же носит характер наглядного, интуитивного или накопительного мышления. Так, в 7–8 лет музыкально одаренные дети стараются стать хорошими исполнителями без индивидуального самопроявления. Способность глубокого понимания и индивидуальное прочтение музыкального произведения характерны только для юношеского возраста [11].

В популярной научной литературе [3] существует достаточно обширный материал про шахматных вундеркиндов, которые, научившись играть в шахматы в возрасте 4–5 лет и, обладая позиционным чутьем (признак наглядного и интуитивного мышления), стали проявлять действительно конкретное и формальное шахматное мышление только с возраста 10–12 лет (Капабланка, Эйве, Карпов, Крамник и т. д.).

В плане нормального развития мозга к 7–8 годам при состоянии покоя в спектре электроэнцефалограммы (ЭЭГ) регулярный характер приобретает α -ритм, характерный для взрослого человека, но латентный период ритма более длителен, чем у взрослых [4]. Происходит усиление корково-подкорковых взаимодействий. В этот период разброс темпов развития достигает до 1,5 лет (по α -ритму ЭЭГ), но к 9–10 годам уменьшается. Энергетические затраты мозга ребенка превышают таковые у взрослого человека из-за высокой чувствительности ребенка к внешним воздействиям (после 9 лет развития энергетические затраты значительно падают). Происходит дифференциация форм и увеличение размеров нейронов из третьего слоя новой коры ассоциативных зон головного мозга. Усиливаются горизонтальные связи между зонами коры. Запоминание и опознание геометрических фигур осуществляется по типу взрослых, а идентификация букв еще затруднено (меняют местами, переворачивают и т. д.). По-видимому, такое положение связано с недостаточным формированием эталонов букв и цифр в памяти ребенка. Правое полушарие ребенка начинает функционировать как правое полушарие взрослого человека, но левое полушарие ребенка еще отстает

в развитии. В 7–8 лет для ребенка сохраняется непосредственная привлекательность стимула, его эмоциональная окраска. Механизмы внимания, произвольные и непроизвольные, еще незрелые. В движениях пальцев рук ребенка недостаточно точности и тонкости, что сказывается на письменных занятиях. Зрительно-пространственная деятельность левого и правого полушарий головного мозга ребенка одинакова, в решении вербальных задач деятельность обеих полушарий также неразличима. Для 7–8 летних детей характерно образное мышление.

Американский психолог С. Морган [8] сопоставил возрастную динамику морфофункционального созревания мозга (по исследованиям Лурия А. Р.) и стадии интеллектуального развития (по Пиаже Ж.) детей и выделил пять стадий созревания мозга:

- 1) созревание блока глубинных структур мозга, ответственных за обеспечение активационных процессов коры больших полушарий (в течение первого года жизни). Обязательное условие полноценного интеллектуального развития;
- 2) созревание первичных проекционных зон (зрительной, слуховой, сомато-сенсорной, моторной) (полностью функциональны в течение первого года жизни). Условие для реализации сенсомоторной стадии;
- 3) созревание вторичных кортикальных областей – условие для научения в пределах отдельных наклонностей (2–5 лет). Стадия символического и допонятийного мышления;
- 4) созревание ассоциативных третичных корковых зон в задних отделах коры (блок приема, хранения и переработки информации). Стадия интуитивного и наглядного мышления (5–7 лет);
- 5) созревание третичных зон блока программирования поведения – фронтальных корковых зон головного мозга (6–12 лет). Стадия конкретного мышления. Условие для перехода на стадию формальных операций.

Можно предположить, что более раннее умственное развитие или специализация в определенном виде деятельности ребенка связано с ранним созреванием определенных корковых зон головного мозга с их последующим обогащением межнейронными связями, но не быстрым психическим развитием личности (требование социализации личности).

Очевидно, что при подборе материалов по психолого-педагогической диагностике лингвистической одаренности старших дошкольников (тесты, опросники) необходимо учитывать аспекты возрастных периодов формирования мышления ребенка.

Наиболее оптимальной моделью диагностики одаренности старших дошкольников представляется модель А. И. Савенкова [13], где осуществляется многоуровневый отбор одаренных детей (теоретический, методический и учебно-организационный уровни) в несколько этапов. Используются принципы долговременности (в течение одного года), участие нескольких специалистов, творческих и развивающих тренингов. Этапы проведения диагностики включают:

- этап предварительного поиска: по четырем источникам (воспитатели, учителя, родители, психологи) определяют склонности ребенка (карта интересов). Дополнительно психологи проводят анализ конвергентного мышления по тестам Равена Дж., Векслера Д. и дивергентного мышления по фигурной форме Торренса П. и методике Гилфорда Дж. Также определяют доминирующую мотивацию ребенка. В нашем варианте, например, для диагностики лингвистической одаренности старших дошкольников можно использовать тест языковых способностей Х. Зиверта [1];
- этап оценочно-коррекционный или уточнения. Для этого проводят занятия тренингового типа по Бабаевой Ю. Д. [1] – «Уроки фантазии». Важным элементом является обязательность посещения занятий. Проводится диагностика уровня сформированности продуктивного мышления и мотивационных характеристик;
- этап самостоятельной оценки. Занимающимся детям предлагается добровольно посещать занятия. Обычно, изъявляют желание продолжить занятия около 20% детей;
- этап заключительного отбора. В зависимости от своего уровня развития одаренности ребенок подключается к учебе по развивающим программам горизонтального обогащения («логарифмическая» линейка) на соответствующей стадии.

Литература:

1. *Бабаева Ю. Д., Щербакова О. Ю.* Проблемы диагностики интеллектуальной и социальной одаренности // Ежегодник Российского психологического общества. М., 1995. Т. 1, вып. 2. С. 89–100.

2. *Гильбух Ю. З.* Внимание: Одаренные дети. М.: Знание, 1991. 80 с.
3. *Данилова Н. Н.* Психофизиология. М.: Аспект Пресс, 1998. 373 с.
4. *Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М.* Психофизиология ребенка. М.: Владос, 2000. 144 с.
5. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер, 2001. 464 с.
6. *Лейтес Н. С.* Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. М. 2000. 264 с.
7. *Панов В.* Не только дар, но и испытание // Директор школы. 2000. № 2. С.56–62.
8. *Панфилов А. Н.* Психолого-педагогическая диагностика лингвистической одаренности: учебно-методическое пособие / А. Н. Панфилов, В. М. Панфилова. Елабуга: Изд-во Елабужского института КФУ, 2014. 170 с.
9. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.
10. *Пидкасистый П. И., Чудновский В. Э.* Психолого-педагогические основы развития одаренности учащихся: Программа. М.: Педагог. Общество России, 1999. 32 с.
11. *Ревеш Г.* Раннее проявление одаренности и ее узнавание. М., 1929. 69 с.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
13. *Савенков А. И.* Одаренные дети в детском саду и школе. М.: Академия, 2000. 232 с.
14. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность // Ученые записки Гос. НИИ психологии. М., 1941. Т. 2. С. 3–56.
15. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
16. *Шадриков В. Д.* Введение в психологию: Способности человека. М.: Логос, 2002. 160 с.
17. *Шадриков В. Д.* Способности, одаренность, талант. Развитие и диагностика способностей / отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков М.: Наука, 1991. С. 11–17.
18. *Штерн В.* Умственная одаренность. Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. СПб: Союз, 1997. 128 с.
19. *Юркевич В. С.* Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность. М.: Просвещение, 1996. 136 с.

20. Рабочая концепция одаренности: 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 95 с.
21. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1981. 624 с.
22. *Renzulli, J. S.* The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity // Sternberg R.J., Davidson J.E. (Eds.) *Conceptions of giftedness.* Cambridge: Univ.Press. P.53–92.

УДК 811.1'27 (045)

Кудрявцева Е. Л.

Елабужский институт КФУ, Россия

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РУССКИХ БИЛИНГВОВ²

В последнее время все чаще говорится о глобализации мира, образования, сознания. Политики, социологи, экономисты редко задумываются о том, что это понятие является определяющим по стоящему за ним контексту для развития и становления подрастающего поколения дву- и многоязычных детей в поликультурном мобильном сообществе.

Если для **эмигрантов** первой волны (1918–1924 гг.) основной целью являлось возвращение, если не их собственное, то их детей и внуков в освобожденную от большевизма Россию для ее восстановления в нормах дореволюционного периода (а задачами соответственно – воспитание и образование детей в рамках данных норм); то для конца XX – начала XXI вв. акценты сместились: добровольная **миграция** (не беженство) имеет для старшего поколения экономические причины; и дети не должны (хотя могут при желании) возвращаться в страну исхода. Их цель: стать успешными в новом сообществе страны постоянного или временного пребывания родителей. Стать гражданами, чувствующими свою принадлежность к нескольким, а не одной культурам; соблюдающими нормы общечеловеческого права и сосуществования; «людьми мира» (по И. Бродскому). А, следовательно, – научиться общаться на нескольких языках **в рамках этнокультур и этносоциумов** их носителей как родных.

² Публикация подготовлена в рамках внутреннего гранта ЕИ КФУ (2015–2016 г.)

Ключевые слова: двуязычие и многоязычие, интерференция, переключение языковых и поведенческих кодов, этнокультура, «треугольник взаимной интеграционной сохранности», межкультурная коммуникация и компетенция, анамнез билингвизма, «Дорожная карта билингва».

Kudryavtseva E. L.

Elabuga Institute of KFU, Russia

MAJOR PROVISIONS FOR EDUCATION AND DEVELOPMENT OF NATIONAL-RUSSIAN BILINGUALS¹

Globalization – of the world, education, consciousness – has recently been more and more discussed, but politicians, sociologists and economists seldom reflect on the fact that this concept and its background determine the development and formation of the younger generation – bi-and multilingual children in a polycultural mobile community.

For the emigrants of the 1-st wave (1918–1924) the main objective was their own or at least their children's and grandchildren' return to Russia (freed from the Bolshevism) for its restoration according to the pre-revolutionary order rules (and respectively the main task was to educate and raise children within these norms). At the end of the XX-th century and the beginning of the XXI-st century the emphasis has shifted: voluntary migration (not flight) has economic reasons for the senior generation; and their children do not have (though they can at desire) to come back to the country of their origin. Their purpose is to become successful in the new community of the country of continuous or temporary stay of their parents. They should become the citizens who feel their belonging to several, not one culture, and respect universal rights and rules of coexistence; they must be «people of the world» (according to I. Brodsky). And consequently they should learn to communicate in several languages within ethno cultures and ethno societies of their carriers.

Key words: bilingualism and multilingualism, interference, switching of language and behavioural codes, migration and emigration, ethnoculture, «triangle of the relative / mutual integration safety», cross-cultural communication and competence, anamnesis of bilingualism, «Road Map of a Bilingual».

¹ The publication has been prepared under the grant of Elabuga Branch of Kazan Federal University (2015-2016)

Для начала определим, какие факторы воздействуют на становление и развитие естественного дву- и многоязычия?



* характеристика собеседника, общение с которым требует переключения с одного языка на другой или такого переключения не требует (монолингв, билингв с тем же доминирующим языком, билингв с другим доминирующим языком);

** ситуация общения (время, место, готовность к общению);

*** статус родителей и окружения (от уровня образования и уровня владения родным языком до социального положения в новом обществе).

Рисунок 1 – Экстралингвистические факторы, влияющие на проявление билингвизма (степень различия языков и культур и пр. мы относим к факторам скорее лингвистического плана)

Что мы имеем в этнолингвокультурном плане в случае русского как родного (РКР) и русского как иностранного (РКИ) (объективированных биографией носителей) и русского как одного из родных (РКДР) и неродного (РКН) (основанных в т. ч. на субъективном восприятии носителями):

Таблица 1 – Восприятие языков носителями МЛ – «ментальный лексикон» не строится, а извлекается готовым из существующего «багажа» говорящего (лингвистического и экстралингвистического)

РКР 	Знаю русский язык.	МЛ1	непроизвольность, бессознательное освоение	РЯ как единственная реальность	единственность РЯ	Я
РКДР 	Могу говорить на двух языках.	МЛ ²	непроизвольность, бессознательное освоение (одни центры мозга отвечают за 2 языка)	оба языка как неосознанная насущная потребность	единство в двойственности («двуликий Янус») 	образование новой формы на пересечении 2-х существующих языков
РКН 	Обязан знать русский язык.	МЛ2	произвольно-непроизвольное, бессознательно-осознанное усвоение (зависит от языка окружения, ближайшего и отдаленного)	РЯ как осознанная потребность	двойственность	Я я (при родственности культур) или Я R (при отдаленности культур); статусный язык – в сильной позиции
РКИ 	Мне нужно или я хочу учить русский язык.	МЛ1 (+1 на уровне C1-C2)	произвольное, осознанное изучение (разные центры мозга отвечают за 2 языка)	РЯ как осознанная необходимость	дополнительность	Я R (культуры, даже близкородственные, находятся под влиянием языков «своих» носителей)

В экстралингвистическом плане картина представляется нам в виде пазла, прочитываемого как по горизонтали, так и по вертикали и выстраиваемого вокруг вопроса на самоопределение (не путать с самопрезентацией, диктуемой успешностью самоопределения и самореализации) билингва:



Рисунок 2 – Модель-пазл «Сбалансированный билингв» («прочитывается» по горизонтали и вертикали; возможны вариации, здесь не затрагиваемые, например в связи с наличием в одном обществе более двух языков при едином этнокультурном компоненте: каталонский и испанский языки в Испании, испанская культура)

Исходя из всего сказанного выше, обозначим основополагающие показатели развития и становления естественного билингвизма:

1. **Физиология билингвов и их интересы (обусловленные возрастом) соответствуют физиологии и сферам интересов их молингвальных сверстников. Различия начинаются в области самовосприятия и мироощущения:** билингвизм означает, как минимум, бинациональную (оптимально интернациональную: см. ниже) личность, суммирующую разные национальные картины мира из двух доступных ему и неотъемлемых «первоисточников». Если использовать высказывание Ю. А. Сорокина [8], можно сказать, что у билингвов при насильственном подавлении одного из исконных (семейного или свойственного иному окружающему обществу) языков и культур как «непрестижных», его деактивации, страдает изначально не сознание, «ориентированное на логизирующую форму осмысления мира и всех других в нем», а глубинная ментальность, «реализующая спонтанную форму существования в мире и интуитивную форму понимания и самого себя, и других».

2. Охарактеризованные выше особенности мировосприятия и самоощущения билингвов проистекают из жизненной ситуации, породившей их естественное многоязычие: нахождения в эмиграции (следствие выбора их родителей, а не их самих [1]) или в национально-русском регионе РФ. При этом вообще не важно, где именно протекает процесс взросления будущего естественного билингва. Важно, что на него воздействуют и в нем преломляются, формируя его личность, два родных языка (или неродной и родной языки) и две родных (или неродная и родная) культуры. Поэтому задача педагогов и родителей как «образовательно-воспитательного тандема» – учитывать эту дуальность и в меру своих сил ситуативно уравновешивать ее составляющие. Как минимум, нужно отказаться от игнорирования или искусственного занижения (или завышения) преемственности одного из компонентов.

3. И наконец, самое главное: характер и уровень развития естественного билингвизма зависит от уровня владения родными для билингва языками и культурами (или родным и неродным), который имеют представители старшего поколения семьи и педагоги, а также готовности семейного и внешнего социумов к сбалансированной кросс-культурной коммуникации. В нынешнем пост-кросс-культурном обществе, когда при измерении уровня межкультурной компетенции особое внимание должно уделяться сохранению коммуникантами собственной этнокультурной идентичности в «усредненной» поликультурной среде, на наш взгляд, необходимо говорить о создании самостоятельных **тестов для измерения уровня чистоты родных языков и культур билингва**, при учете наличия интерлингвального, интеркультурного и интернационального компонентов совокупной бинациональной личности. Причем проверка эта должна происходить в коммуникативно-речевых ситуациях, приближенных к реальным. Тест этот может иметь целью проверку сбалансированности «переключения кодов» (code-switching) как лингвистических, так и культурных, точнее – лингвокультурных. От того, насколько грамотный, богатый, обеспеченный этнокультурным фоном, реализуемый в коммуникативно-речевых ситуациях, актуальных для данного возраста, язык предлагается к освоению (для неродного – усвоению) детям и подросткам, зависит и их коммуникативная компетенция.

Из сказанного напрашивается вывод о необходимости особого подхода к детям естественным билингвам со стороны родителей, педагогов, реализуемого в учебных и дидактических материалах,

технологиях и методиках. Этот подход должен учитывать дуальность их мировосприятия, которая проявляется в языке (речи): это должно быть коррекционно-направляющее обучение с усиленным страноведческим компонентом; наблюдение за детьми, коррекция поведенческих и прочих проявлений, помощь в самоопределении как гражданина мира – предложение инструментов для самоопределения, идеи соположения, а не противопоставления культур и языков. И исходим мы из НЕОБХОДИМОГО знания педагогами (а оптимально и родителями) языков и культур как страны исхода (России), так и страны проживания билингов и РЕАЛЬНОГО учета их в системном интегративном (изначально модульном, поскольку индивидуальном) образовательном процессе [2; 3; 4; 5; 7].



Рисунок 3 – Оберег «Символ Божественной мудрости» как основа для «треугольника взаимной интеграционной сохранности» многоязычной личности.

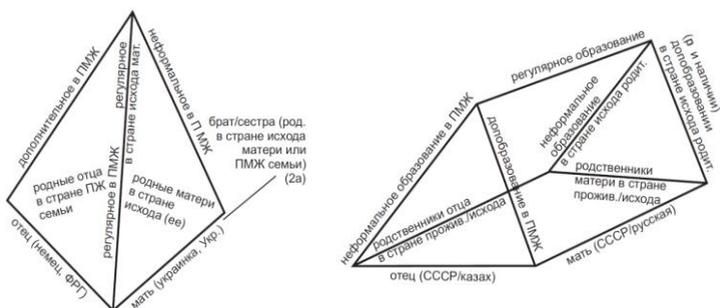


Рисунок 4 – Варианты «анамнеза» билингва («пирамида» и «крыша») как модели реализации «треугольника взаимной интеграционной сохранности»

Безусловный интерес представляют анализ ситуации с обучением билингвов в системе регулярного образования Австрии и предложения по ее улучшению с учетом актуального положения, представленные в изданиях: AKKUŞ, Reva/ BRIZIĆ, Katarina/ de CILLIA, Rudolf: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psychagogischer und soziolinguistischer Teil des Schlussberichts. Wien 2005: BMBWK; De Cillia, Rudolf u.a. (Hrsg.) (2003): Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. The Cost of Multilingualism. Globalisation and Linguistic Diversity. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften; De Cillia, Rudolf (2008): Spracherwerb in der Migration: Informationsblätter des Referats für Migration und Schule N 3/2008. Wien 2008: BM:UK. В России интерес представляет методики О. Соболевой (двуполушарная методика обучения).

Почему именно би- и полилингвы являются своеобразной «группой риска»:

- декларируемое педагогами отставание в развитии (проявляющееся в речевом развитии как интерференция, более или менее длительный «период молчания»; при абсолютной сохранности психической и физической норм возрастного развития);
- неверная диагностика педагогами (а не специалистами-психологами), не подготовленными к взаимодействию с поколением многоязычных детей, растущим в поликультурном информационном пространстве;
- гиперактивность би- и полилингвов (на поверку оказывающаяся зачастую свидетельством неверного подхода к их обучению);
- система дошкольного и школьного регулярного образования в данный момент не подготовлена к реализации индивидуального системного би- и полилингвального развития ребенка.

Выводом из изложенных выше постулатов становится необходимость включения в стандарт педагога дошкольного, школьного и дополнительного образования восприимчивости к ситуации развития и образования би- и полилингвального ребенка в поликультурной среде. И помощником их должен стать основной показатель «сохранности» естественного многоязычия – этнолингвистический и этнокультурный компонент (точнее, этнолингвокультурный в его целостности).

Знание возрастных физиологических и психологических особенностей любого ребенка должно дополняться понимаем возможных отклонений от нормы речевого / языкового развития для билингвов и полилингвов (язык – не как самоцель, а как термометр, слышимый показатель, «рупор» самовосприятия и состояния воспитанника). Для чего педагогу-практику необходимы знания по основам психологии, логопедии, дефектологии, культуру- / страноведению и (а не или) постоянная консультационная поддержка специалистов в данных областях при определении индивидуального подхода к каждому воспитаннику – для стабилизации его поступательного развития как естественного би- или полилингва.

Работу с би- и полилингвами как с потенциально одаренными детьми можно и нужно рассматривать в ключе инклюзивного образования (корректировочные классы не как классы выравнивания, а как система поддержки положительной специфики обучающегося контингента). Причем, подобную работу оптимально проводить в «**треугольнике взаимной интеграционной сохранности**» (когда происходит адаптация детей к условиям страны и культур проживания, и адаптация членов общества к меняющемуся облику подрастающего поколения). Реализация треугольника «взаимной интеграционной сохранности» происходит с учетом страны/региона/образовательного центра пребывания би-/полилингва (как макро- и микроуровнях).

1. Билингвальное образование как мобильная система (м. б. реализовано как в корректировочных классах, так и в центрах доп. образования и в неформальной образовательной среде по модели «обучение длиною в жизнь») несет, в основном, общеразвивающую функцию и необходимо для:

- расширения мировоззренческих горизонтов воспитанника (говоря иначе, заполняет лакуны, оставленные системой регулярного образования и углубляет познания и практический опыт ребенка в интересующих его областях);
- всесторонней и системной поддержки не статусного языка и культуры в стране пребывания (например, русского в ФРГ) в ситуациях учебного и реального общения;

- расширения и углубления компетенций подрастающего поколения, недостаточно активированных в регулярном образовательном процессе и семье (таким образом, снимается проблема «полуязычия» на обоих или не статусном родном языке);

- возможности смены социального статуса и социальных ролей (ученик-учитель, непохожий на всех – такой как все, ведомый – ведущий, нац. меньшинство – нац. большинство и пр.);

- реализации собственных (наличествующих) компетенций («усиление силы»).

2. Система обязательного регулярного образования на основном государственном языке (с преемственностью всех уровней образовательных организаций от дошкольных до школы и вуза) – в основном, функция направленного стандартизированного в данной стране и регионе образования и интеграции (а часто и ассимиляции) его в данной социокультурной среде. Основные задачи (в идеале):

- закладка фундаментальных знаний и обучение самостоятельному их расширению и углублению;

- предложение узкоспециальных и междисциплинарных инструментов для работы (анализ и синтез / индивидуальная ситуативная интерпретация) с получаемой информацией и ориентации в информационной среде;

- демонстрация путей использования информации в существующем этно- и социокультурном контексте.

3. Основную функцию семьи можно обозначить как «корнеобразующую»: передача компетенций от предков к потомкам, создание основы национальной самоидентификации (для мигрантов – н. с. диаспорального типа, открытого или закрытого / капсульного подтипа).

На точках углов треугольника рождаются вариативные (они же межевые, интегративные) формы работы:

А. Семейное дошкольное образовательное учреждение или семейное сопровождение продленного дня в школе как вариант для детей-билингвов с различными родными языками, посещающими поликультурные образовательные организации, дающие возможность им провести часть образовательного процесса (например, вторую половину дня) с ровесниками и представителями старшего поколения-носителями в той же языковой комбинации (важно для усвоения полученных в первой половине дня знаний, умений и навыков, преподанных на другом родном / неродном языке и превращения их в компетенции;

расширения коммуникации на не статусном языке по темам, обсуждавшимся на статусном и с учетом этнокультурного разнообразия). При этом в первой половине дня происходит социализация межнационального типа (в едином поликультурном образовательном центре); а во второй половине – внутридиаспорального типа (в этноориентированных семейных образовательных организациях).

Б. Проектная деятельность как возможность выхода из образовательной (а по сути, часто учебной) среды в реальный мир практического поликультурного взаимодействия.

В. Этот пункт обозначен нами как «Центры психолого-педагогической поддержки», и он является наиболее проблемным, поскольку здесь происходит взаимодействие / столкновение разнонаправленных типов социумов (общества со статусным и семьи со слабым языками; ассимилирующей / интегрирующей и ассимилируемой/интегрируемой культур и т. д.). При этом дополнительное образование (кружки и секции) управляется желанием родителей и их финансовыми возможностями; тогда как неформальное самообразование происходит стихийно (через СМИ и взаимодействие с обществом) и родители пытаются перенять здесь регулятивную функцию, что невозможно без финансового и / или морального рычага.

Следовательно, к задачам педагога добавляется требование обучить родителей общению и взаимодействию с ребенком-билингвом («помочь ему делать самому») с учетом его интересов (центры доп. образования), имеющихся ЗУНов и компетенций (мы рассматриваем компетенции как усвоенные и освоенные в практической деятельности ЗУНы) и типа мировосприятия (семья).

Би- и полилингвы различны по «анамнезу» (отсюда возникает необходимость ведения всеми участниками образовательного процесса «путевой карты билингва» / портфолио билингва), чтобы учесть невидимые с первого взгляда плоскости «айсберга», обуславливающие развитие ребенка и его путь в системе образования.

Точка психолого-педагогического сопровождения должна быть мобильной в системе обозначенных нами координат и применяться для сопровождаемого регулярного образования детей-билингвов. Как варианты ее реализации:

- обучение не статусному родному языку в детском саду, а затем в школе в системе продленного дня и часов по выбору учащихся силами педагогов центров дополнительного образования, носителей данного языка как родного;

- «родительские часы» с участием этно-психолога в регулярных центрах образования с учетом специфики страны проживания и исхода семьи учащегося и др.

Вывод из описанной нами ситуации: подготовка и проведение **совместно российскими и страновыми высшими государственными образовательными учреждениями** (например, педагогическими институтами) курсов повышения квалификации (а затем пошагово и переквалификации, а также скорейшее включение их содержания в первичную профессиональную подготовку педагогических кадров с учетом специфики стандартов и программ страны пребывания билингвов) и **написание также совместно соответствующих международных и страновых стандартов для педагогов** как «сопровождающих» развитие ребенка и становление его как личности, би- и (в идеале) интернациональной (включая консультационное сопровождение семьи).



Рисунок 5 – «Два языка – две культуры – один мир» как модель организации работы образовательного центра с этно-компонентом.

Как выглядит и реализуется данная схема «в развороте»?

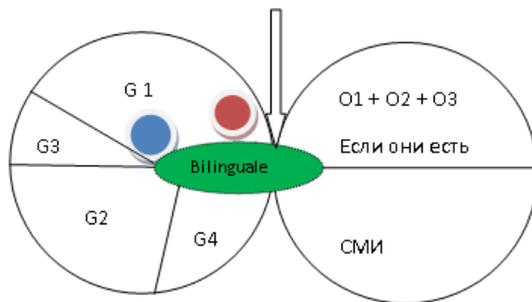


Рисунок 6 – Типы социумов и их воздействие на естественного билингва

Условные обозначения: G... – общества в стране ПМЖ (например, России); O... – общества в стране исхода первого поколения мигрантов (например, Армении или Грузии). G 1, Общество 1 (O 1) – ближайший социум (для дошкольников – семья, для школьников – одноклассники), он первичный (непосредственный); G 2, Общество 2 (O 2) – удаленный социум (для дошкольников – ДОО, для школьников – семья), он первичный (непосредственный); G 3, Общество 3 (O3) – дистантный социум (общество страны исхода старших поколений), он первичный (непосредственный), но в случае, если контакт поддерживается только через представителей старшего поколения – это опосредованный и вторичный социум; G 4, Общество 4 (O 4) – медиасоциум (СМИ), он вторичный (опосредованный) (медиакомпетенция билингвов должна регулярно развиваться на обоих родных языках, причем должны быть учтены этноспецифические особенности содержания СМИ, обусловленные этносоциальными, этнокультурными, социолингвистическими данными аудитории в каждой из культур).

В переходные возрастные периоды (от ДОО – к школе 6–7 лет, от начального – к среднему образованию 10–12 лет) G 1 и G 2 меняются местами: более значимое место в жизни билингва начинает занимать не семья и язык первичной социализации, а школа и одноклассники (а тем самым оценка обществом страны ПМЖ языка и культуры семьи). В это время происходит смена «первого» и «второго» языков по значимости (но не по последовательности освоения).

 КПО: капсула «привнесенного общества» – это вторичный (опосредованный) социум (образ страны исхода, существующий в сознании первого поколения мигрантов и «растягиваемый» им на второе и последующие поколения; нередко находится в противоречии с образом страны исхода, сложившимся у статусной нации страны ПМЖ). Может быть использован педагогом при изучении специфики страны ПМЖ.

 КСО: капсула «субъективного общества» – это вторичный (опосредованный) социум (образ новой страны ПМЖ в сознании первого поколения мигрантов и «растягиваемый» им на второе и последующие поколения). В случае неуспешности родителей в новой стране ПМЖ статус «неудачника» неосознанно «прогнозируется» ими и для ребенка, а наличие успешных родителей с объективным взглядом на страну ПМЖ – залог успешности детей.

Литература:

1. Баркан А. Что нужно знать о семейной эмиграции с обратным билетом. Русскоязычный – двуязычный ребенок. Братислава: Vert, 2012. 192 с.
2. Кудрявцева Е. Л. Smart-пособие «Инновационные практики в дополнительном образовании детей» (подготовлено в рамках международной научно-практической конференции «Инновационные процессы в модернизации дополнительного образования детей»). М.: ФГОУ ФИРО. ВКИ «Собор», 2014. эл. диск.
3. Кудрявцева Е. Л. Речевое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста: русский, национальные и иностранные языки; программа международного семинара повышения квалификации в Ижевске (27–30 октября 2014 г.) / сост. Е. Л. Кудрявцева, Л. Б. Бубекова, Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина; под ред. Т. И. Зелениной, Л. М. Малых. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та. 2014. 16 с.
4. Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В. Комплексные рекомендации по мобилизации предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации (Грайфсвальд, Германия) // Сб. мат-лов III межд. научно-практ. конф. «Современное образование: опыт, проблемы, перспективы развития», 15 сентября, 2014 г., г. Москва, Россия / сост. А. С. Сиденко; под ред. А. С. Сиденко, Е. А. Сиденко. М.: Инновации и эксперимент в образовании, 2014. С. 218–226.
5. Кудрявцева Е. Л., Бубекова Л. Б. Инновационные инструменты индивидуального психолого-педагогического сопровождения билингвов. Создание и поддержка треугольника взаимной интеграционной сохранности // «Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте»: первый межд. виртуальный форум по русистике, культуре, педагогике в Японии. Киото, 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bilingual-online.net/>.
6. Acta humanistica et scientifica universitatis sangio kyotiensis. ISSN 0287–7902, ISSN 0287–9727, Humanities Series: статьи, доклады межд. форума в Японии 2014 г. Япония, Киото, Университет Киото Санге: Tanaka Print, 2014. С. 294–300.
7. Кудрявцева Е. Л., Буланов С. В., Тимофеева А. А. Интегративные модульные учебные пособия как путь к самоактуализации личности в поликультурном глобальном образовательном пространстве (на примере пособий для билингвов) //

Инновационные технологии в образовании: поиск новых парадигм: мат. межд. научно-практ. конф. (Актобе, 31 октября, 2014). Актобе: АУ им. С. Баишева, 2014. Т. 1. С. 222–232.

8. *Сорокин Ю. А.* Этнические формы культуры: сознание и модусы его вербальной репрезентации (компаративные цепочки) // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. М., 1997. С. 21–36.

УДК 81'243:378.147

Лопарева Т. А.

Вятский государственный гуманитарный университет, Киров, Россия

УЧЕБНЫЕ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИИ МНОГОЯЗЫЧИЮ

В условиях перехода к реализации Болонских соглашений изменяются требования к процессу обучения иностранным языкам. Преподаватель иностранных языков сегодня должен не только снабжать обучающихся знаниями, умениями и формировать навыки. Необходимо развивать умение самостоятельно осваивать иностранный язык и иноязычную культуру. В этой ситуации особенно актуальна проблема формирования и развития у студентов автономной учебной компетенции и соответствующих способов усвоения знаний и формирования навыков. Развитие способности к автономной учебно-познавательной деятельности учащегося зависит от применения им учебных стратегий. В статье рассматриваются характеристики «успешного учащегося» и обосновывается необходимость обучения стратегиям овладения иностранным языком. При овладении вторым иностранным языком используются те же стратегии, что и при овладении первым иностранным языком, однако здесь есть своя специфика. Особенностью применения любых учебно-познавательных стратегий является их осознанность.

Специфика стратегий овладения вторым и последующими иностранными языками обуславливается накопленным учебным и лингвистическим опытом и возрастом учащихся. В статье предпринимается попытка рассмотреть стратегии, необходимые для развития фонетической стороны речи.

Ключевые слова: учебные стратегии, многоязычие, учебная автономия, «успешный языковой учащийся», фонетическая сторона речи.

LEARNING STRATEGIES IN TEACHING MULTILINGUALISM

Under transfer conditions within realization of the Bologna convention there is a change in requirements for the process of teaching foreign languages. Teachers of foreign languages are set not only with a task of giving knowledge to students and forming their speech skills. One of the core features of productive teaching is acquisition of the methods of educational activity, i.e. the skills to master a foreign language and its culture on your own. A topical problem arises in this connection – the problem of forming and developing an autonomous learning competence in students, the ability to acquire appropriate knowledge and skills on their own. Autonomous competence acquisition depends on the application of learning strategies. The article discusses the characteristics of «a successful student», and justifies the need for teaching the strategies of mastering a foreign language. The main strategies of studying a second foreign language are identical to those used in learning the first foreign language; however, there are some specific features. Any learning strategies are used consciously.

The specific character of the strategies used in mastering a second and the following foreign languages is determined by the learners' previous learning and linguistic experience, as well as by their age. An attempt is made to examine the strategies that are necessary for the development of phonetic subcompetence within the foreign language communicative competence.

Key words: learning strategies, multilingualism, educational autonomy, «good language learner», phonetic subcompetence.

Умение быстро и эффективно перерабатывать большие объемы информации является требованием времени и зависит от сформированности у учащегося учебных стратегий. Применительно к овладению иностранным языком стратегии – это «комбинации интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и речевых навыков и умений; когнитивные операции, которые выбираются учащимися из числа возможных для решения коммуникативной задачи» [1, с. 342].

С целью выяснения причин успеха в овладении иностранным языком еще в 1975 г. был охарактеризован «успешный учащийся» («good language learner») и его учебное поведение. Н. Stern и J. Rubin выделяют следующие характеристики «успешного ученика»: 1) отсутствие страха сделать ошибку; 2) поиск формальных образцов и схем; 3) эксперименты на пути к цели; 4) внимание к значению; 5) готовность к упражнению; 6) готовность к участию в реальной коммуникации; 7) самонаблюдение. Н. Stern, кроме того, называет еще три признака, упоминаемые у J. Rubin имплицитно: 8) открытие своего собственного стиля в учении; 9) активная позиция и ответственность; 10) постепенное развитие независимой от родного языка системы целевого языка [8; 9].

Использование тех или иных стратегий зависит от каждого конкретного индивида, от его когнитивного стиля. Различают визуальный, аудитивный, коммуникативный, моторный, практико-ориентированный, абстрактно-аналитический типы [7, с. 89]. Существуют и другие классификации учебных стилей, среди которых применительно к процессу обучения иностранному языку можно отметить такие когнитивные стили как «полезависимый – полenezависимый» (тенденция к глобальному или аналитическому постижению действительности), «рефлексивный – импульсивный» (способ принятия решений в сложных проблемных заданиях) и др. Уже в школьном возрасте учащиеся знают, как они лучше понимают, запоминают, усваивают материал. Однако далеко не всегда даже студенты осознают свой индивидуальный познавательный стиль, его преимущества и недостатки, то, что от когнитивного стиля зависят используемые ими стратегии. Знакомя обучающихся с новыми приемами, расширяя их стратегический репертуар, преподаватель предоставляет им возможность выбора для себя более подходящих и эффективных способов учения.

Необходимость и важность обучения учащихся эффективным стратегиям овладения языком базируется на следующих положениях:

- умственно активные учащиеся являются более успешными в обучении: учащиеся, осознанно организующие и интегрирующие новую информацию в уже сохраненную в памяти информацию, обладают большим количеством когнитивных связей, поддерживающих понимание и воспроизведение, чем те, чья учебная активность состоит в заучивании наизусть;

- стратегиям можно научиться. Более успешными являются учащиеся, владеющие стратегиями и имеющие возможность их применять;
- учебные стратегии могут быть распространены и перенесены на другую деятельность;
- усвоение иностранных языков в академических условиях с помощью учебных стратегий будет более эффективным, поскольку имеет много общего с решением проблемной ситуации в родном языке [5, с. 196].

Усвоенные учебные стратегии могут быть перенесены на процесс овладения новым иностранным языком [7, с. 101]:

- «умное отгадывание»: предполагает наличие знаний о мире, о целевом языке, о контексте, о межъязыковых знаниях (влияние родного и иностранных языков);
- проверка гипотез: 1) восприятие проблемы; 2) рефлексия; 3) постановка гипотезы; 4) формулировка гипотезы; 5) проверка гипотезы;
- интеграция нового знания в уже имеющееся;
- параллельное использование различных источников информации и учебных материалов;
- мнемические стратегии для запоминания;
- применение слов родного и изученных иностранных языков;
- преобразование слов знакомых языков;
- восприятие и использование родства языков;
- применение метаязыковой терминологии и т. д.

Применение стратегий должно происходить осознанно. Также необходимо доводить до сведения учащихся, что учебные стратегии применимы к изучению любого иностранного языка, независимо от того, является ли он для учащихся первым, вторым или третьим иностранным.

Однако, для того чтобы использовать стратегии при овладении новым языком, необходимо освоить минимальный профиль стратегий на этапе овладения первым иностранным языком.

Существует множество классификаций стратегий. Наиболее известная классификация стратегий принадлежит Р. Оксфорд, и включает следующие стратегии [6, с. 37–55]:

- прямые стратегии изучения иностранного языка (мнемические стратегии, когнитивные стратегии, компенсаторные стратегии);
- косвенные стратегии изучения иностранного языка (метакогнитивные стратегии, аффективные учебные стратегии, социальные стратегии).

J. M. O'Malley и A. U. Chamot подразделяют стратегии на когнитивные, метакогнитивные и социоаффективные, увеличивая тем самым количество групп стратегий по сравнению с предыдущей классификацией [5, с. 137–138].

С. И. Лебединский и Л. Ф. Гербик предлагают обширную классификацию, содержащую две большие группы стратегий [2, с. 118–119]:

- 1) стратегии овладения иностранным языком (метакогнитивные, когнитивные, социально-аффективные и прагматические, коммуникативные стратегии);
- 2) стратегии пользования иностранным языком.

Остановимся на стратегиях, необходимых для развития фонетической стороны речи. Воспользуемся представленными выше классификациями и рассмотрим три группы стратегий для обучения фонетике, а именно метакогнитивные, когнитивные и социоаффективные стратегии.

Метакогнитивные стратегии важны для самостоятельной работы. Они ориентированы на осознание того, что обучаемый делает, какие стратегии применяет, а также на знание самого процесса овладения языком и его отдельных звеньев, включая осознание конечной цели изучения языка с точки зрения достижения учащимся определенного уровня речевого развития [2, с. 118].

К метакогнитивным стратегиям овладения фонетическим аспектом речи относятся следующие:

- постановка и достижение цели;
- соотнесение цели с достигнутыми результатами;
- идентификация и обсуждение с преподавателем наиболее эффективных стратегий и приемов обучения;
- поддержание положительного отношения к процессу овладения произносительной стороной речи;
- оценка произношения.

Когнитивные стратегии предполагают взаимодействие с изучаемым материалом, манипулирование им, использование специальных техник, приемов для обучения [4, с. 35].

В качестве когнитивных стратегий, предполагающих запоминание и манипулирование структурами изучаемого языка, можно выделить следующие действия:

- распознавать и повторять ударение в слове;
- распознавать и повторять интонацию;
- сосредоточиться на произношении воспринимаемой речи (тексты для аудирования);
- записывать и слушать свой голос;
- *устанавливать аналогии и формулировать правила для понимания связи между звуками и буквами;*
- *выявлять контраст между фонетическими явлениями изучаемого языка и родным / изученными языками;*
- имитировать произношение / интонацию носителей языка;
- запоминать интересные устные тексты (песни, стихотворения, скороговорки и т. д.) и повторять их вслух или про себя;
- напевать тексты, имитируя интонацию;
- ассоциировать слова по фонетическому сходству;
- употреблять звук в устной речи, используя содержащий данный звук слова.

Выделенные курсивом стратегии становятся наиболее актуальными при овладении вторым и последующими иностранными языками.

Социоаффективные стратегии предусматривают взаимодействие с другими учащимися, эмоциональную вовлеченность в процесс обучения. Они связаны с коллективной учебной деятельностью, с получением информации от носителей языка, с созданием учебного алгоритма действия для преподавателя с учетом возможностей и психологических особенностей учащегося [3]. К ним относятся такие действия, как:

- смотреть фильмы и телевизионные программы с субтитрами;
- использовать доступные учащемуся средства коммуникации, содержащие звуковую информацию, такие как интернет, телевидение, радио, видео, DVD или CD-ROM;

- использовать доступные учащемуся средства коммуникации, обеспечивающие устное взаимодействие, такие как телефон, видеоконференции, голосовой чат и т. д.

Необходимо отметить, что подлежащие усвоению стратегии должны быть многократно предъявлены учащимся, прокомментированы, сравнены, оценены. Использование стратегий может иметь разную степень самостоятельности.

Литература:

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
2. *Лебединский С. И., Гербик Л. Ф.* Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. Мн., 2011. 309 с.
3. *Серебрянцева О. Г.* Аффективные стратегии обучения иностранному языку // *Аспирант и соискатель*. 2006. № 4.
4. *Щепилова А. В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. Учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.
5. *O'Malley J. M., Chamot A. U.* *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
6. *Oxford R.* *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle.
7. *Rampillon, U.* Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L 2 zu L 3 // *Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.) 2003, Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Graz, Straßburg: Council of Europe Publishing, 85–103. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>.
8. *Rubin J.* What the «Good Language Learner» Can Teach Us. *TESOL Quarterly*. 9: 1, 1975. P. 41–51.
9. *Stern H.* What Can We Learn from the Good Language Learner? // *Canadian Modern Language Review*. 31: 4, 1975. P. 304–318.

**ИЗ ПРАКТИКИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ)**

В статье дается общая характеристика основных моделей мультилингвального образования, реализуемых в России и других странах: обучение второму иностранному языку, обучение на билингвальной основе, этнолингводидактика, обучение иностранным языкам на основе методики национально-языковой ориентации, одновременное преподавание нескольких родственных языков, обучение второму языку. Знакомство со спектром существующих на сегодняшний день основных моделей мультилингвального образования важно для определения приоритетных направлений его развития и обобщения наиболее важных проблем, стоящих перед разработчиками мультилингвальных образовательных программ. К таковым в статье относятся лингвистические вопросы обучения многоязычию, связанные с усилением роли сравнительного подхода к контактирующим в учебном процессе языкам; психолингвистические проблемы формирования многоязычной личности, охватывающие вопросы переключения с одного языка на другой, выстраивания отношений между ними в сознании мультилингва; педагогический аспект организации мультилингвального обучения, касающийся вопросов разработки методики соизучения языков, составления четко продуманного учебного плана и расписания занятий по контактирующим в учебном процессе языкам, определения способов контроля над процессом обучения языкам, повышения мотивации к соизучению языков и др. Делается вывод об актуальности изучения вопросов учебного многоязычия для совершенствования системы языкового образования в России в целом.

Ключевые слова: модель мультилингвального образования, лингвистический аспект организации мультилингвального образования, психолингвистические проблемы формирования многоязычной личности, лингвистические вопросы обучения многоязычию.

FROM THE EXPERIENCE OF MULTILINGUAL EDUCATION IN RUSSIA (IN TERMS OF SECONDARY AND HIGHER SCHOOLS)

The article offers a brief description of major models of multilingual education typical of Russia and other countries of the world. These are: second foreign language teaching; content-based language teaching; ethnolinguadidactics; national languages' oriented teaching; co-teaching of related languages; second language teaching. A systematic acquaintance with major models of multilingual education helps defining priorities in its development and drawing challenges facing methodologists constructing multilingual educational programmes. In the article three major issues of multilingual education are outlined. First, a linguistic issue dealing with the necessity to enhance the role of a comparative approach to teaching languages. Second, a psycholinguistic issue concerning the process of molding a multilingual personality capable of switching among studied languages and drawing links between them. Third, a pedagogical issue requiring the development of the methodology of languages' co-teaching, constructing a system of lessons in different languages, defining methods of languages evaluation, enhancing students' motivation to study new languages, etc. The conclusion is made that close study into the questions of multilingual education promotes further enhancement of language education in Russia as a whole.

Key words: models of multilingual education, a pedagogical issue of languages' co-teaching, a psycholinguistic issue of molding a multilingual personality, a linguistic issue of developing a comparative approach.

В общем и целом, мультилингвальное образование предполагает применение разнообразных моделей одновременного обучения нескольким языкам, в том числе родным; выстраивание программ соизучения языков на разных образовательных ступенях: детский сад – школа – вуз – послевузовское образование [7]. Исследование степени разработанности вопросов моделирования мультилингвального образовательного пространства показывает, что в российском образовании идет процесс становления нескольких моделей.

1. Обучение второму иностранному языку. Данная модель мультилингвального образования является наиболее распространенной в российских школах, о чем свидетельствует выпуск в 1996 г. программ по второму иностранному языку для общеобразовательных школ [11]. Широкое распространение эта модель получила и в вузах России [8]. Статус второго иностранного языка приобрели, главным образом, немецкий, французский и испанский языки, которые вводятся в учебный процесс после изучения английского – первого иностранного языка. С психолингвистической точки зрения разница между первым и вторым иностранными языками весьма существенна. Если при овладении первым иностранным языком у обучающегося впервые формируются навыки и умения, приемы анализа и т. д., необходимые для усвоения иностранного языка, то овладение вторым иностранным языком как бы накладывается на овладение первым. На овладение вторым иностранным языком переносятся не только приемы овладения первым, но и результаты сознательного и бессознательного обобщения лингвистических характеристик первого иностранного и родного языков. Как результат, ведущими принципами обучения являются коммуникативно-когнитивный и контрастивный [2, с.14–15]. Это предполагает целенаправленное развитие когнитивных способностей обучающихся средствами нового иностранного языка и широкую опору при изучении очередного языка на сходные лингвистические и социокультурные явления в контактирующих в учебном процессе языках: родном, первом и втором иностранных.

2. Обучение на билингвальной основе. Данная модель мультилингвального образования возможна в условиях углубленного изучения иностранных языков и закрепились в России, главным образом, в средней общеобразовательной элитарной школе [5]. Понятие «обучение на билингвальной основе» предполагает овладение учащимся предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух языков (родного и неродного) в качестве средства образовательной деятельности. Оно включает обучение иностранному языку, прежде всего, как инструменту приобщения к миру специальных знаний, и содержание обучения отличается совмещением предметного и языкового компонентов во всех звеньях учебно-воспитательного процесса. Данная модель имеет место в регионах с естественной двуязычной средой (например, в Канаде, Бельгии, Швейцарии и др.), а также в государствах, где происходит приток мигрантов, вынужденных вживаться, вращаться в чужую культуру

(например, в США, Германии и др.). Имеется опыт обучения иностранному языку на основе определенной предметной области (content-based language learning) и в России (например, в Новгороде).

3. Этнолингводидактика. Основу данной модели составляет обучение иностранным языкам в условиях многоязычия и естественного билингвизма местного населения. Цель такого обучения – «установление мира и дружбы между народами гуманитарными средствами» [4]. Не случайно эта модель разрабатывается в научной школе Н. В. Барышникова – профессора Пятигорского гос. лингвистического университета, расположенного на территории Северного Кавказа. Как известно, на Северном Кавказе проживают свыше пятидесяти народов, говорящих на языках кавказской, индоевропейской и алтайской языковых семей. Использование естественного билингвизма обучающихся, учет их фоновых знаний о своем и соседнем ближнем народе, на языках которых он говорит, в процессе изучения языков и культур других народов (англичан, немцев, французов, испанцев) – одна из важнейших и актуальных задач этнолингводидактики.

Большую роль в разработке учебных программ в русле этнолингводидактики играют сравнительно-сопоставительные исследования на фонетическом, грамматическом, синтаксическом уровнях изучаемых иностранного и родного языков, а также русского языка – языка посредника, на котором ведется обучение.

4. Обучение иностранным языкам на основе методики национально-языковой ориентации. Авторская модель доктора пед. наук В. Н. Вагнер [3] предназначена для изучения русского языка как иностранного учащимися, владеющими английским или французским языками в качестве первого или второго родного языка или языка-посредника. Основу обучения составляют результаты межъязыкового сопоставительного анализа, устанавливающего специфику восприятия и усвоения русского языка англо- и франко-говорящими студентами. Для каждого языкового контингента предлагается своя стратегия обучения русскому языку, соответствующий отбор и организация языкового материала, оптимальные способы его предъявления и закрепления.

5. Одновременное преподавание нескольких родственных языков. Эта модель мультилингвального образования основана на генетическом родстве преподаваемых языков. Ее целью является обучение чтению текстов и восприятию устной речи на одном из

родственных языков в относительно короткий срок. Обучение навыкам разговора не предусматривается, так как предполагается, что каждый обучающийся при общении будет говорить на одном из родственных языков, которым владеет в лучшей степени. Главная цель сводится, в основном, к обучению понимания письменной и устной речи путем привития рецептивных навыков.

Наиболее разработана данная модель на материале романских языков (французского, итальянского, португальского, румынского и каталанского). С самого начала учащиеся обучаются выискивать и распознавать языковые явления на основании генетического родства этих языков с их родным языком [13, с. 328–329].

6. Обучение второму языку. Основное распространение обучение второму языку получило в странах Западной Европы и США, где существенную часть населения составляют мигранты. В системе российского образования перечисленные выше модели мультилингвального образования направлены, главным образом, на формирование многоязычия населения России, традиционно проживающего на ее территории. В европейской (американской) системе образования мультилингвальные программы направлены на интеграцию вновь прибывающего населения (мигрантов) в социокультурную жизнь общества. При определенном разнообразии мультилингвальные обучающие программы за рубежом соответствуют одной общей модели – обучение второму языку (*teaching second language*), т. е. языку титульной нации. Вопросами обучения второму языку детей-мигрантов занимается большое число специалистов: С. Baker [14], А. Camilieri, G. Fruhauf, S. Alladina, V. Edwards, E. Oksaar и др.

Следует обратить внимание, что на данный момент сложились две модели мультилингвального образования со схожими названиями: обучение второму языку и обучение второму иностранному языку. Однако между ними существуют глубокие различия. Второй иностранный язык изучается в школах и вузах с целью углубления филологической подготовки учащихся. Это, как правило, третий язык учащихся после родного и первого иностранного языков, поэтому он используется как дополнительное средство коммуникации. Вторым языком (*second language*) – языком титульной нации, который в обязательном порядке изучается детьми-мигрантами в средней школе с целью полного перехода на данный язык в процессе дальнейшего обучения. Спорным и наиболее сложным вопросом при обучении

второму языку является роль родного языка учащихся. В целом общество не приветствует системное использование родного языка в учебном процессе, так как цель данной модели мультилингвального образования – научить детей мигрантов в кратчайшие сроки использовать второй язык на занятиях по всем предметам школьного цикла и перейти на его практическое использование вне стен школы.

Перечисленные выше модели мультилингвального образования не исчерпывают список всех возможных подходов к формированию многоязычия отдельной личности. Думается, что их число будет существенно увеличиваться в ближайшие годы по мере роста социального спроса на соответствующие мультилингвальные образовательные программы. Общим для всех моделей мультилингвального образования является учет интерферирующего влияния ранее изученных языков на новый язык обучения, поиск путей использования нового языка для когнитивного развития обучающихся. Накопившийся мировой опыт мультилингвального образования, в том числе и в России, позволяет выделить ряд наиболее актуальных проблем, связанных с организацией планомерного соизучения нескольких языков в условиях школы и вуза. Остановимся на некоторых из них.

1. Лингвистические проблемы мультилингвального образования. Выше отмечалось, что соизучение языков предполагает усиление роли сравнительного подхода к контактирующим в учебном процессе языкам, обучение школьников и студентов приемам проведения аналогий между известными им языками и установление интерферирующих факторов, оказывающих негативное влияние на новый язык обучения. Вызвано это тем, что, по наблюдению психолингвистов, при встрече с различными языками в сознании обучающегося просыпается «стихийный типолог», который все новое стремится классифицировать, сопоставить, противопоставить, объяснить. Однако для многих оказывается недостаточно второго и третьего языка, «чтобы самостоятельно преодолеть путь стихийного типолога и выработать систему сравнения языков, которая бы помогала находить правильные аналогии между известными языками, опираться на них и при этом избегать интерферирующего влияния прошлого языкового опыта в построении системы нового языка» [8, с. 114].

Указанная особенность мультилингвального образования вынуждает преподавателей, участвующих в процессе соизучения языков, глубже вникать в природу контактирующих языков, их систему и

структуру, учитывать сходства и различия контактирующих языков на всех уровнях, оценивать объем знаний учащихся в области изучаемых языков и т. д. Преподавателей, в связи с этим, волнует вопрос, нужно ли им знать языки, которые находятся в контакте в процессе мультилингвального обучения. Хотя специалисты и отмечают, что знать другие языки, которые изучаются учащимися, нет необходимости, однако обязательным является знакомство преподавателя с учебными пособиями, словарями и другой справочной литературой о контактирующих в учебном процессе языках, создание учебных пособий, которые бы облегчали усвоение соизучаемых языков обучающимися, например, мультилингвальных словарей [2]. Это, в свою очередь, ведет к необходимости интеграции всех изучаемых языков (и культур), а также, по возможности, других предметов гуманитарного цикла, высокому уровню взаимодействия всех участников процесса мультилингвального образования.

2. Психологические и психолингвистические вопросы мультилингвального образования. Данная область научного знания охватывает проблемы переключения с одного языка на другой, выстраивания отношений между языками в сознании мультилингва, соотношения мотивации и интеллекта [6, с. 48–52]. Особый интерес представляет обсуждение вопроса о роли мультилингвального образования в когнитивном развитии обучающегося. Результаты исследований показывают, что у детей, владеющих двумя и более языками, общий размер вокабуляра больше, чем у детей-монолингвов. Это ведет к тому, что билингвы (мультилингвы) при выражении мысли показывают большую гибкость мышления в ситуациях, требующих переключения с одного языка на другой, и шире – с одной задачи – на другую. Их когнитивное развитие идет более быстрыми темпами по сравнению с детьми-монолингвами. Для мультилингвов характерен интерес к анализу и сравнению языков, которыми они владеют, развитие наблюдательности в попытке избегания интерферирующего влияния одного языка на другой. Эти факты означают, что у таких детей формируются металингвистические способности, под которыми, в общем, понимается способность человека размышлять о природе и функциях языка [14, с.148–151].

Педагогический аспект многоязычия. Мультилингвальное образование ставит перед педагогами задачу разработки методики соизучения языков, когда каждый из языков может использоваться как средство обучения и как учебный предмет; составления четко проду-

манного учебного плана и расписания занятий по контактирующим в учебном процессе языкам; определения способов контроля над процессом обучения языкам; повышения мотивации к соизучению языков и др.

Одним из самых дискуссионных вопросов в организации процесса соизучения языков касается уровня обученности разным языкам, которого может и должен достигнуть обучающийся. От того, как понимается цель обучения очередному языку, зависит и организация учебного процесса. Например, многие преподаватели второго иностранного языка полагают, что в этом курсе нет необходимости обучению всем видам речевой деятельности в одинаковой степени, достаточно владеть одним-двумя, чтобы обучающийся мог пользоваться языком на рецептивном уровне. На преимущественном обучении чтению построена методика изучения французского языка как второго иностранного Н. В. Барышниковым. Он объясняет это тем, что умение читать иноязычные тексты относится к числу тех коммуникативных умений, которые не утрачиваются в течение длительного периода времени без тренировок, а также легко восстанавливаются после перерыва. Овладев основами умения читать в курсе второго иностранного языка, обучающийся получает возможность их практического использования в различные периоды жизни [1, с. 20].

Однако следует признать, что большинство педагогов сходятся во мнении о том, что необходимо сбалансированное развитие обучающегося средствами очередного (иностранного) языка. В современных условиях мультилингвальное образование ориентировано на соразвитие коммуникативных компетенций на всех изучаемых языках, развитие познавательной и творческой активности учащихся с использованием многоязычных и поликультурных возможностей Интернет-общения [12]. Педагогами и методистами ставится задача овладения учащимися, как минимум, элементарной коммуникативной компетенцией средствами очередного иностранного языка, означающей развитие умений устно и письменно объясняться с носителями языка в ограниченном числе стандартных ситуаций общения, умений воспринимать на слух (при аудировании) и зрительно (при чтении) несложные аутентичные тексты разных жанров, понимая с разной степенью глубины заложенную в них информацию [2, с. 8].

Важным педагогическим вопросом является и контроль уровня сформированности владения тем или иным языком по единым критериям оценивания. Следует согласиться с мнением методистов, что на сегодняшний день с прагматической точки зрения наиболее удачной можно назвать систему оценки уровней владения языком, разработанную специалистами Совета Европы. Это так называемый «Языковой паспорт», входящий в состав «Языкового портфеля обучающегося» [10].

Заключая общий обзор моделей мультилингвального образования, следует еще раз подчеркнуть, что при всем различии подходов к процессу усвоения учащимися нескольких языков за период обучения в школе и в вузе, данное направление возникло как реакция передовой общественности на глобализацию экономического, культурного и образовательного пространства. Мультилингвальное образование имеет важнейшую миссию – сохранение языкового и культурного разнообразия мира, для чего педагоги разрабатывают экспериментальные методы обучения языкам, создают авторские программы языкового развития детей, определяющие перспективные линии дальнейшего развития языкового образования в России.

Литература:

1. *Барышников Н. В.* Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003. 159 с.
2. *Бим И. Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий язык после английского). М.: Вентана-Граф, 1997. 30 с.
3. *Вагнер В. Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. М.: Владос, 2001. 383 с.
4. *Власов В. А.* Этнолингводидактика в условиях многоязычия и поликультурной среды // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 26–29.
5. *Гальскова Н. Д.* Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 12–16.

6. *Залевская А. А.* К проблеме нейрофункциональных аспектов двуязычия: обзор // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 3. С.48–52.
7. Концепция проектирования мультилингвального образовательного пространства в полиэтническом регионе. Программа / Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина, Л. М. Малых, А. Н. Мифтахутдинова. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2010. 24 с.
8. *Ланидус Б. А.* Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Наука, 2001. 148 с.
9. *Маркосян А. С.* Очерк теории овладения вторым языком. М.: УМК «Психология», 2004. 384 с.
10. Общевропейская система уровней владения иностранным языком (Common European Framework for Languages). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dante.by/templates/doc1.html>.
11. Программы общеобразовательных учреждений. Второй иностранный язык. М.: Просвещение, 1996. 352 с.
12. *Сафонова В. В., Марченко Н. И.* Билингвальные образовательные программы как инструмент обновления содержания языкового школьного образования // Иностранные языки в школе. 2010. № 2. С. 2–14.
13. *Хайдаров Я. Р.* Романские языки как материал для разработки методики одновременного преподавания нескольких языков // Романские языки в прошлом и настоящем: Сборник статей к 80-летию профессора Т. А. Репиной / под ред. Т. И. Зелениной, С.-Петербург. гос. ун-т; Удм. гос. ун-т. СПб.: Филологический фак-т СПбГУ, 2007. С. 327–339.
14. *Baker, C.* Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3-d ed. Multilingual Matters Ltd, 2003. 484 p.

МЕТАПРЕДМЕТНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновываются идеи метапредметности мультилингвального образования с позиций развития современных общественных процессов, принципа человекообразности, согласно которому связь внутреннего и внешнего в человеке, его микро- и макрокосма, обеспечивается через деятельность, относящуюся к фундаментальным (метапредметным) основаниям мира и человека. Также данные психолингвистики свидетельствуют о формировании концептуальной базы в мозге билингва в процессе изучения иностранных языков, что подтверждает необходимость внедрения метапредметности. Принцип добавочности и целостности позволяют рассматривать метапредметный и компетентностный подходы в совокупности, что способствует формированию единой мультикультурной картины индивида. На основе вышеперечисленных фактов целью мультилингвального образования является развитие личностных, интеллектуальных, социокультурных, мультилингвальных возможностей будущего специалиста для обеспечения самоактуализации и социально-профессиональной мобильности в рамках общения разных культур. Мы полагаем, что метапредметность должна быть реализована на нескольких уровнях: построение фундаментального базиса содержания мультилингвального образования; основание предметной дифференциации содержания мультилингвального образования; интеграция содержания мультилингвального образования на уровнях учебных предметов; организация метапредметной деятельности обучающихся; проектирование метапредметных образовательных результатов. В статье рассматриваются способы реализации метапредметности на уровне метапредметной программы, организации метапредметной деятельности мультилингвального обучения, системы тестирования на метапредметной основе.

Ключевые слова: метапредметность, метапредметное содержание мультилингвального образования, метапредметная основа, метапредметная программа, метапредметная деятельность.

META-SUBJECT SUPPORT OF MULTILINGUAL EDUCATION

The present paper explores some meta-subject ideas in multilingual education examined from the social point of view as well as the ideas of meta-subject essence of education as the unified basis of the world and man, expressed as a connection method of inner (microcosm) and outer (macrocosm) in man. Besides, the psycholinguistic data prove that meta-subject ideas can assist in forming students' conceptual basis of a world that is of paramount importance to learning several foreign languages. In addition, complementary and integrity concepts allow regarding meta-subject and competency-based approaches as a unity in constructing multicultural world picture. On this ground the goal of multilingual education is seen in developing personal, cognitive, socio-cultural and multilingual abilities of the individual to provide self-realization, professional and social mobility in cross-cultural communication. There are several levels of integrating meta-subject ideas: as a ground for designing meta-subject content of multilingual education; as a subject differentiation feature for multilingual content; as a basis for designing learning activities; and as a basis for meta-subject results. The paper provides some ways of designing meta-subject syllabus, teaching techniques and tests to update the content of multilingual education.

Key words: meta-subject concept, meta-subject content of multilingual education, meta-subject basis, meta-subject syllabus, meta-subject activities.

К числу актуальных вопросов повышения качества мультилингвального образования относится комплексная проблема, решением которой занимаются педагоги, психологи, философы, психолингвисты и культурологи, проблема поиска методологических ориентиров и инновационных технологий овладения несколькими иностранными языками. Обозначенная нами выше проблема требует глубокого, многоэтапного исследования, поэтому в рамках статьи мы предложим лишь некоторые пути повышения качества мультилингвального образования.

Поскольку система образования и общественные процессы находятся во взаимосвязи и взаимодействии, охарактеризуем современное состояние развития общества. Анализ научной литературы по данной проблеме свидетельствует о противоречиях в строении единой картины мира и увеличению ее дробности. Так, в исследованиях отмечается, что прежде всего изменения проявляются в стремительном росте научного знания, технологизации средств его производства; переключении, особенно в гуманитарных общественных и технологических отраслях, на знание «ситуативное»; высоком уровне информатизации и поликультурности общества [3, с. 1–10]. Данные черты в совокупности нарушают представление индивида о целостности картины мира. Высокая скорость изменчивости общественных явлений отражается на всех уровнях: экономическом, политическом, культурном, а также образовательном. В этой связи неизменна перестройка таких областей, например, как образование применительно к новым условиям общественного развития. Так, на наш взгляд, мультилингвальное образование является одним из способов обеспечения конкурентоспособности государства в социально-экономической, политической и культурной сферах. *Целью мультилингвального образования является развитие личностных, интеллектуальных, социокультурных, мультилингвальных возможностей будущего специалиста для обеспечения самоактуализации и социально-профессиональной мобильности в рамках общения разных культур.* Данная цель требует отбора методологических ориентиров, составляющих концептуальную основу построения содержания обучения иностранным языкам в мультилингвальном образовании [2, с. 123–126]. К числу концептуальных идей содержания обучения мультилингвального образования относится метапредметность. Рассмотрим, насколько оправданной является ориентация мультилингвального образования на метапредметность. Во-первых, данная идея соответствует основным тенденциям развития отечественной системы образования, заключающихся в личностном развитии и самоактуализации индивида. Например, в рамках научной школы профессора А. В. Хуторского в педагогику введен принцип человекосообразности образования. Согласно этому, «смысл образования состоит в выявлении и реализации внутреннего потенциала человека по отношению к себе и внешнему миру. Связь внутреннего и внешнего в человеке, его микро- и макрокосма, обеспечивается через деятельность, относящуюся к фундаментальным узловым основаниям мира и человека. В этих основаниях и заключена

метапредметная суть образования» [4]. Во-вторых, метазнания способны представить окружающую действительность во взаимосвязи и взаимодействии, тем самым формируя теоретическое мышление и универсальные способы деятельности, которые обеспечивают целостное восприятие картины мира в сознании обучающихся, что является необходимым условием при овладении несколькими иностранными языками. В-третьих, идеи метапредметности коррелируют с идеями компетентностного подхода и, дополняя друг друга на основе принципа целостности и дополнительности, позволяют обучающимся успешно овладеть культурно-языковым опытом и коммуникативным репертуаром для повышения социально-профессиональной мобильности. На основе данного положения становится возможным измерение образовательных результатов мультилингвального обучения. В-четвёртых, в пользу внедрения метапредметности в мультилингвальное образование свидетельствуют данные психолингвистической гипотезы И. Н. Горелова о раздельности и совместности в описаниях языковых компетенций билингва [1, с. 229–230.]. Суть гипотезы состоит в следующем. В ходе интеллектуальной деятельности у человека формируется концептуальная база мышления, которую составляют собственные впечатления индивида о мире, его личный, социальный опыт в ходе речевой коммуникации. Привносимый в психику индивида из среды национальный (при естественном билингвизме) или иностранный (при искусственном билингвизме) язык организует коммуникативные возможности и мышление индивида таким образом, что в психике возникают «универсалии», независимые от языковой специфики «картины мира», подчиненные опыту и объективным логическим законам сущего. Иными словами, реализация метапредметных положений способствует созданию универсальной концептуальной базы для осмысления и усвоения нескольких языков, а также интенсифицирует процесс овладения языками.

Учитывая вышеперечисленные факты, мы видим целесообразным и перспективным шагом включение идей метапредметности в концептуальный базис мультилингвального образования. Опираясь на идеи А. В. Хуторского [4], мы полагаем, что метапредметность должна быть реализована в нескольких функциях: как способ построения фундаментального базиса содержания мультилингвального образования; как основание предметной дифференциации содержания мультилингвального образования; как принцип интеграции содержания мультилингвального обучения на уровнях учебных предметов;

как основа организации метапредметной деятельности обучающихся; как основа для проектирования метапредметных образовательных результатов мультилингвального обучения.

На наш взгляд, при конструировании метапредметного содержания мультилингвального обучения следует учитывать следующие положения:

- пересмотреть иерархию компетенций, составляющих формулу качества бакалавра филологии в сфере мультилингвального образования, а именно, группу ключевых (метапредметных), общепредметных и предметных компетенций, позволяющих выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть готовым к продолжению образования на магистерской ступени и в сфере дополнительного и послевузовского образования. Определить содержание компетенций на целевой и диагностически обусловленной трёхкомпонентной основе (гностический компонент знания), функциональный компонент (умение выполнять действия) и ценностно-этический компонент (отношение к деятельности, готовность осуществлять деятельность). Поскольку метапредметность проявляется на нескольких уровнях: уровень программы, уровень метапредмета, уровень темы, то необходимо продумать их содержание, которое бы включало общенаучные, методологические категории, например, Знание, Мышление, Сравнение, Общение, Самопознание, Поведение, Мир как система и т. д. На наш взгляд, заслуживает особого внимания мысль ученых о выделении в качестве специфической компетенции для мультилингвального образования – поликультурной компетенции. Однако вопрос диагностики данной компетенции остаётся до сих пор открытым;

- создать банк языковых и речевых данных для изучаемых языков по уровням владения, который содержит метапредметные темы и подтемы (Здоровье, Дружба, Любовь, Мечта, Счастье и т. д.), типы профессионально ориентированных текстов с образцами, лексико-грамматический функционал, список речевых действий с позиций социокультурного подхода;

- создать банк компетентностных заданий и тестов;

- разработать таксономические таблицы для измерения результатов мультилингвального обучения;

- углубить общекультурные знания (структура общества, сферы общественной жизни, традиции, бытовой уклад, история, география, литература, культурная жизнь);

- выделить в содержании мультилингвального обучения (на уровне лингво-культуроведческого, коммуникативно-деятельностного, профессионального блоков) реальные объекты изучаемой действительности, имеющие непосредственное отношение к социально-культурной, экономической, политической сторонам жизни общества разных стран и народов;

- проанализировать и осуществить отбор наиболее эффективных способов деятельности обучающихся и преподавателей в процессе овладения профессионально-значимыми компетенциями. Известно, что метапредметная учебная деятельность отличается интегративным поисковым характером, который лежит в основе организации учебного познания и выражается в исследовательской, эвристической, проектной, коммуникативно-диалоговой, дискуссионной, игровой формах;

- развить идеи автономной учебной деятельности (самоорганизация, рефлексия, самооценка).

Выделенные положения метапредметного характера должны, дополняя образовательные блоки, учебные предметы и преломляясь и привнося новое понимание, обеспечить целостность содержания мультилингвального обучения. Таким образом, перспективность метапредметного обеспечения процесса мультилингвального образования нам представляется в:

- приобретении научных знаний о многокультурном мире; в педагогическом смысле это движение студента от отдельных «добавочных знаний о многокультурности» через дополнительные учебные предметы;

- создании поликультурного образовательного пространства для саморазвития студентов и самореализации через формирование общекультурной базы, необходимой для овладения другими иностранными языками;

- приобщении к общечеловеческим ценностям, законам через открытие общего в разных суб- и этнокультурных традициях.

В заключении следует отметить, что создание поликультурной и мультилингвальной среды в Российской Федерации имеет ряд культурно-исторических, этноконфессиональных, социально-экономических особенностей, которые требуют глубокого осмысления и задают новый вектор развития педагогической, психолингвистической, психологической мысли.

Литература:

1. Горелов И. Н. Избранные труды по психолингвистике. М.: Лабиринт, 2003. С. 229–230.
2. Милютинская Н. Ю. К вопросу о дидактических основах процесса овладения иностранным языком в мультилингвальном образовании // Современные гуманитарные исследования. М.: «Спутник +», 2014. № 6. С. 123–126.
3. Новиков А. М. О роли науки в современном обществе // Россия XXI, 2006. № 2. С. 1–10.
4. Хуторской А. В. Метапредметное содержание общего образования и его отражение в новых образовательных стандартах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2012/1127/index.htm>.

УДК 378.014.5 (470.51)(045)

Утехина А. Н., Зеленина Т. И.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И БИЗНЕСА ИЛИ СУДЬБА ОДНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ (К 25-ЛЕТИЮ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ «ЛИНГВА»)

В Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета многие годы разрабатывается научное направление по раннему языковому образованию. Экспериментальной площадкой является детская школа раннего языкового развития «Лингва», отметившая в этом году свое 25-летие. Апробирована «Интегративная программа «Лингва», защищены диссертации, проведены многочисленные семинары, зарегистрирована специализация «Обучение иностранному языку в раннем возрасте» (МГУ, 2000). Раннее языковое образование стало базой для формирования многоязычной образовательной среды. В этом направлении проводятся экспериментальные исследования, создаются интегративные курсы по соизучению языков (национальных и иностранных). Интерес к исследованиям коллектива проявляют российские и зарубежные коллеги. Это послужило стимулом для развития сетевого взаимодействия в аспекте билингвального и мультилингвального образования. Как результат, в УдГУ открыта международная лаборатория с распределенным участием «Многоязычие и межкультурная коммуникация». Сетевое взаимодействие дало толчок

для проведения совместных проектов, научных исследований, семинаров. Все это реализуется при финансовой поддержке малого инновационного предприятия ООО «Научно-методическое объединение «Иж-Логос». Взаимодействие науки, образования и бизнеса в рамках сетевого взаимодействия является ресурсом для получения результатов интеллектуальной деятельности.

Ключевые слова: раннее языковое развитие, мультилингвальное образование, сетевое взаимодействие.

*Utekhina A. N., Zelenina T. I.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

**COOPERATION OF RESEARCH, EDUCATION AND BUSINESS
OR THE STORY OF ONE SPECIALIZATION
(TO CELEBRATE THE 25TH ANNIVERSARY OF LINGUA,
A LANGUAGE SCHOOL FOR YOUNG LEARNERS)**

The Institute of Foreign Languages and Literature, Udmurt State University, has a long history of research on teaching languages to young learners. The site for this research is Lingua, a language school for young learners, which turned 25 this year. As a result of this work, an integrative Lingua program has been tested, a number of dissertations have been defended, numerous seminars have been held, and the specialization «Teaching a foreign language to young learners» has been registered (MSU, 2000). Early language learning has become the foundation for multilingual education. This area is now the focus of experimental research and integrative courses on co-learning of languages (indigenous and foreign). Russian and foreign colleagues got very interested in the research of our team, which fostered the development of network cooperation in the field of bilingual and multilingual education. As a result, an international laboratory with distributed participation «Linguistic diversity and cross-cultural communication» has been opened in UdSU. Networking stimulated new joint projects, research and seminars. All these are supported with the financial aid from Izh-Logos small innovative enterprise. Cooperation of research, education and business as part of networking provides resources to get results of intellectual work.

Key words: early language learning, multilingual education, networking.

На Пленуме Совета по филологии в г. Липецке в 2000 г. была зарегистрирована специализация 021729 «Обучение иностранному языку в раннем возрасте». С инициативой выступил Институт иностранных языков и литературы (ИИЯЛ) Удмуртского госуниверситета (Сегодня Институт языка и литературы). Дадим экскурс в историю данной специализации.

В середине 80-х г. ушедшего столетия в стране был объявлен эксперимент по обучению иностранному языку в дошкольных образовательных учреждениях. В этом эксперименте оказались, в частности, несколько детских садов Удмуртской Республики. В министерстве образования УР была создана рабочая группа по реализации данного проекта, в которую вошел один из авторов настоящей статьи. Очень скоро эксперимент «сошел на нет» (нехватка специалистов, отсутствие финансов, невостребованность в обществе – иностранный язык на тот момент был третьей степенной дисциплиной в школе и т. д.).

Тем временем страна становилась все более открытой, проявился интерес к иностранным языкам, создание, в частности, интенсивных курсов для взрослых стало ответом на запрос общества. Обозначился социальный заказ и на обучение иностранному языку дошкольников. Например, в г. Ижевске, столице Удмуртии (одном из самых закрытых городов страны того времени; официально город был открыт в 1991 г.), в конце 80-х – начале 90-х гг. стали появляться многочисленные курсы, на которых обучали малышей иностранному языку. Не остался в стороне и Институт иностранных языков и литературы (в то время – факультет романо-германской филологии) УдГУ и открыл в 1990 г. в системе дополнительного образования детскую школу «Лингва» (современное название – детская школа раннего языкового развития «Лингва»). Очень скоро стало очевидно, что обучение иностранному языку (ИЯ) в дошкольном возрасте в нашей стране носит утилитарно-методический характер и нерезультативно в плане языкового развития детей. Зарубежная стажировка по раннему обучению иностранному языку Т. И. Зелениной (Гренобль, Франция, 1994), в которой участвовали представители разных европейских стран, показала, что понятие «раннее обучение иностранному языку» в европейских странах относится к детям 10–12 лет. Дошкольный возраст в научном плане не рассматривался. С этого момента началась наша научно-исследовательская работа, направленная на обоснование концепции раннего обучения иностранному языку.

Уже в первые годы обучения малышей на курсах иностранного языка пришло понимание, что в младшем возрасте не следует обучать исключительно иностранному языку, что очень важно определить место ИЯ во всей системе обучения малышей. Установка только на иностранный язык, как это случается, не только полезна, но и опасна. Обучение ИЯ в нашем случае перестало быть самоцелью, целью стало формирование личности ребенка, а одной из задач – раннее языковое развитие.

На базе детской школы начали писать курсовые, дипломные работы, появились публикации и выступления на конференциях, в том числе международных (Ижевск, Казань, Москва, Фрибург – Швейцария). Материалы научной работы школы были представлены на Первом и Втором фестивалях инновационных образовательных проектов и программ (Ижевск, 1995, 1996), одна из программ была удостоена диплома.

Работа детской школы в значительной мере стала базироваться на учении Л. С. Выготского. В пользовании педагогического коллектива появились архивные стенограммы лекций по педологии Л. С. Выготского (1933–1934 гг.), ставшие настольной книгой. Коллектив преподавателей нашей школы в результате длительной и кропотливой работы подготовил к изданию «Лекции по педологии» Л. С. Выготского к его 100-летию (УдГУ, 1996; 2-е изд. 2000).

Происходящее в образовательной системе взаимопроникновение традиционных дисциплин требовало выработки новых подходов к раннему языковому образованию. Так появилось требование перехода от «предметоцентризма к образовательным областям». В результате в учебном процессе с дошкольниками стала осуществляться интеграция учебных предметов. Апробация идей привела к созданию «Интегративной программы «Лингва» (Утехина А. Н., Зеленина Т. И., 1997, 2000), получившей признание, которая и сегодня реализуется в практике. Естественно, что программа постоянно уточняется.

Научные исследования нашли продолжение в рамках проекта «Программа развивающего обучения «Лингва», получившего грант РГНФ (1997–1999 гг.). Результаты проекта были заслушаны на Всероссийской научно-практической конференции «Раннее языковое образование: состояние и перспективы», которая состоялась на базе ИИЯЛ УдГУ.

Тем временем во многих дошкольных учреждениях республики стали обучать иностранному, а также национальному языку как

второму, что требовало методической помощи. Появилась потребность в специалистах по раннему языковому образованию. В Институте иностранных языков и литературы была открыта кафедра дидактики раннего обучения иностранным и национальным языкам (1997 г.), вскоре был заключен договор с Управлением дошкольного образования и воспитания Администрации г. Ижевска по оказанию научно-методической помощи дошкольным учреждениям (1998 г.).

В результате исследований и практического опыта создавалась специализация по раннему обучению иностранному языку, о которой сообщено в начале настоящей статьи. На протяжении многих лет специализация пользовалась успехом у студентов специальности «Филология». Научные исследования на базе детской школы раннего языкового развития «Лингва» продолжались, студенты проходили практику и апробировали полученные знания. Защищались дипломные, а также кандидатские (Т. И. Белова, 1999; Т. В. Попова, 2002; Р. А. Кузнецова, 2002; Н. Н. Ажмякова, 2003; О. А. Замятина, 2006; А. В. Жукова, 2007; Т. С. Ходырева, 2010) и докторская (А. Н. Утехина) диссертации. Для педагогов были проведены многочисленные семинары по раннему языковому развитию (русский, национальные и иностранные языки) на городском, республиканском и региональном уровнях.

В связи с переходом на многоуровневую систему образования специализации в рамках бакалавриата перестали быть востребованными. Они прекращали свое существование или как-то трансформировались. Такая же судьба ожидала созданную нами много лет назад специализацию «Обучение иностранному языку в раннем возрасте». Следовало размышлять о судьбе не только самой специализации, но и о сохранении научного направления института, разрабатываемого на протяжении многих лет.

Что мы имеем на сегодняшний день?

1. Появились Стандарты по дошкольному и начальному школьному образованию (в рамках непрерывного образования).

2. Иностранный язык введен в учебный процесс начальной школы как обязательная дисциплина.

3. Существует нехватка специалистов, следовательно, появилась потребность в специалистах по раннему обучению иностранному языку.

Научные исследования, касающиеся раннего языкового образования, представляют сегодня интерес с точки зрения

этнокультурной ситуации развития детей в России. В основу образования положено решение следующих основных задач в соответствии с ФГОС:

- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства вне зависимости от места проживания, нации, языка, социального статуса родителей и других особенностей;
- обеспечение вариативности и разнообразия содержания программ путем формирования программы этнокультурной направленности;
- индивидуализация дошкольного образования за счет учета этнокультурной ситуации развития детей и личностной специфики каждого ребенка как субъекта образования.

Особое внимание педагогами и родителями уделяется сегодня освоению языков погружением в культуру нации-носителя с раннего и дошкольного детства, требующее привлечения в качестве педагога носителя родного языка и культуры и взаимодействия семьи и детского сада, а затем и школы. Специалисты отмечают, что оптимально начинать работу по развитию многоязычия со знакомства малыша с исконным, коренным языком региона. Удмуртским – для Удмуртии, татарским – для Татарстана. Осваивая правила общения на русском и другом языках в игре, в эксперименте, ребенок обретает экстралингвистические качества билингвальной личности, не зависящие от конкретной языковой комбинации. В будущем он применит их при изучении английского, немецкого и т.д. иностранных языков и взаимодействии с их носителями. Заодно сохранит языки и культуры малых народов для мирового сообщества. Ученые предупреждают, что, начиная в дошкольном возрасте обучать детей языкам с более простой грамматической и фонетической системой (например, английскому в формате Глобиш), мы будем скорее препятствовать их развитию, предлагая осколок зеркала вместо распахнутого окна в мир.

Как и при любых занятиях с ребенком, при развитии многоязычия у дошкольников важно учитывать индивидуальные аспекты развития каждого конкретного малыша и понимать, что дву- и многоязычие – это огромная ответственность родителей и педагогов за настоящее и будущее воспитанника.

Специфика детского билингвизма обусловлена наличием многочисленных национальных территорий России и возможностью усваивать языки с раннего детства. Билингвизм представителей наций

и народностей на территории РФ крайне неоднороден не только с точки зрения возрастных и социальных критериев носителей национальных языков, но и с точки зрения уровня владения русским и национальным языками.

За последние 30 лет во всем мире и в России произошел значительный рост миграционных процессов. Переезжая, люди привносят на новую почву устоявшиеся на родине традиции, быт и язык. Родной язык в новых условиях начинает вести самостоятельную от народа-носителя и его культуры жизнь; в России начинается изучение государственного, русского языка. Многоязычные и двуязычные группы в детских садах и начальной школе – это путь естественной ненасильственной интеграции, смещаемой на более ранний период, интеграции через уравнивание родных или родного и неродного языков и культур в сознании ребенка-носителя.

Вернемся к обозначенной нами выше специализации. Чтобы сохранить научное направление по раннему образованию, было принято решение о создании в Удмуртском госуниверситете малого инновационного предприятия (МИП). Одним из условий создания МИП, согласно закону Ф3217 от 2009 г., является наличие результатов интеллектуальной деятельности (РИД), а условие существования МИП – коммерциализация результатов интеллектуальной деятельности и создание новых РИД.

Так в 2013 г. было открыто ООО «Научно-методическое объединение «Иж-Логос» при Удмуртском государственном университете (www.izh-logos.com). Базовой площадкой предприятия является детская школа раннего языкового развития «Лингва», которая в этом году отметила свое 25-летие. Интерес к исследованиям коллектива проявляют российские и зарубежные коллеги. Это послужило стимулом для создания сетевого взаимодействия в аспекте раннего языкового и мультилингвального образования. Так, на заседании Ученого совета УдГУ (сентябрь 2014г.) в рамках научно-образовательного центра (НОЦ) «Инновационное проектирование в мультилингвальном образовательном пространстве» была открыта международная лаборатория с распределенным участием «Многоязычие и межкультурная коммуникация» (под эгидой головной лаборатории «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» Елабужского института Казанского федерального университета; научный руководитель Е. Л. Кудрявцева). О задачах лаборатории мы писали ранее [1, с. 4–9]. Сетевое взаимодействие дало

толчок к проведению совместных научно-образовательных мероприятий на республиканском, региональном, российском и международном уровнях: создание образовательных программ разного уровня, проведение семинаров, в том числе в виде повышения квалификации педагогов, организация стажировок, совместные публикации, участие в конференциях, проектная деятельность, разработка новых технологий, первые шаги по направлению коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности и пр. Информация размещается на сайтах вузов, где имеются аналогичные лаборатории, в том числе в УдГУ (www.izh-logos.com/international_laboratory/). Итоги работы за год были обсуждены представителями лабораторий во время участия в VI Международном Форуме школьных учителей в Елабуге (август 2015г.). Анализ проведенной работы показал эффективность такого взаимодействия.

Хочется верить, что взаимодействие науки, образования и бизнеса в рамках сетевого взаимодействия даст новый импульс научному направлению, разрабатываемому в УдГУ многие годы.

Литература:

1. *Кудрявцева Е. Л.* Сетевое взаимодействие международных лабораторий с распределенным участием как форма развития поликультурного образования в России и за рубежом / Е. Л. Кудрявцева, Т. И. Зеленина, А. Н. Утехина, А. Н. Мифтахутдинова, Л. Б. Бубекова, Д. А. Салимова // *Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. Том 6* / ред. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых, Н. М. Шутова. Ижевск: Изд-во Удмуртский университета, 2014. С. 4–9.

II. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.036(045)

Вартанова В. В.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

На сегодняшний день художественно-эстетическое воспитание студентов-бакалавров является актуальной проблемой иноязычного образования в связи с новыми требованиями, предъявляемыми выпускникам высших учебных заведений языковых специальностей. Согласно ФГОС и другим нормативно-правовым актам в сфере иноязычного образования, выпускник должен обладать не только профессиональными компетенциями и теоретической базой, но также общекультурными компетенциями, направленными на всестороннее развитие личности и помощь в ее дальнейшем самоопределении в профессиональной деятельности и в жизни в целом.

В статье описываются результаты анализа плана учебной и внеучебной деятельности ИИЯЛ за 2012–2015 гг., выявляется ряд недочетов в системе художественно-эстетического воспитания студентов Института, акцентируется внимание на новых подходах в организации учебной и внеучебной деятельности, а также предлагаются организационно-педагогические условия художественно-эстетического воспитания студентов бакалавриата языковых специальностей, способствующие формированию эмоционально-ценностного отношения студентов к учебной, внеучебной и будущей профессиональной деятельности; формированию художественно-эстетического отношения, вкуса, оценки, оригинальности мышления; стимулированию процесса самопознания и самоопределения; повышению уровня владения иностранным языком и открытости к восприятию других культур благодаря культурологическим и страноведческим знаниям.

Ключевые слова: студенты-бакалавры языковых специальностей, художественно-эстетическое воспитание, организационно-педагогические условия.

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR
ART AND AESTHETIC EDUCATION OF BACHELOR STUDENTS
MAJORING IN LINGUISTICS (PRACTICAL ASPECT)**

Today bachelor art and aesthetic education is a topical issue of the foreign language education as a result of new requirements presented for the university graduates majoring in linguistics. According to the Federal State Educational Standard and other foreign language educational regulations a graduate is supposed to possess not only professional competences and the required theoretical knowledge but also some cultural competences aimed at a many-sided personal development and self-determination assistance in professional activities and in life on the whole.

The article describes the analysis results of the plan of educational and extra-curriculum activities of the Institute of Foreign Languages and Literature during the period from 2012 to 2015. Revealed are several shortcomings in the system of art and aesthetic education of students. Focused are the new approaches to the educational and extra-curriculum activities organization. Offered are the organizational and pedagogic conditions of the art and aesthetic education of linguistics-major bachelors contributing to the students' emotional and value attitude formation to their educational, extra-curriculum and prospective professional activity; to the formation of their artistic and aesthetic attitude to all activities, taste, estimation, originality of thinking; to the stimulation of self-knowledge and self-determination; to the increase of language proficiency level and openness in the cultures perception due to their cultural and cross-cultural knowledge.

Key words: bachelor students majoring in linguistics, artistic and aesthetic education, organizational and pedagogical conditions.

Современный этап развития российского общества характеризуется тенденцией гуманизации отечественного образования, проявляющейся в осознанном и сопереживающем отношении к человеку через его соотнесение с миром ценностей национальной культуры. Так, в Законе «Об образовании» Российской Федерации указано, что принципом государственной политики в области образования является «...воспитание гражданственности и любви к Родине, защита

национальных культур и региональных традиций в условиях многонационального государства...» [7]. Особую роль в этом процессе играет художественно-эстетическое воспитание личности. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки «Филология» (от 2014 г.) и «Фундаментальная и прикладная лингвистика» (от 2015 г.) также подчеркивается, что «выпускник вуза должен решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся» [4, 5]. В этой связи возникает острая необходимость поиска новых технологий и методик художественно-эстетического воспитания (далее ХЭВ), направленного на гармонизацию и развитие духовных способностей человека.

В данной статье мы исходим из понимания ХЭВ как целенаправленного, систематического процесса развития человека, включающего освоение культуры страны изучаемого языка, характерных для нее норм и системы ценностей, развитие навыков восприятия и понимания прекрасного в искусстве этой страны, воспитание эстетических взглядов, чувств, вкуса, потребностей в создании прекрасного, а также развитие бережного и ответственного отношения к культуре, открытость к диалогу культур и наличие необходимых умений для осуществления компетентного межкультурного общения. Значимость роли художественно-эстетического воспитания в развитии творческих начал личности несомненна. Не случайно многие крупные мыслители прошлого подчеркивали необходимость привнесения художественно-эстетического начала в преподавание любого учебного предмета (Платон, И. Г. Песталоцци, Ф. Шиллер и др.).

Между тем, в организации ХЭВ в системе высшего образования отчетливо виден ряд серьезных недочетов: недостаточное количество или полное отсутствие в учебных планах языковых вузов предметов, направленных на духовное развитие студентов; отсутствие системы художественного и эстетического воспитания; практически невостребованным остается мощный эстетико-воспитательный потенциал многих вузовских учебных дисциплин.

Противоречивость ситуации, сложившейся в педагогической практике, в определенной степени объясняется недостаточной теоретической и практической разработанностью проблемы ХЭВ студентов языковых специальностей. В этой связи, целесообразным и плодотворным представляется решение данной проблемы в процессе обучения иностранному языку (ИЯ), так как эстетический потенциал этого предмета без преувеличения огромен. Преподаватель имеет возмож-

ность: формировать на занятиях по ИЯ художественную культуру личности студентов в единстве знаний, ценностных ориентаций, вкусов, идеалов; влиять на повышение мотивации изучения ИЯ и повышение уровня эстетики поведения, ориентированной на «диалог культур», уважение точки зрения собеседника, толерантное отношение к партнеру; развивать творческие способности студентов.

В Удмуртском государственном университете (УдГУ) существует ряд структурных подразделений (Управление по внеучебной и воспитательной работе, Психологическая служба, Клубы УдГУ, Научная библиотека, Управление международных связей и др.), деятельность которых направлена на воспитание студентов вуза путем проведения мероприятий по основным направлениям. Цели и задачи работы подразделений детально представлены в «Концепции воспитательной и социальной работы со студентами в УдГУ на основе формирования гуманитарной среды вуза (2013–2018 гг.)». Согласно данной концепции, целью работы по воспитанию в вузе является «формирование идеалов, ценностных ориентаций на основе развития представлений об основных идейных установках, регулирующих воспроизводство, самореализацию наиболее значимых социальных групп, в которых предстоит жить и работать сегодняшнему студенту, а завтра – специалисту-профессионалу» [2]. Таким образом, используя возможности гуманитарной среды, вуз стремится сформировать социально активную, жизнеспособную, гуманистически ориентированную личность, которая будет адекватно относиться к культурным ценностям общества и творчески действовать в социальной и профессиональной среде.

Анализ 35 мероприятий, проводимых в Институте Иностранных Языков и Литературы (ИИЯЛ) УдГУ с 2012 по 2015 учебные годы показал, что только 18 из них проводятся на ИЯ (основные языки: английский, французский, немецкий, испанский; иногда с привлечением других иностранных и национальных языков: венгерский, удмуртский, итальянский, португальский, китайский, японский и др.). Мы разделили мероприятия на два блока (учебная и внеучебная деятельность) и три формы их организации: коллективная, групповая и индивидуальная. Так, в рамках учебной деятельности 6 из 10 мероприятий (60%) осуществляются в рамках коллективной работы; 9 мероприятий (90%) реализуются в группе, а 7 (70%) – индивидуально. В рамках внеучебной деятельности 2 мероприятия из 8 (25%) реализуется в коллективной форме, 8 мероприятий (100 %) – в группе

и одно мероприятие (12, 5%) индивидуально. Следует также отметить, что только 4 мероприятия (22, 2%) ориентированы на все три формы деятельности.

Таким образом, было обнаружено, во-первых, что мероприятия на ИЯ в рамках учебной деятельности по своему количеству превосходят мероприятия, проводимые в рамках внеучебной деятельности. Мы полагаем, что необходимо увеличить число мероприятий в рамках внеучебной деятельности, реализующихся в коллективной, групповой и индивидуальной формах работы.

Во-вторых, мероприятия в рамках внеучебной деятельности в Институте чаще всего проводятся отдельными кафедрами, и к их организации привлекаются студенты, обучающиеся только по профилю определенных кафедр, что ведет к существенному снижению потенциальной целевой аудитории мероприятий. В результате, мероприятия носят локальный характер, который не обеспечивает полноценный обмен опытом и идеями между студентами и преподавателями всех направлений обучения.

В-третьих, анализ плана внеучебной деятельности ИИЯЛ показал слабую связь между мероприятиями, проводимыми в рамках внеучебной и учебной деятельности. Так, только 4 мероприятия (Рождество, Фонетические конкурсы, Конкурс на лучшее публичное выступление «Public speaking» и лекции зарубежных преподавателей) являются продолжением таких учебных дисциплин, как «Вводный курс фонетики», «Практический курс первого и второго ИЯ», «Публичное выступление». Обозначенные нами мероприятия направлены непосредственно на отработку того материала, который был усвоен студентами на занятиях, например, основы публичного выступления, приемы написания текста публичного выступления, интонационные особенности изучаемого языка, правильная артикуляция звуков и др. На наш взгляд, целесообразным является увеличение количества мероприятий в рамках внеучебной деятельности, которые способствовали бы наиболее эффективному закреплению материала на завершающем этапе при овладении дисциплин в рамках учебной деятельности.

Проанализировав специальную психолого-педагогическую литературу, а также план учебной и внеучебной работы ИИЯЛ УдГУ, нами был сделан вывод о том, что для эффективного формирования художественно и эстетически развитой личности студента языковых

специальностей необходим комплекс организационно-педагогических условий, к которому мы относим:

1. Выявление преподавателем художественно-эстетического аспекта в содержании предмета.
2. Привлечение методов и технологий обучения, направленных на активизацию эстетического отношения студентов к учебному процессу.
3. Интеграция учебной и внеучебной деятельности в рамках учебного процесса.
4. Поддержка проявлений творческой инициативы и активизация самостоятельной творческой деятельности студентов.
5. Использование системы специально подобранных заданий и упражнений.

Рассмотрим более подробно обозначенные нами организационно-педагогические условия.

1. *Выявление преподавателем художественно-эстетического аспекта в содержании предмета.* Мы, вслед за И. В. Дерюгиной [1], считаем, что в процессе ХЭВ важное место занимает непосредственно определение художественно-эстетического аспекта в процессе преподавания ИЯ. Это подразумевает, что преподаватель целенаправленно отбирает тот материал, который, на его взгляд, содержит в себе художественно-эстетический аспект и поэтому является наиболее эффективным на занятиях в рамках учебной деятельности. На наш взгляд, использование такого материала направлено на формирование художественно-эстетических ценностей студентов, необходимых для их художественно-эстетического воспитания.

2. *Привлечение методов и технологий обучения, направленных на активизацию эстетического отношения студентов к учебному процессу.* Мы исходим из принципа, что ХЭВ каждой конкретной личности представляет собой сложный многоэтапный процесс. На наш взгляд, привлечение определенных методов и технологий обучения подразумевает под собой внедрение в образовательный процесс детально продуманных элементов, направленных, прежде всего, на создание комфортных учебных условий для преподавателей и студентов, а также реализацию идей целенаправленного управления учебным процессом при ХЭВ.

Для активизации эстетического отношения студентов бакалавриата языковых специальностей к учебному процессу мы предлагаем использовать следующие методы обучения: а) активные (ситуационные,

проблемные, дискуссионные, деловая игра, творческие и др.); б) пассивные (информационно-иллюстративные, перцептивные и др.); в) практические (упражнения); г) наглядные (демонстрационные, иллюстрационные, использование аудио-, видео-, компьютерной техники и др.); д) игровые и е) проектные.

3. *Интеграция учебной и внеучебной деятельности в рамках учебного процесса.* На наш взгляд, ХЭВ в вузе будет осуществляться наиболее эффективно при системной интеграции учебной (аудиторной) и внеучебной (внеаудиторной) деятельности. Так, учебная деятельность рассматривается нами в качестве деятельности студентов, направленной на овладение теоретическими знаниями, в то время как внеучебная деятельность способствует всестороннему развитию личности во внеучебное время. Оба вида деятельности имеют свои специфические черты и особенности, которые обуславливают применение особых приемов, методов и технологий при их реализации. Несмотря на то, что цель внеучебной деятельности разными исследователями трактуется по-разному (Т. А. Арутюнова, Е. В. Мещерякова, В. А. Слостенин и др.) [3; 6], опыт свидетельствует о том, что любая программная тема может быть продолжена в рамках внеучебной деятельности, что ведет к углубленному усвоению материала, расширению сведений по предмету, повышает мотивацию студентов при изучении ИЯ, формированию всесторонне развитой личности и т. д.

4. *Поддержка проявлений творческой инициативы и активизация самостоятельной творческой деятельности студентов.* Данное педагогическое условие предполагает уделять пристальное внимание преподавателя развитию творческой инициативы и самостоятельной творческой деятельности студентов, а также целенаправленной их потребности в саморазвитии. Смысл этого педагогического условия заключается в том, что преподаватель целенаправленно организует художественно-эстетическую деятельность обучающихся, направленную на стимулирование их творческой деятельности, на развитие умений творить самостоятельно, а также на формирование инициативы и потребности в творческой деятельности. При этом воспитание личности протекает в условиях ее постоянного обогащения и развития, в ходе которого происходит переход обучающегося с роли объекта на субъект образовательной деятельности.

5. *Использование системы специально подобранных заданий и упражнений.* В процессе реализации данного педагогического условия мы предлагаем использование преподавателем на занятиях по ИЯ системы заданий и упражнений, которые могут быть разбиты на следующие блоки: а) интонационный аспект (развитие у обучающихся способности передавать смысл слов и высказываний и их эмоциональную окрашенность при помощи интонации, например, с использованием театральной деятельности и т. д.); б) лингвокультурологический аспект (определение обучающимися связей между языковыми явлениями или культурными феноменами в изучаемом языке – материал, связанный с фразеологическими оборотами, пословицами, фразовыми глаголами и т. д.); в) коммуникативный аспект (развитие коммуникативных навыков и умений – ролевые игры, дебаты, коммуникативные бои, дискуссии, круглые столы и т. д., направленные на решение и обсуждение проблемных вопросов в искусстве и культуре); г) полихудожественный комплексный подход к развитию студента (воспитание личности с помощью художественно-эстетического потенциала разных видов искусства – музыка, изобразительное искусство, хореография, театр, пантомима и др., которые стимулируют творческую деятельность обучающихся); д) самостоятельное создание творческих «продуктов» по дисциплине (творческие проекты, постановка спектаклей и сценок, подготовка презентаций и докладов на ИЯ на завершающем этапе в рамках освоения дисциплины).

Таким образом, для успешного художественно-эстетического воспитания студентов языковых специальностей должны быть обеспечены особые организационно-педагогические условия, которые приведут к сформированности эмоционально-ценностного отношения студентов к учебной, внеучебной и будущей профессиональной деятельности; сформированности художественно-эстетического отношения, вкуса, оценки, оригинальности мышления; стимулированию процесса самопознания и самоопределения; повышению уровня владения иностранным языком и открытости к восприятию других культур, благодаря культурологическим и страноведческим знаниям.

Литература:

1. *Дерюгина И. В.* Эстетическое воспитание студентов неязыковых вузов средствами иностранного (английского) языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 244 с.

2. Концепция воспитательной и социальной работы со студентами в Удмуртском государственном университете на основе формирования гуманитарной среды вуза (2013–2018 гг.). (Протокол от: 04.06.2013 г.). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://uvvr.udsu.ru/docs>.
3. *Мещерякова Е. В.* Внеаудиторная работа в педвузе как фактор подготовки будущих учителей к проведению внеклассной работы со школьниками: дис. канд. п. н. Волгоград, 1994. 179 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 марта 2015 г. N 181 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика (уровень бакалавриата).
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 г. N 947 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология (уровень бакалавриата).
6. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И.* и др. Педагогика: учеб. пособие для вузов. Изд. 4-е. М.: Школьная пресса, 2002. 512 с.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 06.04.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=LAW;n=182943>.

**КОНТЕКСТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Преподавателям английского языка в России ещё не очень хорошо знакомо такое направление в исследовательской деятельности учителя, как Action Research. Смысл данного подхода к исследовательской деятельности передают такие русские понятия, как *контекстное исследование*, *исследование в действии* или *активное исследование*. Цель данной работы – в популяризации и в продвижении контекстного исследования среди учителей-практиков. В статье представлены несколько определений контекстного исследования, рассматривается его типичный цикл и шаги исследователя. Акцент делается на осознанном намерении и целеполагании улучшить эффективность своей деятельности в качестве преподавателя английского языка. Исследователь-практик намеренно собирает данные, касающиеся того, как происходит учебный процесс, анализирует эти данные в свете того, что хотелось бы изменить или улучшить, активно ищет возможные пути решения обозначенного исследовательского вопроса, вводит в практику и, наконец, делится результатами и своими соображениями по поводу всего исследовательского цикла с коллегами посредством публикации. Особое внимание в контекстных исследованиях уделяется саморефлексии относительно собственных установок, принципов и привычных действий. Считаем, что такие рассуждения, подкрепленные объективными данными, а также изученной литературой и обобщением лучших практик коллег, повышает профессионализм преподавателя английского языка, а также развивает саму профессию.

Ключевые слова: контекстное исследование, профессиональное развитие, саморефлексия, преподаватель-исследователь.

ACTION RESEARCH FOR EFL TEACHERS

TEFL community in Russia is not very well familiar with Action Research (AR) as a research approach, so this paper informs and encourages EFL practitioners to become action researchers, or researchers into their own teaching practice. Through considering definitions of AR we look at the research cycles and outline the major steps of the research process. The major thing about AR is that practitioner researchers are intentional in their work of collecting data, then, using the data to make decisions about their practice and their students' learning, and finally, sharing their results. The emphasis is on how AR lets EFL professionals reflect on their teaching practices and beliefs. This reflection on the day-to-day classroom experiences will produce findings that support practice. Writing AR reports allows teachers to become more consciously intentional of their actions and more thoughtful and reflective of their practices. This is a good way of professional growth, as well as of the TEFL field development.

Key words: action research, professional development, reflection, research paper.

Teaching English, just like education in general, involves much more than the development of knowledge and skills. On the one hand, there is a formal demand for teaching to become a research-based profession. On the other hand, one might feel that being able to conduct and understand research is vital for the professional development. Fortunately, there is a lot of intrinsic motivation and drive in EFL field. A lot of practitioners indicate that the secret of success and satisfaction in the teaching profession is to continually grow and learn. It is true, though, that for many young EFL teachers this «*growing and learning*» is purely an abstract and sometimes chaotic thing to do. But there is a very specific and focused way of doing so. This way is called Action Research (AR). Unfortunately, this kind of practitioner research is still only finding its way among EFL educators in Russia, whilst for the global EFL community AR is a familiar and convenient frame to do research, i.e. to investigate what they are doing with

a view to improving it. This article will briefly summarize what AR is and how it might be helpful to the EFL practitioners in Russia.

Below are a number of definitions of AR. The definitions differ in scope and degree of formality, but one might form a pretty good picture of what makes AR a distinct research tradition in EFL.

- AR is classroom-based research conducted by teachers in order to reflect upon and evolve their teaching. It is a *systematic, documented* inquiry into one aspect of teaching and learning in a specific classroom [2].

- AR is conducted by teachers and for teachers. It is small scale, contextualized, localized, and aimed at discovering, developing, or monitoring changes to practice [5].

- Action research is a practical way of looking at your work to check that it is as you would like it to be [3].

These definitions indicate that AR is done by the practitioner, so it is often referred to as *practitioner based research*; and because it involves the practitioner thinking about and reflecting on his / her work, it can also be called a form of *self-reflective practice*. Of course, good teachers always reflect on their practice, and always think of ways to improve their teaching, so it is necessary to highlight how AR is different.

The major difference is registered in the definitions above. They all highlight one key aspect of AR: *careful, systematic and documented reflection, leading to positive changes in teaching and learning*. Thus, through purposefully keeping track of how research questions evolve into specific answers, teachers can be sure that the meaningful flashbacks and reflections, as well as sudden brainwaves do not get lost among the usual busy routine of the language teaching profession.

AR surely differs from other research traditions that we are familiar with. The tradition of research in the Russian EFL field is such that most of the practitioners come from the *experimental, qualitative-based, statistically-supported* research frame. Mostly theoretical, the findings of this research tradition are certainly valuable and have contributed a lot to the development of the EFL field in Russia. Meanwhile a lot of practitioners from other countries underline the *flexibility* and *friendliness* of AR as yet another research approach and it seems that we as the Russian TEFL community should investigate and hopefully appreciate these characteristics of AR. Below you will find a short summary of how AR differs from other research traditions that most EFL educators are familiar with [4].

Unlike Quantitative Research, AR usually does not

- set out to prove / disprove an experimental hypothesis
- use control and experimental groups
- involve design that attempts to tightly control variables
- emphasize statistical analyses
- produce broadly generalizable findings

Unlike Qualitative Research, AR

- is research with people not on people
- deliberately intervenes in the research setting to achieve enhanced practice and understanding.

Like Qualitative Research, AR

- is interested in insider perspectives
- is exploratory and descriptive
- has an emergent design; research design may change as more is known about the context
- uses data collected in naturalistic settings.

The central idea of AR is *self-reflection*. Practitioners think about their own life and work, and this involves them wondering why they do the things that they do, and why they are the way that they are. When a teacher produces a *research report*, it shows how he/she has carried out a systematic investigation into his/her own behavior. The report shows the process this practitioner has gone through in order to achieve a better understanding of what is going on so that they can continue to develop and grow personally and professionally.

It might be helpful to learn for EFL practitioners that there are a lot of journals out there that regularly feature AR reports. Some of the examples are: *Educational Action Research*, *Action Research*, *International Journal of Action Research*, *The Canadian Journal of Action Research*, *Inquiry in Education*, etc. Expectations of the editors of such magazines are worth of a special study, but a brief analysis of editorial notes in the above mentioned journals indicates that AR papers are very much required, for the simple reason that they are practice-oriented. The idea is, that if a practitioner has experienced a problem and has gone through a reflection cycle and analyzed what he/she has discovered against what the professional community already knows or does not know, then, they say, it is most likely that there are other people out there who are or who know they will be in a similar situation, and they want to learn from this teacher researcher. So, very briefly, that is the pragmatics of doing AR.

Action research is open-ended. It does not begin with a fixed hypothesis. It begins with an idea that a practitioner wants to develop. He/she sees how it goes, and continually checks whether it is in line with what has been planned as a desirable objective. Figure 1 shows an open-ended character of a typical AR cycle.

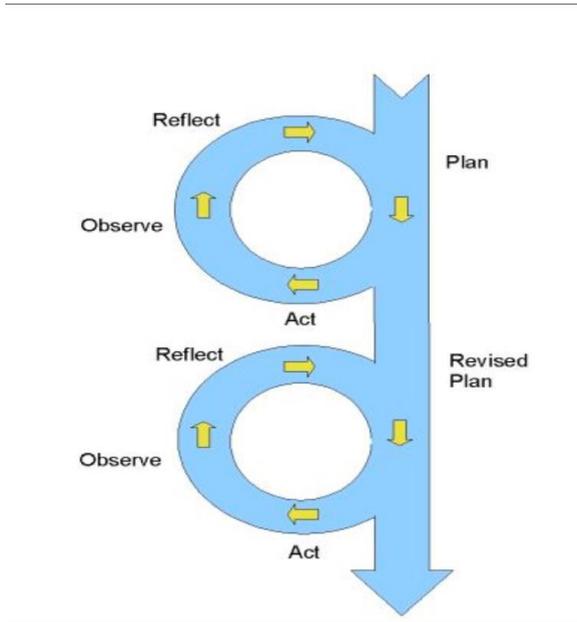


Fig. 1. Cyclical AR model
(based on Burns, 2010)

The process illustrated in the diagram is a basic problem solving process. To turn it into an AR process, it is necessary to articulate why a researcher wanted to investigate an issue [this can be anything, such as *integrating Reading Circles in the group's reading program*, or *teaching to write good paragraphs*], and gather data to show the process. Then a researcher would turn the data into evidence. Thus, one's hopes would be expressed not as abstract objectives, but as goals that are, most importantly, in line with this practitioner's personal and professional values.

A teacher needs to be reasonably clear why he/she wants to get involved. The reasons for our actions are often rooted in our values base. In the final report a researcher needs to clearly explain the reasons for conducting the study. It might take a form of a brief description of potential

benefits for the researcher's professional development, for the students, the institutions, the profession, or just his/her own set of values. This is how the rationale section of the final paper is furnished.

Some might argue that most people do a lot of informal AR in many aspects of our lives, though we probably do not call what we do AR. And this argument is absolutely true: informal AR is undertaken in many workplace contexts as part of on-the-job professional learning. But when we *put a discipline or structure on our everyday learning from experience*, and *make it clear to other people how we progress from reflecting through acting and understanding to improving*, we can say that we are doing AR professionally. And other practitioners will learn about all these things through the published AR reports.

It is difficult to overestimate the importance of AR in how TEFL has been developing and growing as a profession. Many workplaces now encourage practitioners to undertake formal action enquiries as part of their professional learning. AR is now a standard curriculum component of most teacher preparation programs, at a master level. It is valued so much, that an AR (published) paper very often leads to accreditation, and for students this is a full-scale capstone project, the one that leads to getting a Master's degree.

In Russia we operate in a different cultural and educational setting: so far there is no formal acknowledgement based on AR, AR capstones are not integrated into teacher training programs, and on the whole this research philosophy is new, if not foreign to many of the practitioners and administrators. Hopefully, this paper will introduce and popularize AR among EFL community. What many professionals might particularly appreciate is that there is obviously a *social intent* in an AR endeavor. A teacher improves his/her work for his/her own benefit and the benefit of others.

The methodology of AR is based on *accountability*. As practitioners, we need to check constantly that what you are doing really is working. This awareness of the need for self-evaluation shows your willingness to accept responsibility for your own thinking and action. Accountability is a part of any good professional practice, and so much so in TEFL. Action research helps us to formalize our learning and gives a clear and justified account of our work, not on a one-off basis, but as a continuing regular feature of your practice.

The standard AR steps are the following:

1. Identify a change.
2. Observe the present situation.
3. Plan different possible interventions.
4. Carry out the intervention.
5. Observe the effects of the intervention.
6. Evaluate results.
7. Share findings [1].

These steps are centered around two major processes: *systematic actions and learning*. The former and the latter embody and inform each other. This is why an AR report should tell not only about the actions of the research, but also about the learning involved. This is why the discussion part of an AR paper is such a big deal. This is where a researcher puts his / her reflections in words.

Reflection overarches any AR cycle. There is a lot of it at the initial stages of the process as well. Practitioners start by identifying an area they wish to investigate, and they need to be reasonably clear why they wish to get involved.

It is important, in action enquiries, to be sure that the issue a researcher has identified is manageable. There are a lot of areas in TEFL that we can do little about. A good example will be teaching mixed ability classes. A researcher should be practical and ask: «*Can I actually do something about this issue? Can I influence the situation, or is it outside my scope?*». If it really is outside your scope, you should be realistic and leave it. A good idea might be to address one small aspect of your work at a time.

Once you have identified a research issue, you should formulate a research question. This can be stated in terms of *How do I...?* Here are some examples of this pattern:

- How do I improve my relationships with my colleagues?
- How do I help Student A overcome his fear of speaking in public?
- How do I manage my work schedule more efficiently?

Ann Burns, a leading expert in AR in TEFL, offers a helpful illustration of what makes a bad and a good research question [1]. A careful study of this table will help new AR practitioners to carefully formulate a manageable research question.

Table 1 – Question checklist (adapted and abridged from Burns, 2010)

<i>Sample question</i>	<i>Ideas for question modification</i>	<i>Comment</i>
<p>What improves motivation in my class?</p>	<p>What kind of speaking activities will motivate my students?</p>	<p>The first question is too broad and there will be too many learning and teaching factors to point to any particular reasons for improvement.</p> <p>The second question allows for a focus on a particular skill area.</p>
<p>Can group work be extended in my classroom?</p>	<p>How can group work be extended in my classroom?</p>	<p>The first question invites a yes/ no response.</p> <p>The second question allows for a range of possibilities to be identified.</p>
<p>How will using electronic dictionaries lead to higher test scores in my students' writing?</p>	<p>How will using electronic dictionaries influence my students' writing?</p>	<p>The first question already assumes that the dictionaries will make an improvement.</p> <p>The second question does not do that. Finding that something doesn't work may be as important as finding that it does.</p>

<p>What is TBLL?</p>	<p>What kind of reading tasks work most effectively in my classroom?</p>	<p>The first question is a very general question; It should be answered by reading the literature on TBLL. The second question allows you to try out different kinds of tasks for teaching a specific skill and collect data on what happens.</p>
----------------------	--	---

As shown in the table, the main idea is to ask a manageable question about something that is important to me as a practitioner, about something that I am hoping to find ways of engaging with.

The next step will be to gather evidence to demonstrate that as a practitioner and a researcher, you are in a situation where things are not as you would wish them to be. This information should help other professionals relate to your teaching context. The data is gathered with the help of a variety of methods – *journals, diaries, notes, audio and videotape recordings, surveys, attitude scales, pictures, and so on*. A researcher will compare this first set of data with later sets of data, to see whether there is any change and whether he/she has influenced the situation. The general rationale for the methods section in the final report is quite universal: one should describe the study’s methodological approach [data collection and analysis processes] in enough detail so the reader could reconstruct the study. A strong paper offers justifications related to the data collection / analysis in order to strengthen the study’s credibility.

While collecting data, a researcher also starts thinking what can be done about the situation, how the situation can be influenced in an educative way. In other words, a teachers needs to imagine ways in which he / she might begin taking action. At this stage the study will be informed by a literature review, as well as communication with the professional community. It is essential to understand, that a good literature review

should present the reader with enough background to understand how the study fits in with other research.

There is another set of evidence that an action researcher needs to gather. It will show your educative influence. The same, or different, data-gathering methods can be used at this stage. A researcher should try to show, through this set of data, whether there is an improvement in the situation, even though that improvement might be very small. Equally important, in an AR study a researcher should be able to show a development in his/her own thinking and learning. This is an integral part of the AR process, and it also makes AR a powerful methodology for personal and social renewal because professionals are never content to leave problematic situations as they are. As long as an EFL teacher remains aware, alert, constantly open to new beginnings, he / she will continue growing *and learning by making use of his/her own teaching experiences.*

Literature:

1. *Burns, A.* Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners. New York: Routledge, 2010.
2. *Chamot, A., Barnhardt, S., Dirstine, S.* Conducting Action Research in the Foreign Language Classroom. P.1. National Capital of Language Research Center. Northeast Conference. New York, NY, 1998. Retrieved from: http://www.nclrc.org/about_teaching/reports_pub/conducting_action_research.pdf.
3. *McNiff, J.* Action Research for Professional Development. Bournemouth: Hyde Publications, 1995.
4. *Nunan, D.* Research Methods in Language Learning. New York: Cambridge University Press, 1992.
5. *Wallace, M. J.* Action Research for Language Teachers. New York: Cambridge University Press, 2000.

**СТАНДАРТЫ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ:
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРЕ**

В статье рассматриваются возможности использования новых информационно-коммуникационных технологий обучения иностранным языкам с учетом стандартов нового поколения. Технологии, изменяя структуру общества и общественные отношения, находят свое отражение также в языке и культуре, следовательно, в процессе обучения иностранным языкам и языковым теоретическим дисциплинам. Процесс информатизации выдвигает определенные требования к подготовке высококвалифицированных кадров в сфере языкового образования. Новые стандарты диктуют необходимость в преподавателях, способных обеспечить процесс обучения иностранным языкам и культурам с использованием информационно-коммуникационных технологий. В вузовской практике распространение получили следующие из них: новостные сайты, блоги, вики, видеоматериалы, мультимедийные презентации, виртуальное пространство, дистанционное обучение и иные, способствующие эффективному обучению и, кроме того, позволяющие студентам самостоятельно ориентироваться в необходимой для учебных и развивающих целей информации. Использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий, в том числе при помощи современных информационно-коммуникационных технологий – одно из требований стандартов нового поколения. Кроме того, ресурсы глобальной сети Интернет предоставляют практически неограниченный доступ к современным аутентичным материалам, а также непосредственному общению с самими носителями иноязычной культуры.

Ключевые слова: инновация, обучение иностранным языкам и культурам, информационно-коммуникационные технологии.

**STANDARDS FOR NEW GENERATION: INNOVATIVE
TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
AND CULTURES**

The article examines the possibility of using new information and communication technologies of teaching foreign languages according to the educational standards of a new generation. Technologies, changing the structure of society and social relations, are reflected in language and culture and consequently in the process of teaching foreign languages and linguistic theoretical disciplines. Informatization process defines certain demands concerning highly qualified personnel training in the field of language education. In accordance with advanced educational standards teachers should be able to organize the process of teaching foreign languages and cultures using information and communication technologies. Information technologies (news sites, blogs, wikis, videos, multimedia presentations, virtual space, distance teaching / learning and others) promoting effective learning, helping students to carry out prospecting activities are widely used in the institutes of higher education. The use of active and interactive forms of training, including modern information and communication technologies is supposed to be one of the requirements of the educational standards of a new generation. Besides, the resources of the global Internet provide teachers of foreign languages with unlimited authentic educational material, as well as real communication with native speakers.

Key words: innovation, teaching foreign languages and cultures, information and communication technologies.

Информатизация образовательной и языковой деятельности, в том числе, непосредственно связана с процессом информатизации современного общества, причем не отдельно взятого, но в мировом масштабе. Распространение и совершенствование современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) приобретает устойчивый характер. Цель данной статьи – обзор существующих современных ИКТ, возможностей их использования в процессе обучения иностранным языкам и культурам в языковых вузах и определение эффективности компьютерных средств обучения;

краткий анализ положительных и отрицательных сторон применения ИКТ в языковом образовании. Новые информационные технологии, мультимедийные средства, такие как: ACDSee, CorelDraw, Ulead, Macromedia Flash, Microsoft Publisher, Power Point и др., а также учебные Интернет-ресурсы, используемые в изучении иностранным языкам – предмет пристального внимания, изучения и применения специалистами в сфере языкового образования [4, с. 12].

Государственная политика в области информатизации гуманитарного и лингвистического образования, а также Стандарты нового поколения выдвинули новые требования как к подготовке студентов, так и преподавателей языковых вузов, определяя необходимость совершенствования системы подготовки специалистов, владеющих ИКТ [7, с. 11]. Вот почему уровень профессионализма специалиста характеризуется сегодня не только его собственно профессиональными умениями и качествами, но и умением работать с информацией, наличием практических навыков ее извлечения, структурирования, обработки и передачи; умением быстро принимать аргументированные решения на ее основе и модифицировать цели и содержание обучения [5; 8]. Согласно Е. Ю. Ильиной и В. А. Брылевой, владение ИКТ преподавателем языкового вуза – это готовность и способность «методически грамотно использовать дидактические возможности ИКТ в обучении иностранным языкам и культурам». Оно является одной из актуальных задач языкового образования [1, с. 12].

Достижение новых целей требует от преподавателей новых умений:

- подбирать и адаптировать имеющиеся информационно-коммуникационные ресурсы для обучения иностранным языкам и культурам, а также теоретическим дисциплинам;
- планировать учебный процесс и разрабатывать учебные материалы с использованием ИКТ;
- организовывать и проводить практические занятия с использованием информационных и сетевых технологий; работать с компьютером и сетью Интернет для профессионального развития [6, с. 92].

Согласно требованиям новых образовательных стандартов, большая роль в современном учебном процессе отводится организации самостоятельной работы студентов. *Среди компетенций, формируемых у студента, можно выделить:* способность

самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, стремление к саморазвитию, способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях [7, с. 23].

Использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий, в том числе при помощи современных ИКТ – одно из требований стандартов нового поколения. Ресурсы глобальной сети Интернет предоставляют практически неограниченный доступ к современным аутентичным материалам, а также непосредственному общению с самими носителями иноязычной культуры [4, с. 5–6]. *Обзор современных педагогических технологий, применяемых в иноязычном образовании, обнаружил их разнообразие:* технологии личностно-ориентированного образования, технологии знаково-контекстного обучения, игровые технологии, активные методы обучения, проблемное обучение, информационные технологии и пр. [5].

Остановимся на положительных и негативных сторонах использования ИКТ в обучении иностранным языкам. К положительным моментам отнесем тот факт, что ИКТ, наряду с использованием иных педагогических технологий, повышают мотивацию и познавательную активность студентов, расширяют кругозор, помогают создавать условия успешности каждого студента; повышают уровень информационной культуры студентов, развивают умение работать с различной информацией и выбирать необходимое. Кроме того, Интернет обеспечивает пользователям мгновенный доступ к мировым информационным ресурсам – электронным библиотекам, базам данных, хранилищам файлов и т. д. Этот ресурс хранит порядка двух миллиардов мультимедийных документов. С одной стороны, очень удобно: нет необходимости, как раньше, заниматься в библиотеках, «добывать» нужный материал. С другой стороны, возникает серьезная проблема: обучающийся перестает испытывать потребность думать и рассуждать и в конечном счете – учиться. Не умеющий мыслить человек, не обладающий багажом знаний, являющийся активным пользователем сети Интернет становится легкой добычей манипуляторов, поскольку, утратив навык рассуждения, человек любую информацию из сети начинает рассматривать как «истину в последней инстанции».

Более того, одним из преимуществ, по мнению сторонников широкого внедрения ИКТ, отмечается *индивидуализация* обучения. Наш век – это время глобальной информатизации жизни, пространства и взаимодействия. Привычное, живое взаимодействие во всех сферах человеческой деятельности переводится в электронное. Следствием этого становится дефицит реального человеческого общения как в социуме, так и в учебном процессе. Все меньше времени остается на общение между преподавателем и студентами и студентов между собой ввиду сокращения аудиторных и увеличения количества часов, отводимых на их самостоятельную работу. Возникает *риск тотальной индивидуализации обучения*, которое сведется к общению человека с машиной – к «диалогу с компьютером». На наш взгляд, следует разумно подходить к применению ИКТ в обучении с тем, чтобы их доля в учебном процессе никак не превосходила традиционно применяемые технологии обучения иностранным языкам: диалог, внутригрупповое общение и взаимодействие, иные активные формы и методы. В противном случае, студент лишается «живого» общения, становится простым потребителем информации.

Без достаточной практики диалогического общения сложно представить формирование коммуникативных и иных профессиональных компетенций на иностранном языке. Более того, возникают трудности и с формированием монологического общения, что в свою очередь негативно сказывается на способности самостоятельного мышления вообще и творческого, в частности. Этот факт часто подтверждается в научно-исследовательской деятельности студентов, когда готовые проекты и доклады по схожей тематике заимствуются из сети Интернета. Поэтому полагаем целесообразным использование лишь тех ресурсов, которые не повредят духовному и физическому здоровью студентов и окажутся эффективным средством в процессе овладения иностранным языком.

Рассмотрим некоторые из применяемых нами ИКТ, среди них: новостные сайты, блоги, видеоматериалы, виртуальное образовательное пространство, мультимедийные презентации, отчасти дистанционное обучение и т. д. Особый интерес представляет *мультимедийная презентация (МП)*, целесообразность применения в учебном процессе которой обусловлена специфическими *возможностями представления информации*: многоканальность, наглядность, интегральность, моделирование изучаемых процессов

и явлений, интерактивность, игровая форма, модальность восприятия. Использование МП как одной из форм повышения качества иноязычного образования обусловлено ее *полифункциональностью*, проявляющаяся в том, что МП выступает как:

- *образовательный продукт*, состоящий из набора слайдов, на которых информация предьявляется в виде текста, изображения, аудиоматериалов и видеороликов;
- *наглядное средство обучения ИЯ*, направленное на повышение *эффективности учебного процесса*;
- *средство медиаобразования* (направлено на формирование *медиакомпетентности* студентов, на формирование умений получать, критически оценивать и самостоятельно создавать сообщения);
- *средство развития психологических процессов* (память, внимание, воображение, восприятие, логическое мышление);
- *средство рефлексивного представления* полученных результатов познавательной деятельности [3].

Инновационный подход заключается в рассмотрении МП как *подвида компьютерной педагогической технологии, которая* основана на применении современных технических средств обучения, одновременно использующих несколько информационных сред (графику, текст, видео, фотографию, анимацию, звуковые эффекты, качественное звуковое сопровождение); обладает особой структурой, учитывающей цель, содержание, этапы обработки информации при конструировании МП, функции, преимущества / недостатки, лингво-методические возможности ее применения; направлена на становление профессионально-творческой компетентности студентов.

При отсутствии достаточных навыков или времени для создания собственных учебных материалов в данном формате, можно воспользоваться ресурсом www.slideshare.net, где можно найти серию слайдов по различной тематике. Например, ресурс «*Dreams Travel*» можно использовать для развития навыков самостоятельной работы, а именно, попросить студентов выяснить, где находятся представленные достопримечательности, используя поисковые сервисы и Википедию [4, с.8].

Новостные сайты – веб-сайт, частный случай интернет-издания, специализирующийся на размещении новостей в Интернете, где можно ознакомиться с сообщениями о политике, общественной жизни

и происшествиях. Разумеется, студенты обращаются как к российским, так и к зарубежным новостным сайтам. Преподаватель может при этом преследовать разные дидактические цели, начиная с элементарного задания – просмотреть последние новости и представить краткий обзор, либо поделиться одной из наиболее заинтересовавших студентов новостей на сайтах (yahoo.fr; news.yahoo.com); дать задание отыскать на сайте news.yahoo.com/odd необычные или забавные новости, тематически схожие с рассматриваемым в учебнике материалом. Кроме этого, можно посетить сайт с новостями о технических новинках (news.com.com) и, проанализировав ряд коротких статей, поделиться с группой своими знаниями. Таким образом, могут быть организованы занятия по КРО или по переводу как по основному, так и по второму иностранному языкам.

Блоги – интернет-журнал событий, интернет-дневник, онлайн-дневник – веб-сайт, основное содержимое которого составляют регулярно добавляемые записи (посты), содержащие текст, изображения или мультимедиа. Для блогов как для ИКТ, используемых в учебном процессе, характерны недлинные записи временной значимости, отсортированные в обратном хронологическом порядке (последняя запись сверху). Это электронная страничка, содержание которой определяет автор. С дидактической точки зрения тематическое разнообразие блогов (культура и искусство, политика, общество, юмор, спорт, литература, образование, музыка, бизнес, работа, досуг, развлечения, еда и т. д.) – это еще один инструмент, используемый преподавателем языкового вуза для различных образовательных целей, например, для совершенствования социокультурных, лингвистических и коммуникативных компетенций студентов на иностранном языке. Так, на младших курсах при изучении темы «Еда, кухня, кулинарные рецепты» можно обратиться к блогу рецептов (www.myrecipesblog.com) и предложить студентам подобрать на свой вкус самое необычное / вкусное / дорогое блюдо, содержащее определенные ингредиенты, с учетом разных вкусов членов семьи или приглашенных на ужин друзей. Далее предлагаем студентам самим составить рецепты блюд и написать свои комментарии к ним, приготовить некоторые блюда и устроить вечер французской (испанской, итальянской, русской или какой-либо иной) кухни.

Вики (Wiki) – вид социального сервиса, позволяющий одному человеку или группе людей создавать контент. Это своего рода общественная страничка. Создаваемые в ней данные могут

дополняться, изменяться, удаляться как создателем, так и посетителями конкретной страницы, при этом с одной страницы можно переходить на другие по гиперссылкам. Данная ИКТ позволяет: описывать события / факты / явления; сообщать информацию; выражать собственное мнение / суждение; фиксировать необходимую информацию из прочитанного / прослушанного / увиденного; вносить пояснения / дополнения; обобщать информацию, полученную из разных источников; заполнять формуляры, анкеты различного вида, при условии регистрации на вики-сервере [2, с. 38].

Видеоматериалы – множество технологий записи, обработки, передачи, хранения и воспроизведения визуального или аудиовизуального материала. Это одна из наиболее распространенных ИКТ, используемых в учебном процессе для обучения иноязычному общению ввиду ее аутентичности и полифункциональности, позволяющих формировать и совершенствовать произносительные навыки, вычленять и активизировать лексико-грамматические модели, извлекать социокультурную информацию. Зрительный ряд видеотекста насыщен дополнительной информацией – кинетической (жесты, мимика, движения) и паралингвистической (высота и тембр голоса, темп речи, голосовые модуляции, интонация и т. д.), что облегчает студентам восприятие иноязычной речи на слух и работу оперативной памяти [9, с. 124]. Преподаватели используют эту технологию, преследуя разные цели, в том числе и для развития рецептивных умений восприятия устной речи на слух, используя подкасты – аудио и видео файлы, созданные и выложенные другими пользователями сети, с целью выполнения до и после просмотра серии коммуникативных заданий, часть из которых основана на предвосхищении сюжетного, событийного и вербального плана. Знание контекста и непосредственное восприятие коммуникативной ситуации облегчает студентам выполнение заданий; вероятностное прогнозирование лексического и событийного плана видеотекста поддерживает мотивацию обучения студентов на высоком уровне [9, с. 124–125]. Ресурсы, позволяющие найти видео ролик на любую интересующую ваших студентов тематику, можно найти по адресу – www.youtube.com, www.teachertube.com/ www.TV5.org. Например, одно из любимых увлечений современной молодежи – просмотр трейлеров к выпускаемым в прокат фильмам. Предлагаем просмотреть такой ролик на изучаемом языке и ответить на вопросы: Кто главные герои фильма? Где происходят события? Будете ли вы

смотреть этот фильм, когда он выйдет на экраны? По такому же принципу происходит знакомство с музыкальными новинками.

Виртуальное образовательное пространство. Все из вышеперечисленных инструментов следует систематизировать и объединить в виде дополнительного ресурса, который студенты посещают с произвольной или заданной преподавателем периодичностью. Для решения данной задачи многие используют систему дистанционного обучения «МООДУС», которая позволяет создавать как самостоятельные дистанционные курсы, так и организовывать виртуальную консультативную поддержку для существующих курсов. В рамках подобного «*виртуального образовательного пространства*» преподаватель может предложить следующие виды заданий:

- прослушайте или прочитайте предложенный аутентичный текст и письменно суммируйте изложенную в нем информацию;
- выполните лексико-грамматический тест;
- добавьте в глоссарий определения новых слов;
- выполните письменное задание творческого характера и др.

Мы рассмотрели лишь некоторые из имеющихся ресурсов и ИКТ, главное – научиться пользоваться ими целесообразно и эффективно. Лингводидактический потенциал ИКТ в обучении иностранным языкам определяется рядом показателей: функциями ИКТ с учетом возможностей варьирования режимов работы и форм организации учебного процесса и сферой их применения. Последнее непосредственно зависит от задач обучения, для решения которых те или иные ИКТ могут быть использованы. Необходимо также принимать во внимание на кого ориентированы ИКТ и прогнозировать дидактическую эффективность и целесообразность применения этих средств в обучении иностранным языкам и культурам.

Литература:

1. *Ильинова Е. Ю., Брылева В. А.* Рабочая программа краткосрочного повышения квалификации «Инновационные информационные технологии в обучении иностранному языку и культуре». Волгоград, 2011.

2. *Кузнецова А. С.* Обучение письму на иностранном языке с использованием сети Интернет // Современная система языкового образования в России и инновационные технологии в методике преподавания иностранного языка: требования стандартов нового поколения / мат-лы V всерос. семинара. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. 98 с.
3. *Маханькова Н. В., Мокрушина Л. В.* Мультимедийная презентация в иноязычном образовании: учебное пособие. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2012. 126 с.
4. *Маханькова Н. В., Фаткулина Р. Ф.* Методические рекомендации по применению интерактивных технологий в иноязычном образовании // Серия «Методическое обеспечение качества иноязычного образования». Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2013. 48 с.
5. *Маханькова Н. В.* Педагогические технологии развития критического мышления студентов // Вопросы филологии. М., 2011. С. 308–309.
6. *Ощепкова Т. В.* Использование информационно-коммуникационных технологий в контексте введения новых образовательных стандартов ОГПУ // Современная система языкового образования в России и инновационные технологии в методике преподавания иностранного языка: требования стандартов нового поколения / мат-лы V всерос. семинара. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2011. 98 с.
7. Сборник нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2009.
8. *Фаткулина Р. Ф.* Вузовская лингводидактика и гуманистическая психология (обучение иноязычному общению) // Многоязычие в образовательном пространстве: Сб. науч. статей к 60-летию проф. Т. И. Зелениной: в 2 ч. М.: Флинта: Наука, 2009. Ч. 2: Филология. Лингвистика. С. 148–153.
9. *Фаткулина Р. Ф.* Педагогические условия развития общительности у студентов-первокурсников: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004. 222 с.

**АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ В СОВРЕМЕННОМ
МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ РЕКЛАМНЫХ СООБЩЕНИЙ)**

Многоязычие в современном мире развивается как явление, компенсирующее процессы глобализации. На фоне активных межэтнических и межязыковых контактов, необходимости их профессионального обеспечения, а также высокого уровня образовательных технологий, научных исследований и лингводидактической практики, которые подтверждают возможность бесконфликтного параллельного изучения и пользования несколькими языками, становится возможным формирование и быстрое развитие мультилингвального подхода к преподаванию иностранных языков. В статье рассматриваются вопросы использования аутентичных текстов рекламных сообщений в ситуации соизучения языков романской группы – французского, испанского, итальянского, генетическое родство которых позволяет развивать многоязычную компетенцию путем активизации уже имеющихся знаний у учащихся, изучающих один из языков этой группы. Лингводидактический интерес к аутентичному рекламному тексту обусловлен тем, что он идиоматичен, обладает стилевой и жанровой вариативностью, разноуровневой экспрессивностью, дает примеры использования языковой игры, представляет материал и образцы для практики перевода и переводоведения, позволяет знакомиться с лингвострановедческими, лингвокультурными, социолингвистическими особенностями изучаемого языка, отражая специфику национальных менталитетов и транслируя реалии этнокультуры. Реклама является доступным аутентичным учебным материалом.

Ключевые слова: многоязычие, аутентичные тексты, реклама, романские языки, преподавание иностранных языков.

**AUTHENTIC TEXTS IN MODERN
MULTILINGUAL EDUCATION
(BASED ON ADVERTISING MESSAGES)**

Multilingualism in the modern world is developing as a phenomenon that compensates the processes of globalization. Rapid development of the multicultural approach to teaching foreign languages is determined by active interethnic and language contacts, by the need for their professional support as well as the high level of educational technologies, research and language didactics practices. These factors enable conflict-free parallel study and use of multiple languages. The article discusses the use of authentic advertising texts in the parallel study of Romance languages such as French, Spanish, and Italian. Their genetic affinity allows developing a multilingual competence by enhancing the knowledge that students already possess while studying one of the Romance languages. Language teachers' interest for authentic advertising texts is determined by their characteristics, such as: idiomaticity, style and genre variability, multi-level expressiveness, frequent play on words. These texts provide material for translation practice and translation studies, they enable students to learn linguocultural and sociolinguistic characteristics of the target language, reflecting the specificity of national mentalities and translating the realities of ethnic culture. Advertising is an affordable authentic teaching material.

Key words: multilingualism, authentic texts, advertising, Romance languages, the teaching of foreign languages.

Мультилингвальное образование – приоритетное направление современного языкового образования на разных его ступенях, от дошкольного до магистерского и аспирантского уровней. Глобальными причинами, обусловившими языковую ситуацию в мире и, как следствие, существующую ситуацию в образовании, являются «серьезные изменения в социальной структуре мирового сообщества, активизация миграционных процессов, переориентация языковых общностей с одних языков на другие, смена языковой компетенции и т. д.» [7, с. 7].

Многоязычие в современном мире развивается как явление, компенсирующее процессы глобализации, проявляющееся в языковой

сфере вытеснением языкового разнообразия несколькими языками, лидирующими в геополитическом плане. Потребность взаимопонимания, успеха в международных и межэтнических отношениях определяет стремление молодого поколения, в частности, к отказу от владения национальным языком в пользу языка международного общения. Однако сегодня всемирное распространение получает противоположная тенденция, поддерживающая потребность идентичности, владения родным, «материнским» языком и культурой [2, с. 11]. Обе эти тенденции способствуют повышению внимания к непрерывному языковому образованию как в плане изучения национальных, так и иностранных языков.

Активные межэтнические и межязыковые контакты, необходимость их профессионального обеспечения, высокий уровень образовательных технологий, который позволяет достигать хороших результатов в достаточно быстрые сроки, научные исследования и лингводидактическая практика, которые подтверждают возможность бесконфликтного параллельного изучения и пользования несколькими языками, – все эти и другие особенности сделали возможным формирование и быстрое развитие мультилингвального подхода к преподаванию иностранных языков.

Другим требованием, выдвигаемым к российскому языковому образованию сегодня, является большая реалистичность его содержания по сравнению с тем периодом отечественной истории, когда знание иностранного языка зачастую не предполагало его использования в ситуациях живого общения с представителями иной лингвокультуры. Тексты идеологического содержания, художественные тексты уступают место текстам аутентичным, обслуживающим все сферы повседневной жизни того или иного народа. Аутентичные тексты насыщены идиоматикой языка в привязке к конкретной коммуникативной ситуации, они транслируют реалии этнокультуры и позволяют знакомиться с лингвострановедческими, лингвокультурными, социолингвистическими особенностями изучаемого языка. К таким текстам относятся аннотация, объявление, справка, заявление, техническая инструкция, бытовая и деловая корреспонденция, служебные документы, реклама и многие другие, которые «сопровождают нас во всех сферах деятельности, в быту и на работе, дома и на улице, в будни и в праздники» [3, с.7].

В проводимых нами исследованиях [4] мы обращаемся к текстам рекламных сообщений, текстам, буквально переполнившим мировое

информационное пространство. Реклама вышла далеко за пределы простого коммерческого предложения, которым она являлась в эпоху своего появления и развития. Реклама сегодня обслуживает сферы экономики, политики, социального устройства; по своим лингвостилистическим характеристикам она является (часто, в высокой степени) литературно обработанным текстом на всех языковых уровнях; по эстетическим параметрам она может иметь высокую художественную ценность (например, рекламные произведения Н. Пиросмани, А. Родченко, А. Муха, А. де Тулуз-Лотрек, П. Пикассо, С. Дали, Ю. Теллер, Х. Ньютон), либо привлекать в качестве визуального ряда известные шедевры живописи, лучшие образцы фотографии. Реклама представляет, таким образом, интерес как для научного исследования, так и для преподавания.

Лингводидактический интерес к рекламному тексту, помимо перечисленных выше его характеристик, обусловлен тем, что он обладает стилевой и жанровой вариативностью, разноуровневой экспрессивностью, дает примеры использования языковой игры, языкового манипулирования, гендерной направленности, отражает специфику национальных менталитетов, представляет материал и образцы для практики перевода и переводоведения. Небольшой объем большинства жанров рекламного текста делает его уникальным учебным материалом, удобным для демонстрации целого ряда языковых, речевых, стилистических и лингвокультурных явлений. Наряду с другими однофразовыми, или минимальными текстами (термин Э. М. Береговской), реклама интересна для лингвиста тем, что в ней «очень наглядны все те процессы, которые происходят во всех иных речевых формах» [3, с. 10].

В настоящем исследовании рекламный текст рассматривается как объект мультилингвального образования с параллельным изучением нескольких романских языков, а именно, французского, испанского, итальянского. Генетическое родство этих языков позволяет развивать многоязычную компетенцию путем активизации уже имеющихся знаний у учащихся, изучающих один из языков романской группы. Для поиска и открытия знакомого в иноязычном тексте используются интерлексемы, т. е. внешне сходные лексемы с полным или частичным совпадением значений и идентичные синтаксические структуры, которые помогают обучающемуся осуществлять перенос идентичных элементов с одного языка на другой язык из группы родственных языков и таким образом достигать понимания прочитанного

[5, с. 74]. В процессе обучения языкам рекламный текст используется также для поиска интернациональной лексики, которая является общей для большинства европейских языков. Совместно с известными именами, названиями популярных торговых марок, предприятий, географическими названиями, культурными реалиями, интернациональные слова составляют значительный пласт в словаре современного человека.

Требование к фонетическому облику рекламной фразы – её благозвучие и соответствие звукового состава смыслу рекламного сообщения. Это достигается с помощью использования слов, в которых преобладают звуки с семантикой, сходной с общим смыслом рекламного сообщения, а также благодаря использованию простых слов, наиболее ярко передающих соответствие звукового состава изображаемому предмету или явлению. С помощью формул фонетических соответствий можно выявить слова в группе родственных языков, которые в ходе исторического развития существенно изменили свою графическую форму, сохранив при этом свое значение. Однако при сопоставлении графем, основных единиц письменной речи, обучающийся относительно легко распознает эквивалентные формы в текстах на других языках. С одной стороны, это поддерживает интерес к языкам, с другой, мотивирует к их дальнейшему изучению [6, с. 330].

Реклама относится к наиболее широко представленным типам учебных материалов, причем на всех этапах обучения. Несмотря на достаточно небольшой по объему текст, возможно рассмотреть все грамматические категории частей речи (от рода существительных до сложных наклонений глагола), а также синтаксические структуры. Например, в случае языков романской группы девять основных типов предложений и большинство подчиненных конструкций совпадают. Анализ морфо-синтаксических элементов позволяет выявить общие грамматические явления, что способствует пониманию текста, несмотря на различия в форме их выражения.

Реклама и язык рекламы за последнее время получили статус одного из основных активно функционирующих средств межкультурной коммуникации. Посредством изучения аутентичных текстов соответствующей страны развивается рецептивная языковая компетенция, которая ведет к приобретению обширных знаний культуры и общества. Реклама, являясь одним из факторов социальной жизни общества, наиболее полно отражает не только различные стороны

повседневной жизни страны изучаемого языка, но также ее культурные и исторические традиции. В рекламных материалах используются практически все виды информации, формирующие социокультурный компонент содержания при изучении иностранных языков: лингвистическая информация, лингвострановедческая информация, паралингвистическая информация [1].

Реклама, содержащая лингвострановедческую информацию в виде имен собственных и реалий, является наиболее простой для понимания, так как она входит в область общекультурных фоновых знаний. Трудности вызывают лишь те примеры, которые представляют элементы культуры повседневной жизни носителей языка, поскольку овладеть ими вне страны возможно лишь постоянно изучая периодическую прессу. К сложным для понимания относятся рекламные лозунги, основанные на использовании пословиц и поговорок, фраз-клише, игры слов и названий литературных произведений. Однако подобные явления в тексте рекламы могут стать предметом сравнительно-сопоставительных исследований на продвинутом уровне обучения. Определенные трудности возникают также при переводе рекламы, и от переводчика в большинстве случаев требуется нетрадиционный подход. Перевод рекламных текстов требует учета не только лингвистического, но и лингвокультурологического компонентов. На лингвистическом уровне возникают проблемы с переводом многозначной, коннотативной лексики, использование идиоматических высказываний, национальных особенностей, экспрессивного синтаксиса и др.

Особое внимание при переводе необходимо уделять лингвокультурной специфике текстов, поскольку различие менталитета покупателей влияет на восприятие рекламного текста. При переводе рекламных текстов на другие языки следует учитывать этические, психологические и личностные характеристики аудитории и потребителя, специфику и культуру страны, для которой данный текст предназначен. Поэтому чаще всего текст рекламы пишется заново на языке страны потребителя. Подобная практика способствует развитию межкультурной компетенции будущего переводчика, позволяя учащимся преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог, адаптируясь к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур.

Таким образом, рекламные тексты имеют ряд характерных свойств, дающих преимущества при использовании их в качестве

учебного материала: лексическое богатство, идиоматичность, обширные сведения по культуре страны изучаемого языка; возможность проявления творческих способностей студентов, использование различных форм работы в зависимости от вида рекламы и особенностей контингента обучающихся. Реклама представляет собой незаменимый аутентичный материал, доступный любому преподавателю иностранного языка.

Литература:

1. *Акопова Е. С.* Реклама как компонент межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://lib-kgut.kz/index.php/component/option/task,doc_download/htm.
2. *Аллатов В. М.* Языковая политика в России и мире // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире: межд. конф.: Доклады и сообщения / отв. ред. А. Н. Биткеева, В. Ю. Михальченко. М.: Тезаурус. Языки Народов Мира, 2014. С. 11–24.
3. *Береговская Э. М.* Стилистика однофразового текста: на материале русского, французского, английского и немецкого языков. М.: Ленанд, 2015. 344 с.
4. *Пушина Л. А., Федорова И. А.* Язык и стиль рекламного текста во французском и русском языках: учеб.-метод. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2015. 80 с.
5. *Смокотин В. М.* Поиски путей к многоязычию и поликультурности в рамках концепции «Европейское взаимопонимание» // Вестник Томского гос. ун-та. 2011. № 352. С. 74–77.
6. *Хайдаров Я. Р.* Романские языки как материал для разработки методики одновременного преподавания нескольких языков // Романские языки в прошлом и настоящем: Сб. науч. статей к 80-летию проф. Т. А. Репиной / под ред. Т. И. Зелениной; С.-Петербург. гос. ун-т; Удм. гос. ун-т. СПб.: Филологический фак-т СПбГУ, 2007. С. 327–338.
7. Языковая политика и языковые конфликты в современном мире: межд. конф.: доклады и сообщения / отв. ред. А. Н. Биткеева, В. Ю. Михальченко. М.: Тезаурус. Языки Народов Мира, 2014. 640 с.

ПОНЯТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ученые разных стран всегда отмечали необходимость формирования духовно-нравственной культуры подрастающего поколения в постоянно меняющихся социально-экономических условиях развития общества. Проблема духовно-нравственного воспитания молодежи подразумевает необходимость осознания общекультурных процессов развития цивилизации. В формировании человека культуры важная роль отводится образованию. В статье рассматривается вопрос развития социальной ответственности у студентов высших учебных заведений на занятиях иностранного языка. Социальная ответственность – сложная, собирательная нравственно-правовая, философская и психологическая категория, изучаемая многими науками, но под разными углами зрения. Различают моральную, политическую, юридическую, общественную, гражданскую, профессиональную и другие виды ответственности, которые в совокупности составляют родовое понятие – «социальная ответственность».

Такое качество, как социальная ответственность, является важной характеристикой будущего профессионала. В формировании данного качества важная роль отводится предметам социально-гуманитарного цикла, в том числе иностранному языку как межпредметной дисциплине. Именно посредством общения человек учится строить свои отношения с партнерами на основе взаимопонимания, осознавать всю полноту ответственности, которая возлагается на него. Автор рассматривает те методы обучения иностранным языкам, которые позволяют обеспечить максимально возможную эффективность в формировании у студентов социальной ответственности.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, общение, иностранный язык, нравственность, культура, высшее образование.

**THE CONCEPT OF SOCIAL RESPONSIBILITY AND MODERN
METHODS OF RESPONSIBILITY FORMATION
BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGES**

Scholars worldwide always note the necessity of forming spiritual and moral culture of the young generation in the ever-changing social and economic conditions of the developing society. The problem of spiritual and moral education of young people implies the necessity to understand the cultural process of the civilization development. Education plays an important role in the formation of human culture. The article is devoted to the development of social responsibility of the higher institutions' students by means of foreign languages.

Social responsibility is a complicated, collective, morally-juridical, philosophical and psychological category that is studied by many sciences in different perspectives. They distinguish such responsibilities as: moral, political, juridical, public, civil, professional and other kinds which, as a whole, form the very term «social responsibility».

Such a quality as social responsibility is an important feature of the future specialist. Social subjects and the humanities, including a foreign language as an interdisciplinary subject play an important role in its formation. Through communication a person learns to develop relationships with partners on the basis of mutual understanding, learns to realize the full extent of responsibility devolved upon him.

The author describes the methods of teaching foreign languages which can help to more effectively develop such a quality as social responsibility.

Key words: responsibility, social responsibility, communication, foreign language, morality, culture, higher education.

Рассмотрим понятие «ответственность». Ответственность – это качество, при котором человек отдает полный отчет в своих действиях и принимает на себя вину за последствия в исходе порученного дела, в выполнении каких-нибудь обязанностей, обязательств [6, с. 24]. В философском энциклопедическом словаре ответственность – это философско-социологическое понятие, отражающее объективный, исторически конкретный характер взаимоотношений между лично-

стью, коллективом, обществом с точки зрения сознательного осуществления предъявляемых к ним взаимных требований. Различают ответственность юридическую, моральную и т. д. В зависимости от субъекта ответственных действий выделяется индивидуальная, групповая, коллективная ответственность. У индивида ответственность формируется как результат тех внешних требований, которые к нему предъявляет общество, класс, данный коллектив. Воспринятые индивидом, они становятся внутренней основой мотивации его ответственного поведения, регулятором которого служит совесть. Формирование личности предполагает воспитание у нее чувства ответственности, которая становится ее свойством [13, с.127].

Суть категории ответственность в том, что:

- ответственность, точнее ответственное поведение, вызывает уважение со стороны окружающих, а также к самому себе;
- ответственность дает уверенность в себе и своих силах;
- ответственность дает возможности для самоконтроля и контроля над ситуациями.

Ответственность, принимаемая человеком как основа его нравственной личной позиции, выступает в качестве фундамента внутренней мотивации его поведения и поступков. Регулятором подобного поведения является совесть.

Энциклопедический словарь по психологии и педагогике дает следующее определение социальной ответственности. Это отношения между личностью и социальной группой, обществом, базирующиеся на осознанном выполнении ими взаимных обязательств и своих обязанностей, вытекающих из нормативных актов, регулирующих социальные отношения, а также из традиций и ценностных установок. Формирование социальной ответственности происходит под воздействием социально-экономических условий, социально направленной политической системы, духовной культуры общества. Общество, где социальная ответственность диффузна и размыта, характеризуется высоким конфликтогенным потенциалом [15].

Исходя из приведенных выше определений ответственности и социальной ответственности, мы можем сделать заключение, что социально-ответственное поведение – это такое поведение, при котором человек осознает всю полноту возложенных на него обязанностей и старается действовать так, чтобы результат его действий был эффективен и не причинил вреда ему и всем окружающим.

Современные концепции обучения и воспитания включают в себя несколько основных теорий, основоположниками которых являются выдающиеся философы и психологи:

- гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу);
- поведенческая (бихевиористская) теория (Д. Уотсон, Д. Локк, Б. Скиннер);
- когнитивная теория (Д. Дьюи, Ж. Пиаже);
- биологическая (генетическая) теория (К. Лоренц, Д. Кеннел);
- психоаналитическая теория (З. Фрейд, Э. Эриксон).

Концепция социального воспитания представлена такими исследователями, как М. И. Башмаков, Б. П. Битинас, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, В. Д. Семенов, Г. Н. Филонов и др.

Происходящие в российском обществе экономические и социокультурные изменения требуют осмысления существующей стратегии и тактики воспитания студенческой молодежи, повышения его эффективности, усиления субъектной направленности воспитательной деятельности, пересмотра ее содержания, форм, методов, так как в период получения им высшего образования должны быть решены сложные задачи формирования компетентного, конкурентоспособного, мобильного и социально ответственного выпускника.

Зарубежные исследователи при изучении проблемы социальной ответственности демонстрируют большой диапазон отличий в понимании данного качества.

- В. Франкл определяет ее как один из экзистенциалов человеческого существования;
- Л. Кольберг – как результат морального суждения;
- А. Фромм и С. И. Гессен – как проявление дисциплины;
- Л. Берковиц, П. Хейвен – как склонность человека вести себя в соответствии с интересами других людей, склонность придерживаться принятых в обществе норм и исполнять ролевые обязанности;
- Д. Роттер – как склонность человека видеть причины происходящих с ним событий либо в самом себе, либо во внешних факторах [4, с. 36].

Вышеприведенные выдержки свидетельствует, что во всех данных определениях понятия «социальная ответственность» речь идет о взаимоотношениях личности и общества, ответственность последнего за благополучие личности и первой за собственную жизнь,

за жизнь других, за последствия каждого сделанного выбора. Социально ответственное поведение личности выражается в высоком качестве выполняемой деятельности, добровольности при ее осуществлении; готовности идти на риск для достижения поставленных социально значимых целей; способности к помощи другому индивиду; самостоятельности при принятии решений и четкости представлений о возможных последствиях при выборе характера и содержания конкретных действий [3, с.12].

Обобщая все вышесказанное, мы соглашаемся с Л. В. Крыловым в том, что социальную ответственность можно охарактеризовать как интегративное качество личности, выступающее показателем ее социальной зрелости и определяющее ее поведение на основе осознания социальных норм, ценностей и самоограничения собственных действий в социуме как добровольно принятых человеком личных обязательств выполнять качественно конкретное дело и обеспечивать его удовлетворительное завершение, уважая права других людей [7].

Изучение процесса обучения свидетельствует, что образовательный процесс университета и конкретного факультета обладает информационным потенциалом, т. е. вооружает студентов определенным объемом общекультурных и социальных знаний, которые способствуют формированию у них ключевых компетенций, профессиональных ориентиров, социально ответственных позиций.

По мнению Л. В. Крылова, успешному формированию социальной ответственности студентов способствуют:

- проблемные методы обучения;
- развитие межсубъектного доверия на основе способности к эмпатии в ходе реализации специальных программ;
- совершенствование форм организации учебно-воспитательной работы;
- увеличение количества заданий, ориентированных на диалог, сотрудничество и самореализацию;
- моделирование учебных и производственных ситуаций, связанных с необходимостью свободного выбора способа действий, форм контроля, обоснования предпочтений, оценкой принимаемого решения [7].

Огромное значение в личностном и профессиональном становлении, воспитании социальной ответственности у студентов высших учеб-

ных заведений имеют различные формы внеаудиторной работы: научно-исследовательская деятельность, участие в студенческом самоуправлении и научном обществе, в молодежных акциях и студенческом движении, культурно-просветительские, познавательные, развивающие и спортивно-оздоровительные мероприятия в стенах вуза и вне его.

На занятиях по иностранному языку на факультете «Информационных технологий и вычислительной техники» мы применяем следующие методы для формирования социальной ответственности:

- беседа (групповая, индивидуальная);
- проблемное обсуждение;
- игра, имитирующая те или иные жизненные ситуации;
- ответственное поручение;

В ходе **бесед** мы узнаем мнения студентов по той или иной теме, затрагивающей понятие социальной ответственности. Студентам может быть представлен некий сюжет по теме и дальнейшее его обсуждение. Чаще всего беседа является первым этапом в последующем развитии и обсуждении заданной темы.

При **проблемном обсуждении** группа делится на две, иногда три подгруппы, в зависимости от количества человек. Каждая подгруппа представляет свое мнение по заданной теме. В ходе проблемного обсуждения студенты должны отстаивать свою точку зрения, обосновывая ее примерами и дополнительной информацией по обсуждаемому вопросу.

Игра может быть любой. Например, игра на решение конфликтных ситуаций. В ходе подобных игр также могут обрабатываться грамматические и лексические элементы языка.

Ответственное поручение обозначает, что одному или нескольким студентам дается задание подготовить небольшое сообщение, например по теме «Артикли в английском языке». После того, как ответственные представляют свое сообщение, вся группа пишет тест, по результатам которого можно определить, насколько ответственно докладчики подошли к своему поручению и насколько сами они поняли представляемую тему и смогли объяснить ее своим одногруппникам.

Таким образом, при освоении языка другой страны возникают безграничные воспитательные возможности, если иностранный язык используется как средство для приобщения студентов к духовной

культуре других народов и познанию действительности путем обмена интеллектуальной информацией, как способ самопознания и самовыражения личности в процессе общения. Воспитание, как известно, осуществляется в труде, обучении, общении и игре. При овладении иностранным языком используются почти все эти способы воспитания, так как он является и предметом обучения, и средством общения.

Итак, формирование социальной ответственности – это воспитание культурного человека, приверженного общечеловеческим ценностям, впитавшего в себя богатство культурного наследия прошлого своего народа и народов других стран, стремящегося к взаимопониманию с ними, способного и готового осуществлять межличностное и межкультурное общение, в том числе средствами иностранного языка.

Литература:

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология. М.: Академия, 1997. 672 с.
2. *Бондаревская Е. В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д, 2000. 115 с.
3. *Гулевская А. Ф.* Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей: монография / А. Ф. Гулевская, В. П. Максимов. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2012. 208 с.
4. *Дорофеев Е. Д.* Внутригрупповая ответственность при разных формах собственности // Психология личности и группы в изменяющемся обществе. М., 1994. 126 с.
5. *Кочетова И. Д.* Интернет-журнал Науковедение. Выпуск № 1 (20), 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/journal/n/internet-zhurnal-naukovedenie>.
6. Краткий психологический словарь. М., 1985. 55 с.
7. *Крылов Л. В.* Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-vozpitaniya-sotsialnoy-otvetstvennosti-u-studentovuniversiteta#ixzz3arU42nh2>.
8. *Матузов Н. И., Малько А. В.* Теория государства и права. Образовательная экономико-правовая библиотека: книги, учебники, лекции по экономическим и юридическим наукам. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zachetka.pf/>.

9. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. Л.: Наука, 1993. 248 с.
10. *Ореховский О. И.* Ответственность и ее социальная природа. Томск, 1972. 231 с.
11. Известия РГПИ.: Изд-во РГПУ, 2004. № 6. 47 с.
12. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/roger01/>.
13. *Философский энциклопедический словарь.* М.: Советская энциклопедия / под. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. 1983. 840 с.
14. *Шушерина О. А.* Формирование ответственности как профессионально значимого качества у студентов вуза: дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 1999. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-otvetstvennosti-kak-professionalno-znachimogo-kachestva-u-studentov-vuza>.
15. *Энциклопедический словарь по психологии и педагогике.* 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/.

УДК 811.1–13(045)

Тройникова Е. В.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ФОТОГРАФИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МУЛЬТИЛИНГВА

Существующие условия влияния информационного пространства на иноязычное и мультилингвальное образование требуют внедрения новых подходов и образовательных технологий развития у студентов способности адекватно воспринимать и критически осмысливать визуальную реальность. Одним из эффективных средств формирования визуальной культуры выступает фотоизображение, имеющее культуроведческий контекст и предоставляющее возможность для культуроведческого анализа. Рассматривается дидактический потенциал фотографии и возможности ее корреляции как источника информации с культуроведческими темами, используемыми при подготовке студентов-мультилингвов. На основе технологии работы с культуроведческой информацией и технологии развития критического мышления предлагаются этапы работы над фотоснимком в целях раз-

вития способности и готовности студентов осознанно воспринимать визуальную культуроведческую информацию в различных медиа-источниках, критически осмыслять и оценивать, использовать творческий подход в создании культуроведческих визуальных образов и осознанно использовать их в практике межкультурного взаимодействия в качестве медиатора культур. Первый этап направлен на подготовку студентов к поиску культуроведческой информации в фотографии на основе актуализации существующего опыта. Второй этап позволяет овладеть различными методами критического анализа культуроведческого смысла фотоизображения. Третий этап нацелен на целостное осмысление и обобщение культуроведческой информации, а также ее творческую интерпретацию.

Ключевые слова: иноязычное и мультилингвальное образование, визуальная культура, фотоизображение, культуроведческий анализ.

Troinikova E. V.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

PHOTOGRAPHY AS A MEANS OF DEVELOPING VISUAL CULTURE OF MULTILINGUAL STUDENTS

Existing conditions of the influence of mass media on foreign language and multilingual education require innovative approaches and educational technologies in the development of students' ability to perceive and to critically comprehend visual reality. One of the effective means of shaping visual culture is the photographic image that has a cultural context and provides an opportunity for cultural analysis. The paper discusses the didactic potential of photography and its correlations as a source of information with cultural topics studied in training multilingual students. Several stages of working on the photo are offered on the basis of the technologies of working with cultural information and the technology of critical thinking in order to develop the students' competence to consciously perceive visual cultural information in various media sources, to critically reflect upon and evaluate it, use a creative approach in forming cultural visual images and consciously use them in the practice of intercultural communication as a mediator of cultures. The first stage aims at training students to search for cultural information in the photos proceeding from the actualization of existing experience. The second stage

allows students to learn different methods of critical analysis of the cultural meaning of images. The third phase focuses on a holistic interpretation and synthesis of cultural information, as well as on its creative interpretation.

Key words: foreign language and multilingual education, visual culture, photographic, cultural analysis.

Структурируя пространство развития студентов-мультилингвов, необходимо выделить особенно активное воздействие на происходящие в нем изменения потока разнообразной информации. Одной из ключевых категорий данного потока становится визуальная информация, которая имеет как позитивное, так и негативное влияние на процесс иноязычной коммуникации и межкультурного взаимодействия. Перед специалистами в области мультилингвального образования и межкультурной коммуникации стоит актуальная задача изучения особенностей воздействия визуальной информации на процесс межкультурной коммуникации, а также характера возникающих рисков, прежде всего экстремизма и национализма.

Применительно к иноязычному межкультурному образованию мы определяем *визуальную культуру* как *способность и готовность студентов осознанно воспринимать визуальную культуроведческую информацию в различных медиаисточниках, критически осмысливать и оценивать, использовать творческий подход к созданию культуроведческих визуальных образов и осознанно применять их в практике межкультурного взаимодействия в качестве медиатора культур.*

В современной системе иноязычного и мультилингвального обучения в качестве обязательного элемента содержания профессиональной подготовки выступает культуроведческий текст, который рассматривается в современной лингвистике и лингводидактике как ключевая единица обучения и коммуникативного взаимодействия [4]. Традиционно считается, что особенно интересны художественные тексты, представляющие собой языковое воплощение истории, социокультурного опыта, традиций и обычаев страны изучаемого языка. Однако в новых условиях интенсификации информационного потока, когда 85% информации передается невербально, стало очевидно, что эффективным средством развития мультилингва как посредника между культурами могут выступать альтернативные источники информации, которые также включают в себе культуроведческие смыслы. Одним из таких источников являются фотоснимки.

По определению Е. А. Кириченко, фотография по своему характеру является двухмерным статичным невербальным текстом и видом художественного творчества. Фотография обладает всеми свойствами культуроведческих текстов, к которым относятся цельность и связность, художественная ценность, многоязычие, индивидуально-авторское происхождение, содержательно-смысловое наполнение [2, с. 42]. К существенным культуроведческим особенностям фотографии, которые могут быть дидактизированы, относятся следующие характеристики:

1. Фотография останавливает время. Фотоизображение – это уникальная форма фиксации данных, в которых объективно подтверждается существование тех или иных фактов о культуре, социокультурная действительность воспринимается такой, какова она есть.

2. Фотоизображения помогают преодолеть языковой барьер, тем самым облегчают «вхождение» личности в мир другой культуры, делают ее более доступной. Парадокс фотографии заключен в том, что прочтение фотографии культурно-обусловлено, однако не всегда зависит от языковых способностей.

3. Процесс анализа и интерпретации фотографии позволяет наполнить социокультурные объекты и события ценностными смыслами, личностными воззрениями. Кроме того, рассмотрение предметов в связи с окружающим миром и культурным контекстом позволяет раскрыть их содержательную глубину и существенно расширить возможности их интерпретации.

4. Фотография делает «мнимое» – видимым, незнакомое – обозримым, объективно существующим. Следовательно, национально-специфическое в процессе культуроведческого анализа и интерпретации фотоснимка может становиться понятным на расстоянии.

5. Фотография реализует установку на предельную объективность изображения. С другой стороны, она способна выразить авторскую точку зрения. В ней могут сочетаться визуальные объекты и смысловые установки, что позволяет сделать анализ фотоснимка, а с ним и умение анализировать и интерпретировать поликультурный мир более разнообразным и содержательно насыщенным.

Таким образом, использование фотографии в рамках иноязычного и мультилингвального образования помогает организовать процесс более глубокого и тщательного изучения поликультурного мира, культуры и ее представителей, образа жизни и др. Существуют раз-

личные жанровые классификации фотографии. Мы выделим те жанры, которые могут отражать социокультурную специфику и содержать визуальную культуроведческую информацию. К ним относятся (см. табл. 1)

Таблица 1 – Корреляция содержания культуроведческой информации и жанров фотографии

Жизнь в поликультурном обществе	
Содержание культуроведческой информации	Фотография
<ul style="list-style-type: none"> • Я и семья, старость, учеба, свободное время; • женщины и мужчины; • традиции и обычаи, нормы поведения, ценности; • путешествие к соседям, еда праздники, игры; • история, становление нации, конфликты 	<ul style="list-style-type: none"> • Художественная фотография (пейзаж); • портрет (индивидуальный и групповой); • фоторепортаж; • архитектурная фотография; • документальная фотография; • коммерческая фотография

Исходя из особенностей работы над текстовой культуроведческой информацией [4; 5], учитывая содержание технологии развития критического мышления, а также специфику работы над визуальными объектами, несущими культуроведческую информацию, представим алгоритм работы над фотоснимком следующим образом.

Стадия вызова

1. Восприятие фотоснимка, актуализация существующей у студентов культуроведческой информации, определение темы обсуждения и уточнение общей информации о фотоснимке с помощью следующих «трудных» вопросов:

- а) *ощущения*: что Вы почувствовали в первый момент восприятия фотоснимка? Какие эмоции он вызвал у Вас?
- б) *происхождение*: откуда и где появился этот фотоснимок?
- в) *автор фотоснимка*: кто сделал этот снимок? Кто заказчик этого снимка? Почему была сделана эта фотография?
- г) *контекст*: можно ли выяснить условия выполнения данного снимка и его опубликования?

д) *адресат / восприятие*: для кого предназначался фотоснимок? Как был оценен данный снимок его современниками? Обсуждалась ли фотография в других средствах массовой информации? Изменилось ли восприятие данного снимка по прошествии некоторого времени?

2. Следующий этап: полученная информация в ходе ответов на «трудные» вопросы дополняется, уточняется и группируется на основе приемов «Концептуальное колесо», «Кластеры», «Верите ли вы?».

Таким образом, стадия вызова, направленная на подготовку студентов к восприятию и анализу визуального изображения, характеризуется через следующие виды деятельности: активизация собственного опыта, знаний теории межкультурной коммуникации и конкретной культуроведческой информации, определение опорных элементов анализа визуального изображения.

Стадия осмысления проходит в два этапа.

1. Организация деятельности студентов в рабочих группах, участники которых получают фотографии, производят формальный анализ и описание снимка, ориентируясь на следующие вопросы:

а) *объекты изображения*: что можно непосредственно увидеть на фотоснимке? Какие субъекты или предметы можно распознать на снимке? Какое событие изображено на фото? Что было опущено, не вошло в кадр?

б) *структура фотографии*: на какие части можно разделить фотоснимок? Что изображено на переднем и заднем плане, в центре снимка?

в) *постановка вопросов для смыслового анализа*: что я могу и хочу узнать о фотоизображении после описания объектов и формального анализа? На какие вопросы мне необходимо ответить? Какая тема меня заинтересовала? Какие источники культуроведческой текстовой или визуальной информации для анализа мне необходимы дополнительно?

2. Работа в экспертных группах. В экспертные группы объединяются «специалисты» по различным способам анализа фотографии. Их задача – внимательное чтение контекста и мотивов фотографии. Выделяется несколько способов анализа мотива изображения:

а) семиотический анализ изображения: данный вид анализа направлен на определение «риторики» изображения, а именно денотативного и коннотативного значений, в которых про-

являются культуроведческие смыслы; отдельные элементы фотографии соотносятся с известным представлением о культуре, ее проявлениях в окружающем мире, представителях и др. Ключевой вопрос при таком анализе: что утверждает это изображение и как это делается?

- б) **детальный анализ сцены изображения:** идентификация объекта изображения, поиск символов; идентификация изображения в контексте его взаимосвязи с окружающим миром, разъяснение символического содержания образа; выделение культуроведческих перспектив, культурных ценностей, определение временного контекста изображения. Ключевой вопрос анализа: какие впечатления вызывает у нас изображение, что является поводом для размышления, как изображение связано с соответствующим временным периодом?
- в) **функциональный анализ мотива (метод анализа дискурса и системного анализа):** в этом случае анализируется модель восприятия зрителя, его перспектива. Какое отношение возникает между наблюдателем и изображением, как оно воспринимается обществом? Как воспроизводится в картине общественный дискурс, как они генерируют его или влияют на него? Как изображены культурные стандарты. Часто используется в исследованиях культуры, её представителей, моделей поведения и др.

Итак, на смысловой стадии студенты овладевают навыками рефлексивного «чтения» визуальной культуроведческой информации, осваивают опыт познавательно-поисковой деятельности, направленной на выявление культуроведческого контекста визуального изображения, осваивают самостоятельный культуроведчески-ориентированный анализ явлений, объектов, моделей поведения в родной и иноязычной культуре, научатся структурировать визуальную информацию, включая умения выделять общее и специфическое, главную идею, адресат изображения и др. В дополнение на данной стадии развивается целый спектр общекультурных компетенций.

Стадия рефлексии, целью которой является целостное осмысление и обобщение полученной визуальной культуроведческой информации, присвоение новой культуроведческой информации, полученной визуальным способом, и систематизация моделей её критического понимания в ходе индивидуальной и групповой

рефлексивной деятельности, определение перспектив дальнейшего изучения различных аспектов межкультурного взаимодействия.

Таким образом, описанная методика работы с визуальными изображениями, содержащими культуроведческую информацию, представлена следующим образом: стадия вызова – стадия осмысления – стадия включения культуроведческого материала в практическую деятельность мультилингва на основе рефлексивной деятельности. Безусловно, использованный репертуар приемов технологии развития критического мышления может постоянно пополняться в ходе творческой деятельности преподавателя.

Литература:

1. *Алиев Р., Каже Н.* Билингвальное образование. Теория и практика. Рига: Риторика. 384 с.
2. *Кириченко Е. А.* Формирование лингвострановедческих знаний и умений учащихся в иноязычном межкультурном общении на основе «текстов культуры» // Современная методика соизучения иностранных языков и культур. СПб.: КАРО, 2011. С. 42–48.
3. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2007. 288 с.
4. *Тройникова Е. В.* Технология формирования социально-профессиональной компетентности у студентов языкового вуза // Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании: Коллективная монография / А. Н. Утехина, Н. Е. Брим, О. Н. Голубкова и др. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2008. С. 160–184.
5. *Тройникова Е. В.* Трансфер образовательных технологий как ресурс инновационного развития иноязычного профессионального образования // Вестник ИжГТУ. 2013. № 1. С. 164–167.

III. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ, КУЛЬТУР И ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 811.1'1 (045)

Железнова Ю. В.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПНЫЕ ОБРАЗЫ «ТЕЩА» И «СВЕКРОВЬ» В СЕМАНТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ АНЕКДОТА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В данной статье предпринимается попытка сопоставления стереотипных образов «теща» и «свекровь» для выявления их универсальных характеристик и национальной специфики на материале смеховых текстов русского, французского, английского и испанского языков. Культурные стереотипы транслируют общепринятые образцы поведения, помогающие ориентироваться индивидууму в окружающей социально-культурной реальности. Родственные отношения, складывающиеся между молодыми супругами и их родителями, характеризуются как общими признаками, так и имеют национальную специфику. Анекдоты являются популярным и распространенным жанром, персонажи анекдотов обладают прецедентностью и набором клишированных качеств, поэтому использование смеховых текстов в качестве практического языкового материала позволяет увидеть аксиологическую картину мира определенной лингвокультуры. Автор данной статьи анализирует типичные ситуации отношений супругов с их родственниками по свойству, причины конфликтных ситуаций, реконструирует портретные характеристики стереотипных образов «теща» и «свекровь», в том числе и в эмоционально-экспрессивных метафорических переносах. В результате кросс-культурного анализа выявляются общие признаки стереотипных образов: этимологическую близость лексем, клишированность комических ситуаций. Национальная специфика проявляется в отдельных характеристиках стереотипных образов в каждой из привлеченных лингвокультур.

Ключевые слова: лингвокультурный стереотип, национальная специфика, родственные отношения, анекдот

**LINGUOCULTURAL STEREOTYPICAL IMAGES OF A
«MOTHER-IN-LAW» IN THE SEMANTIC AREA OF THE JOKE:
COMPARATIVE STUDY**

The article deals with linguocultural stereotypes. Attempts are made to compare stereotypical images of a «mother-in-law» to determine their universal characteristics and national specific features in Russian, French, English and Spanish jokes. Cultural stereotypes transmit generally accepted patterns of behaviour that help an individual to find bearings in the socio-cultural reality. The relationships between a newly-married couple and their parents are characterized both by common signs and specific national features. Jokes is a popular and common genre, jokes' characters possess precedentiality and a set of typical qualities. So the use of jokes' texts as a language material allows us to perceive the axiological picture of the world in a particular culture. The author of this article analyzes the typical relations of a married couple with their relatives-in-law, the causes of conflict situations, and reconstructs portrait characteristics of stereotypical images of a «mother-in-law» including emotional-expressive metaphors. As a result, the cross-cultural analysis identifies common signs of stereotypical images of a «mother-in-law»: the word's etymological proximity, the typicality of comic situations. National differences are evident in individual characteristics of stereotypical images in each of the involved cultures.

Key words: linguocultural stereotype, national specific features, family relationships, the joke.

Взаимоотношения людей внутри лингвокультурного пространства основываются на соблюдении общепризнанных в данной культуре образцах поведения, обусловленных социальными законами восприятия [1, с. 153]. Одним из способов закрепления и проявления социально-культурного взаимодействия и одновременно результатом этих процессов являются культурные стереотипы. Под стереотипами понимаются «привычные знания» людей относительно качеств и черт других людей, событий, явлений, предметов [3, с. 33]. Стереотипы являются своего рода генерализатором культурного опыта, когнитивными стратегиями категоризации мира, помогающими представителю

социума ориентироваться в окружающей его действительности. Объектом рассмотрения данной статьи является характеристика основных национальных особенностей родственных отношений по свойству на примере стереотипных образов «теща» и «свекровь» на материале русского, французского, английского и испанского языков.

Стереотипы бытуют в самых различных сферах общественной практики и фиксируются в разнообразных типах дискурса. Эмпирическим материалом в данной статье выступают анекдоты, представляющиеся нам уникальным источником для изучения национальной специфики конкретной лингвокультуры в силу ряда факторов. Во-первых, смеховые тексты весьма распространены. Во-вторых, стереотипные персонажи анекдотов носят прецедентный характер, т. е. являются известными, узнаваемыми фигурами-пародиями национальной культуры, наделенными определенным набором клишированных качеств, за которыми в массовом сознании закреплены характерные образы, ментальные стереотипы (чаще всего односторонние, условно-схематические) и комические стандарты их поведения [4, с. 258]. И, наконец, анекдот отражает ценностную картину мира лингвокультуры, рассматриваемую через призму индивидуального сознания рассказчика.

Приступим к реконструкции стереотипных образов «теща» и «свекровь» в различных лингвокультурах с этимологического анализа лексем и рассмотрения словарных дефиниций. В русском языке слово **теща** в значении «мать жены» восходит к древнерусскому **тъща** от первоначального **tъstja* и далее связывается с «тётя». Лексема **свекровь** в значении «мать мужа» восходит к праславянскому **svekry* и соответствует древнеиндийскому *çvaçrûs*. Исходная словоформа является также основой для образования сходных по фонетическому облику и лексическому значению словоформ в родственных языках – болгарское **свекърва**, сербохорватское **свѣкрва**, словенское **svękrva**, др.-польское **świekry**. Древнеиндийская словоформа *çvaçrûs* соответствует латинскому **soçrûs**, от которого в свою очередь, образовалась лексема современного испанского языка **suegra** в значении «*madre del marido respecto de la mujer, o de la mujer respecto del marido*». Примечательно, что в состав значения испанской лексемы входит эмоционально-оценочная сема «уважительное отношение». Эквивалентные лексические единицы **belle-mère** и **mother-in law** французского и английского языков соответственно содержат в своем составе словообразовательный компонент «мать» и уточняющие

компоненты, помогающие определить родство как свойство. Во французском языке это слово *belle*, актуализирующее вежливое обращение. Словосочетание *in law* в составе английской лексической единицы уточняет не природный, а социальный вид родственной связи, образованный посредством бракосочетания. Важно отметить, что испанская, французская и английская номинации применимы для обозначения матерей обоих супругов, тогда как русские единицы **теща** и **свекровь** фиксировано обозначают только мать одного из супругов – жены и мужа соответственно. Французская лексема обладает дополнительным лексико-семантическим вариантом «мачеха». Таким образом, можно констатировать значительное сходство представленных разноязычных лексем в этимологическом и денотативном аспектах.

Перейдем к анализу смеховых текстов, раскрывающих стереотипные ситуации взаимоотношений, складывающихся между тещей, свекровью и супругами. В результате кросс-культурного анализа 200 анекдотов, извлеченных из интернет-ресурсов, представляется возможным выделить общие и идиоэтнические черты взаимоотношений между родственниками по свойству.

Стоит отметить, что количество анекдотов, посвященных отношениям невестки и свекрови, несопоставимо мало в сравнении с количеством смеховых текстов, описывающих ситуации, участниками которых являются зять и теща. Во французском, английском и испанском языках выявлены единичные примеры, в русском языке соотношение текстов составило 28% от общего числа, на основе чего можно сделать вывод о том, что отношения зятя и тещи более прецедентны в анализируемых лингвокультурах. Возможны и психологические факторы, обуславливающие такое положение, нашедшие выражение в следующем русском анекдоте: *Почему о теще масса анекдотов, а о свекрови – ни одного? Потому что свекровь – слишком грустная тема для шуток ...*

Можно сказать, что жизнь молодых супругов отмечена многими сложностями, в том числе проблематичным становится выстраивание отношений с родителями партнеров. Традиционно именно матери супругов испытывают гиперболизированную потребность помочь молодой семье. В смеховых текстах находят выражения различные ситуации попыток вмешательства с их стороны в жизнь молодых. Например, нежелательный визит тещи / свекрови:

- *Ливень. Стук в дверь. Мужчина открывает, а там теща стоит. Он говорит ей – Что вы в такую погоду на улице делаете? Идите домой! (рус.);*

- *Un homme raconte à son collègue ses vacances: – La première semaine, on a tout subi: la pluie, la neige, la grêle, le verglas, les tempêtes... et la deuxième semaine, ça s'est gâté... -Et qu'est ce qui s'est passé? – Ma belle-mère est venue ... (фр.).*

- *Две приятельницы разговорились. «Ну как дела дома?» – «Да сын огорчает. Купила ему компьютер, думала, поменьше гулять будет, а он к нему и не подходит, так и стоит компьютер, пылится ... » – «Я тебя понимаю. У меня аналогичная история: купила свекрови чемодан на колесиках – и тоже пылится – никуда она уезжать не собирается... » (рус.).*

Иногда стремление помочь молодым супругам настолько навязчиво, что в анекдоте подобная ситуация доводится до абсурда:

1. Смерть тещи / свекрови – наилучший вариант, которому можно позавидовать:

- *Deux maris discutent: Ma belle-mère est un ange! – T'as de la chance, la mienne est encore en vie (фр.);*

- *Dos amigos se encuentran. Uno de ellos va con una palabra al hombro y va sudando un monton y parece agotado. – Pero Pepe, ¿qué te ha pasado? – Jo, estoy hecho polvo, vengo de enterrar a mi suegra. - ¿Pero te ha costado tanto, con lo fuerte que tu eres? – Es que la muy asquerosa no se dejaba (исп.).*

2. Комизм анекдота строится на идеализировании ситуации, в которой заведомо не существует тещи или свекрови: Adam and Eve were the happiest and the luckiest couple in the world, because neither of them had a mother-in-law (англ.).

3. Зять или невестка способствуют или напрямую участвуют в физическом устранении матери супруга самыми невероятными способами:

- *C'est au court d'une excursion, entre belle-mère et belle-fille le moniteur leur dit – On va prendre deux cars comme ça il n'y aura pas d'histoire, les belles-mères dans le premier car et les belles-filles dans le deuxième. Sur la route, le car des belles-mères tombe dans un précipice, les belles-filles chantent et dansent de soulagement, enfin débarrassé de ses atroces belles-mères pour un bout de temps se disent-elles, mais il y en a une qui pleure, on lui demande alors: – Tu aimais tant que ça ta belle-*

mère? Et l'autre lui répond enpleurant: – Non, elle a raté le car. Ouinnnnnnnnnnnnnnnnnnnnnn ! ... (фр.).

- *Подходит мужик к двери, открывает, а там смерть с косой. Мужик: О, а мы вас уже заждались, проходите, тёща на кухне (рус.).*

- *Vivo con el miedo de que alguien entre a robar a mi pobre suegra que vive sola con sus joyas en la calle Alcinar de las Rojas n° 254 ãEdificio F piso 2° (исп.).*

К этноспецифическим характеристикам анекдотов данной тематики можно отнести обыгрывание ситуации интимной связи между зятем и тещей во французских смеховых текстах: *Robert est accoué au comptoir du café. Il a l'air très déprimé. Son pote Arnaud arrive, commande un pastis et lui demande: – Ben alors Bébert, qu'est-ce qui se passe? – C'est ma belle-mère, répond Robert, en secouant sa tête tristement. – J'ai un vrai problème avec elle. – Allons remets-toi, tous les gendres ont des problèmes avec leur belle-mère. – Ouais, mais pas tous les gendres les mettent pas enceinte ... (фр.).*

Общей претензией тещи, предъявляемой к зятю, во всех анализируемых культурах является материальная несостоятельность: Зять заводит тещу в спальню, поворачивается к ней задом, снимает штаны и говорит: Волосы на заднице есть ... ? Та ошарашено: – Есть – Так вот, чтоб потом не говорили, что я к вам с голой задницей пришёл!!! (рус.); *My mother-in-law is so stupid she actually asked me for money. The thing is that according to her I'm a bum!!!! How dumb is she? (англ.)*

Общей претензией, предъявляемой к невестке является неумелое, с точки зрения свекрови, ведение хозяйства: *Свекровь обращается к невестке: – Что это ты грязьцу развела? В кастрюле такая чернота, еле отмыла? – Это? Да так ... Тefлоновое покрытие.*

Проанализированный эмпирический материал позволяет выявить следующие портретные черты тещи, вызывающие особую неприязнь у зятя:

- **Болтливость:** *I haven't spoken to my mother-in-law for two years. We haven't quarreled. I just don't like to interrupt her (англ.); Quelle est la différence entre une belle-mère et une télé? Sur une télé, on peut couper le son (фр.).*

- **Внешняя непривлекательность** (данный признак присущ английским смеховым текстам): *I wouldn't say that my MIL was ugly, but every time she puts on lipstick, it tries to crawl back into the tube; Why did my mother-in-law cross the road? – I don't say my MIL's ugly ... but around our way, the peeping toms are giving themselves up to the police* (англ.).

- **Теща говорит неправду**: *What is the difference between George Washington, Richard Nixon and your MIL? Washington couldn't tell a lie, Nixon couldn't tell the truth, and your MIL doesn't know the difference* (англ.).

- **Упрямство**: *¿Cuál es la diferencia entre un terrorista y una suegra?*

– *Con el terrorista se puede negociar* (исп.).

Образ свекрови был смоделирован преимущественно с использованием данных русских анекдотов, поэтому он является скорее этноспецифическим, нежели универсальным:

- **Свекровь всегда на стороне своего сына, она испытывает ревность по отношению к невестке**: *Звонит свекровь невестке: – Ну, как там мой сыночек? – Да как, как Водку пьёт, по бабам таскается, меня бьёт – Ну, слава богу, лишь бы не болел! ...* (рус.).

- **Свекровь всегда недовольна невесткой**: *Невестка моет пол, а свекровь сидит и смотрит за ее движениями с ненавистью... . Невестка моет пол шваброй и спрашивает у свекрови: – Мама, я так мою? – Не так! Невестка снимает со швабры тряпку и начинает мыть пол уже без швабры, руками. И снова спрашивает свекровь: – Мама, так? – Не так! – А как же? – Не знаю как, но не так! – отвечает свекровь с ненавистью* (рус.).

- **Свекровь шпионит за невесткой**: *Понедельник. Видела невестку с каким-то мужиком. Конечно, любовник. Звоню сыну! Вторник. Видела невестку с какой-то девкой. Конечно, пошли по мужикам. Звоню сыну! Среда. Видела невестку с каким-то ребёнком. Конечно, её нагулянный. Звоню сыну! Четверг. Видела невестку с пакетом из супермаркета. Конечно, шопинг устроила, транжиря. Звоню сыну! Пятница. Видела невестку. Конечно, к любовнику понесло. Звоню сыну! Суббота. Звонил сын, напомнил, что три года назад развёлся. Проклятый склероз! Воскресенье. Звонить сыну или не звонить...* (рус.).

Однако в единичных смеховых текстах зафиксирован образ доброй свекрови, которая пытается «помочь» невестке. В частности,

речь идет о «советах по воспитанию» непутевого супруга, поступки которого очевидны для его матери: *Добрая свекровь дарит невестке сразу две сковороды. – А почему две? – спрашивает она. – Если одна занята, с другой будешь встречать мужа с работы (рус.).*

К лингвокультурным особенностям стереотипного образа «теща» можно отнести эмоционально-экспрессивные метафоры, содержащиеся в текстах анекдотов данной тематики. В смеховых текстах на всех языках статьи выявлены именные метафоры с семантикой животного и фантастического существа. Во всех трех лингвокультурах теща сравнивается со змеей, как с опасным, неприятным существом. Например:

- *Приятели разговаривают: – Моя теща вчера ходила на выставку змей. – И что? – Вернулась с медалью (рус).*

- *What's the difference between a dead mother-in-law lying in the middle of the road, and a dead snake lying in the middle of the road? – There are skid marks in front of the snake! (англ.).*

- *Comment dit-on en Anglais: – Ma belle-mère ne vient pas dîner ce soir? Réponse: – Yesssssssssssss! (фр.).*

- *Suegra, ¿Vd. cree en la reencarnación? – Pues claro que sí. –Y dígame, si usted se muere, ¿en qué animal le gustaría reencarnarse? – Pues a mi siempre me han gustado las serpientes. – No vale repetir, no vale repetir! (исп.).*

В русских и английских смеховых текстах теща ассоциируется с ведьмой:

- *– Папа, а правда, что ведьмы не существуют? Папа, посмотрев на тещу: – Я, когда был маленький, тоже так думал.*

- *Does it really surprise anyone that Mother-in-law's Day occurs less than one week before Halloween?; My Mother-in-law's other car is a Broom!*

В отдельных смеховых текстах фиксируются метафоры, построенные на сравнениях с акулой (англ.), собакой (англ.), драконом (рус.).

Таким образом, моделируя лингвокультурные стереотипные образы «теща» и «свекровь» в пространстве разноязычных анекдотов, нельзя не отметить их сложность и многоаспектность. К общим признакам можно отнести этимологическую близость лексем, вербализирующих данные денотаты, а также клишированность комических ситуаций, в которых осмеянию подвергаются конфликтные отноше-

ния молодых супругов с их матерями. Национальная специфика проявляется в отдельных характеристиках стереотипных образов в каждой из привлеченных лингвокультур. Так, образ «свекрови» скорее специфичен для русской лингвокультуры. Русская свекровь по данным смеховых текстов всегда предвзято относится к невестке, считает ее плохой хозяйкой и ревнует своего сына. Подобной привязанностью отличается и свекровь в испанской лингвокультуре. Для английского стереотипного образа «теща» национальной лингвокультурной особенностью является непривлекательная внешность матери супруги. Специфической особенностью для французской лингвокультуры, на наш взгляд, остается потенциальная возможность интимной связи между тещей и зятем.

Литература:

1. *Гришаева Л. И., Цурикова Л. В.* Введение в теорию межкультурной коммуникации: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 336 с.
2. *Слышкин Г. Г.* Гендерная концептосфера современного анекдота // Гендер как интрига познания. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vspru.ru>.
3. *Мерзлякова А. Х.* Стереотипы в межкультурной коммуникации // Лингвокультурный анализ языковых картин мира: динамика и сопоставление. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2011. С. 32–71.
4. *Шмелева Е. Я., Шмелев А. Д.* «Картина мира» русского анекдота // Лингвистика для всех. Летние лингвистические школы 2005 и 2006. М.: МЦНМО, 2008. С. 256–271.
5. Этимологический словарь Фасмера [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fasmerbook.com/>.
6. Анекдотиков.нет [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://anekdotikov.net/anekdot/pro_teshhu/.
7. Blague info les meilleures blagues [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.blague.info/blagues/Belle_mere-32.html.
8. Funny Mother in Law Jokes [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.guy-sports.com/funny/mother_in_law_jokes.htm.
9. Chistes.com [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.chistes.com/index.htm>.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ СЕМАНТИКИ ЦВЕТА В РАЗНОСИСТЕМНЫХ ЯЗЫКАХ

Статья рассматривает основные причины обращения исследователей к изучению категории цвета, участвующей в формировании языковой картины мира. Цветовая картина мира представляет собой фрагмент языковой картины мира и репрезентирует представление человека о цвете через систему используемых цветообозначений.

Психолингвистический подход к изучению семантики цвета подразумевает исследование проблемы функционирования слов-цветообозначений в языковом сознании индивида с целью выявления семантических закономерностей взаимодействия человека с цветом, семантических структур цветового образа, причин, правил и специфики порождения и функционирования цветовых значений. Многочисленные психолингвистические исследования показали, что за словами-цветообозначениями кроется обширный информационный потенциал в виде сложной многоуровневой и многокомпонентной цветовой символики.

Для решения поставленной проблемы использовался ассоциативный эксперимент, который считается простым в применении и наиболее надежным способом изучения семантики слова. Изучая ассоциативные поля, полученные от стимулов-цветов, мы делаем попытку реконструкции картины цветового образа в сознании носителей удмуртского языка. В работе представлена классификация на цвета с учетом некоторых особенностей коммуникативной тактики и ассоциативного поведения участников эксперимента.

Дальнейшие сопоставительные исследования на материале ассоциативных экспериментов и словарей помогут выявить сходства и различия в ассоциативном поведении реципиентов и специфику содержания цветообозначения для представителей разных культур.

Ключевые слова: языковое сознание, семантика, цветообозначения, ассоциативный эксперимент, лингво-цветовая картина мира, культура.

PSYCHOLINGUISTIC PREREQUISITES OF COLOUR SEMANTICS STUDY IN DIFFERENT LANGUAGES

The article examines the main reasons for researchers' interest to the category of colour which is involved in the formation of the language picture of the world. The colour picture of the world is a fragment of a language picture of the world and represents the human colour conception through the use of colour terms.

Psycholinguistic approach to the study of colour semantics implies the study of colour-words functioning in linguistic consciousness of an individual in order to identify the semantic patterns of human interaction with colour, semantic structures of the colour image, the reasons and the specific rules of creation and functioning of the colour semantics. Many psycholinguistic studies have shown that the colour terms contain a vast potential of information as a complex multi-level and multi-component colour symbolism.

Free association experiment which is considered the easiest in use and the most reliable way of studying the semantics of a word was used. Studying the associative fields of the colour names received from the recipients, we attempt to reconstruct a picture of the colour image in the minds of the Udmurt language speakers. The classification of the colours considering some specific communicative and associative behaviour of participants in the experiment is presented.

Further comparative studies of the associative experiment data and dictionaries will help to identify the similarities and differences in the associative behaviour of recipients and the specific content of colour terms for the representatives of different cultures.

Key words: linguistic consciousness, semantics, colour naming, associations, associative experiment, linguistic-colour picture of the world, culture.

Значение слова и содержательные связи между словами продолжают оставаться в центре интересов многих психолингвистических исследований. Развитие исследований семантики слова осуществляется при учете трактовки значения слова как одного из важнейших образующих индивидуального сознания человека. Предметом

представленного исследования являются продукты процессов ассоциирования – вербальные реакции, полученные на цветоименования.

Одной из основных причин обращения к данной проблематике является тот факт, что цвет как *семантический объект* не рассматривается ни одной из дисциплин, так или иначе связанных с областью цветоведения: физики, колориметрии, психологии восприятия, оптики, психофизиологии и др. Разработка проблемы функционирования слов-цветообозначений в языковом сознании индивида не может ограничиваться только чисто лингвистическими методами. Необходим антропоцентрический подход, учитывающий как индивидуальный, так и коллективный опыт накопления исторических и культурных знаний, которые рассматриваются в психолингвистике как достояние, пользующегося им индивида.

Психолингвистика изучает цвет как психологический феномен. Главным образом исследователей данной области интересует то, каким образом цвета представлены в сознании носителя определенной культуры и языка. Ученые решают такие вопросы, как семантические закономерности взаимодействия человека с цветом, семантические структуры цветового образа, причины, правила и специфика порождения и функционирования цветовых значений. Нерешённость этих проблем, безусловно, обедняет предметную область науки о цвете. Наши знания о закономерностях формирования семантики цвета, многообразии связей и отношений, лежащих за словом, обозначающим тот или иной цвет, недостаточно даже для предсказания стимульной реакции индивида на конкретный оттенок цвета. Обработка большого массива экспериментального материала свидетельствует о том, что за словами-цветообозначениями кроется обширный информационный потенциал в виде сложной многоуровневой и многокомпонентной цветовой символики.

Исходя из понимания того, что в основе мировидения и мировосприятия каждого народа лежит своя система значений, стереотипов, когнитивных схем, различных фреймов, вслед за А. А. Леонтьевым [4] исследователи полагают, что сознание человека всегда этнически детерминировано. Языковое сознание носителей любого национального языка формируется с учетом множества экстралингвистических факторов, которые при корректном проведении научно обоснованных экспериментов позволяют выйти на подсознательный уровень, где фиксируются культурные, социальные, конфессиональные и другие признаки, корректирующие национальную картину цветовой

ассоциативности. С одной стороны, мы можем утверждать, что эта часть системы динамична, но, с другой стороны, она относительно устойчива, поскольку отражает языковое сознание этноса.

В языковом сознании каждого индивидуума существует определенная картина мира цвета. Множество лингвистических и психолингвистических работ по изучению цветообозначений в разносистемных языках убедительно доказывает, что для выявления психологически реального значения цветообозначения (ЦО) недостаточно просто обратиться к значению, зафиксированному в словаре. Психологически реальное значение слова возможно выявить при помощи психолингвистических методов, среди которых наиболее достоверными способами являются различные виды ассоциативных экспериментов.

Ассоциативный эксперимент, широко распространенный в психолингвистике, позволяет выявить скрытые связи и смыслы, стоящие за образами ЦО и определить их национальную специфику и универсальность. Экспериментальные исследования значений цветов проводятся «в режиме их употребления». Слова-цветообозначения представляют собой субъективные ощущения, которые реализуются в языке только при окончательной обработке полученной испытуемым информации. При моделировании процесса идентификации слова условно разграничиваются *доступ к слову, узнавание слова и идентификация слова*.

Результаты ранее проведенных экспериментов подтверждают наличие различий между культурным образом цвета и его образом в сознании рядового носителя языка и культуры. Значения цветов и ассоциаций, которые они вызывают, отличаются в разных культурах. Некоторые авторы пришли к выводу, что чем больше эмоционально-экспрессивное воздействие цвета на сознание человека, тем богаче его семантика и шире спектр ассоциативных значений, связанных с ним.

Многочисленные работы, выполненные за последние годы, убедительно свидетельствует о том, что изучение цветообозначений имеет важное практическое и теоретическое значение для понимания истории развития языка народа, этнокультурной специфики языкового сознания. Интерес к данной проблематике неуклонно растет. Особенно актуальными становятся исследования, в которых предметом изучения становится сущность цвета как *семантического объекта и семантической структуры цветового образа*.

Работы последних лет были выполнены не только на материале таких языков, как русский, английский, немецкий, но и на материале башкирского, татарского, якутского, казахского, таджикского языков [1; 5; 6; 8]. Значимость семантики колоративов как компонента культуры для каждого этноса имеет сложную систему смыслов, культурных ценностей.

В перспективе нами планируется проведение исследования, направленного на выявление общего и специфического в семантике слов с компонентом цветообозначения в удмуртском языке. На данный момент проблема лингвоцветовой картины мира в сознании носителей удмуртского языка практически не освещена, хотя она имеет все признаки национально обусловленной системы: относительная устойчивость, сформированность и функционирование на базе национального языка, а также специфику, отражающую особенности когнитивных структур национального сознания. Дальнейшие сопоставительные исследования на материале ассоциативных экспериментов и словарей помогут выявить сходства и различия в ассоциативном поведении реципиентов и специфику содержания цветообозначения для представителей разных культур.

Вопросам изучения цветообозначений в удмуртском языке посвящено несколько лингвистических работ. В 1988 г. была опубликована статья Жужанны Шаланки на финском языке «Названия цветов в удмуртском языке». В 1996 г. автор защитила диссертацию на венгерском языке «Удмуртские названия цветов». В 1990 г. была опубликована работа А. Н. Ракина «Лексика цветообозначения в пермских языках» в Трудах Тартуского университета по финно-угроведению. Стоит отметить работу известного языковеда, профессора И. В. Тараканова «Термины цветообозначения в удмуртском языке в сравнении с коми, марийским и мордовским языками», опубликованную в 1990 г. в сборнике «Вопросы диалектологии и лексикологии удмуртского языка».

Что касается современных исследований, то особого внимания заслуживает широкомасштабное исследование, проведённое Е. С. Рябиной по теме «Основные цветообозначения в пермских языках», в которой автор, в том числе, рассматривает основные и неосновные цветообозначения в удмуртском языке. Обширный массив данных, полученных в ходе полевых опросов реципиентов, их сравнительный анализ и обработка, позволили автору в 2011 г. защитить диссертацию в Тартуском университете под руководством профессора Урмаса Сутропа.

Согласно Е. С. Рябиной [7], во всех диалектах удмуртского языка есть первичные основные цветообозначения: *горд* «красный», *вож* «зеленый», *лыз* «синий», *чуж* «желтый», *сьод* «черный», *тодьы* «белый» и одно цветообозначение последней стадии развития – *пурысь* «серый». В южном диалекте были выявлены десять основных цветообозначений: *горд* «красный», *вож* «зеленый», *лыз* «синий», *чуж* «желтый», *сьод* «черный», *тодьы* «белый», *курень* «коричневый», *лемлет* «розовый», *нап-чуж* «оранжевый» и *пурысь* «серый».

Таким образом, в нашем исследовании мы не ставили задачу определения основных и неосновных цветообозначений, поскольку она уже была решена ранее другими авторами.

Предметом *пилотного* психолингвистического эксперимента, который был проведен со студентами-носителями удмуртского языка, являлась проблема ассоциирования цвета со словами. В эксперименте, в период с сентября 2014 г. по май 2015 г., приняли участие 50 студентов Удмуртского государственного университета, обучающихся на разных факультетах и при этом свободно владеющих письменной и устной речью на удмуртском языке.

Для решения вышеобозначенной проблемы был выбран метод свободных ассоциаций, который позволяет наиболее адекватно выявить вербальную репрезентацию цвета, так как «в нем эксплицируется закономерность человеческого сознания, которая заключается в том, что явления реального мира, предстающие человеческому сознанию в определенной временной или пространственной близости, отображаются таким образом, что сознание помимо образов этих явлений фиксирует также и их близость» [Цит. по 1].

По мнению ряда исследователей, метод свободных ассоциаций, в сравнении с методами семантического дифференциала и направленных ассоциаций, позволяет глубже изучить семантические связи исследуемых объектов, выделить неосознаваемые компоненты значений [2].

Изучая ассоциативные поля, полученные от стимулов-цветов, мы делаем попытку реконструкции картины цветового образа в сознании носителей удмуртского языка. В ходе анализа эмпирического материала выявлено, что на семантическом уровне происходит, с одной стороны, усвоение выработанной в обществе универсальной цветовой символики, а с другой стороны, обобщение собственного, индивидуального, уникального опыта, выработка «значений для себя» [1].

Учитывая специфику стимульного материала (ЦО в удмуртском языке), была проведена классификация реакций на предложенные стимулы на основе уже существующих с учетом некоторых особенностей коммуникативной тактики и ассоциативного поведения участников эксперимента, а также семантики стимульного материала цветовых прилагательных.

Классификация реакций включает:

1. *Предметные ассоциации с опорой на наглядный образ или представление*, отражающие цвета как объективные характеристики конкретных предметов: (**горд** – красный – *вир, улмо, сяськаос, сумка но туфлиос, ымдур, ымдурез буян, дэрэм, шу, макъёс, узы-боры, палезь, сутэр*; **вож** – зелёный – *турын, куар, кыз, кубиста, огреч, бака, тыпы, эбек*; **чуж** – жёлтый – *шунды, сяська, чпы, сяртчы, чечы, лимон, чабей, машина, кизили, кушман, сугон, муш*; **лыз** – синий – *инбам, ву, зарезь, кышет, пилем, бубыли, зангари*; **тöды** – белый – *лымы, кагаз, дэрэм, айшет, кукей, нянь, лы, пиньёс, сакыр, сылал, юсь, мамык, пызь, курегпуз, кечтака*; **сьöд** – чёрный – *уй, эгыр, синлыс, куака, сутер, кут, пуны, кунян, дери, йырси, гондыр*; **пурьсь** – серый – *кион, сюрес, пислег, шыр, муш, корт,вень, лудкечь, выж, инбам, пилем, туш, чибинь*; **курень** – коричневый – *писпу, сюрес, гондыр, тылобурдо, пукон, пуны, скал, сую, вай, вал, корка, губи, курег.*

2. *Ассоциации, представляющие собой устойчивые речевые словосочетания*: **горд** – *горд губи, горд кыбы, горд сую*, **сьöд** – *сьöд сую, сьöд пилем, сьöд сутэр, сьöд пичи дэрэм*; **тöды** – *тöды губи.*

3. *Метафорические ассоциации*: **горд** – *Тол Бабай, Выль Ар*; **лыз** – *Лымыныл, Лымымунё*; **вож** – *УдГУ*; **чуж** – *Айкай.*

4. *Ассоциации с опорой на абстрактную понятийную систему*: **чуж** – *шумпотон, висён*, **вож** – *лякыт, тулыслэн пумыз*; **тöды** – *кышнояськон, тыл, омыр*; **сьöд** – *курдан, ёсокыт, элегантность*; **лыз** – *кезьыт, салкым, сиёнтэм*, **горд** – *возьдаськон, яратон, вормон, вöсь, пöсь.*

Работа по сбору, анализу и классификации ассоциативного материала продолжается. Полученные результаты позволят провести сопоставительный анализ с данными экспериментов, проведенных с носителями других языков, что, в свою очередь, даст возможность выявить специфические и универсальные стратегии ассоциативного поведения представителей разных языков и культур, изучить сущность цвета как семантического объекта и семантической структуры цветового образа.

Литература:

1. *Горошко Е. И.* Изучение вербальных ассоциаций на цвета // Языковое сознание и образ мира, М.: Институт языкознания РАН, 2000. С. 291–313.
2. *Зоолшоева Ш. Ф.* Цветообозначения в шугнано-рушанской языковой группе в этнолингвистическом освещении: автореф. ... дис. канд. филол. наук. СПб., 2005. 16 с.
3. *Караулов Ю. Н.* От структуры ассоциативного словаря к структуре языковой способности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия 2, Филология. Журналистика. 1993.
4. *Леонтьев А. А.* Языковое сознание и образ мира // Языковое сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993. С. 16–21.
5. *Мажитаева Ш.* Семантика цвета в казахском языке: лингвокультуроведческий аспект. European Researcher, 2013. Vol. (50). № 5–3. P. 1454–1458.
6. *Рогожников Т. М.* Этнокультурная специфика цветовой ассоциативности звуков башкирского и татарского языков // Русскоязычие и би(поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты: мат-лы IV межд. науч.-метод. конф. Пятигорск: Изд-во Пятигорского гос. лингв. ун-та, 2011. С. 51–55.
7. *Рябина Е. С.* Словарный запас цветообозначений у удмуртов: Гендерные и возрастные различия // Ежегодник финно-угорских исследований. Ижевск, 2010. Вып. 2. С. 127–135.
8. *Таныгина Е. А.* Образ цвета в сознании носителя языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2012. 19 с.

**КОНЦЕПТ «ДУША»
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ И СЕРБСКИХ ТОЛКОВЫХ
СЛОВАРЕЙ)**

В статье представлен детальный анализ обобщенных дефиниций имен концептов *душá* и *душа*, отобранных из толковых словарей русского и сербского языков, вышедших в свет во второй половине XX в. – начале XXI в. и фиксирующих семантику языковых единиц в современном языковом сознании русских и сербов. Исследование базируется на положении о том, что в значениях имен концептов, или лексико-семантических вариантах (ЛСВ), содержатся понятийные признаки концепта. Общее число ЛСВ в сопоставляемых языках примерно одинаково (русские словари выделяют от 5 до 10 значений, а сербские от 6 до 10). Проведенный нами анализ позволяет сделать следующие выводы. Изучаемые концепты являются многомерными ментальными образованиями, обладающими большой значимостью как для русской, так и для сербской лингвокультур, что позволяет отнести их к ключевым культурным концептам в обеих культурах. Данное положение подтверждается разработанностью и большим объемом семантики имен концептов, наличием многих лексико-семантических вариантов, зафиксированных в лексикографии. Ценностный компонент сопоставляемых концептов имплицитно отражен во всех концептуальных признаках, объективируемых основными значениями имен концептов: «внутренний мир», «характер», «бессмертная субстанция», «человек», «суть, сущность», «вдохновитель». Детальный анализ обобщенных дефиниций позволил выявить преобладающие сходства и отдельные различия в представлении семантики имен концептов в русской и сербской лексикографии. Сходства преобладают в основных значениях имен концептов, различия – в периферийных значениях.

Ключевые слова: концепт, *душа*, понятийное ядро концепта, лексико-семантический вариант.

**CONCEPT ДУША (SOUL)
IN THE RUSSIAN AND SERBIAN DICTIONARIES**

The article is aimed at comparative analysis of the Russian concept «душа» and the Serbian concept «duša». Compared are the definitions of the concepts' names taken from the dictionaries of the Russian and Serbian languages that record the semantics of the linguistic units in the consciousness of the contemporary Russian and Serbian native speakers. The dictionaries were published in the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century. The study is based on the proposition that lexical semantic variants, or meanings, of the concepts' names contain their conceptual / notional characteristics. The number of the lexical-semantic variants is almost the same, varying from 5 to 10 in the Russian dictionaries and from 6 to 10 in the Serbian ones. The research leads to the conclusion that the concepts under study are multidimensional mental constructions, essential for both cultures. So, they may be considered the key concepts of the Russian and the Serbian cultures. This statement is confirmed by their characteristics such as broad semantics of the concepts' names and the significant number of the lexical-semantic variants that are recorded in the dictionaries. The axiological component of the concepts is implicitly reflected in each of the basic conceptual characteristics: soul as a «person's inner world», «character», «immortal substance», «a person, an individual», «core, essence», «inspirer». The detailed analysis of the generalized / summarized definitions enables us to ascertain the predominant similarities and several differences in the semantics of the concepts' names in the Russian and Serbian lexicography. The similarities prevail in the basic meanings and the differences – in the peripheral meanings.

Key words: concept duša (soul), notional core of the concept, lexical-semantic variant.

Душа является одним из ключевых концептов русской лингвокультуры. Данный концепт изучался в фундаментальных трудах ведущих российских ученых Д. С. Лихачева, Ю. С. Степанова, В. В. Колесова, А. Д. Шмелева, В. А. Масловой и др. о русской ментальности. Многие исследователи занимались сопоставлением

концепта *душа* с его аналогами в западноевропейских лингвокультурах, однако меньшее внимание уделяется сопоставлению данного концепта с его аналогами в близкородственных славянских лингвокультурах.

Цель нашего исследования – выявить и сопоставить понятийное ядро концептов *душá* и *душа*. Материалом являются дефиниции имен концептов из толковых словарей русского и сербского языков, вышедших в свет во второй половине XX в. – начале XXI в. и фиксирующих семантику языковых единиц в современном языковом сознании русских и сербов.

Под концептом мы вслед за В. И. Карасиком понимаем многомерное смысловое образование, в котором выделяются понятийная, образная и ценностная стороны [1, с. 129]. Понятийная составляющая концепта интерпретируется в дефинициях толковых словарей; в значениях имени концепта, или лексико-семантических вариантах (ЛСВ), содержатся понятийные признаки концепта. Общее число ЛСВ в сопоставляемых языках примерно одинаково (русские словари выделяют от 5 до 10 значений, а сербские от 6 до 10). Далее нами анализируются обобщенные дефиниции имен концептов в русской и сербской лексикографии.

ЛСВ 1: душа = внутренний мир. Рус. *Условно употребляемый термин, обозначающий [6] внутренний, психический мир человека, его переживания, настроения, чувства и т. п. [2; 5; 6], его сознание [3; 4]. В материалистической философии и психологии: внутренний мир человека, его самосознание как свойство высокоорганизованной матери [2]. Серб. а) Свет и способност човека да мисли и осећа [8]; духовни (мисаони и емотивни) живот човека са свима његовим психичким манифестацијама, свет, емоције, осећања, темперамент, живост (сознание и способность человека мыслить и чувствовать, духовная (умственная и эмоциональная) жизнь человека со всеми ее психическими проявлениями, сознание, эмоции, чувства, темперамент, живость); б) етичка природа човека која управља његовим поступцима и омогућава му да разликује добро и зло; савест (нравственная природа человека, которая управляет его поступками и дает ему возможность различать добро и зло) [7; 9].* Общее в ЛСВ 1 в русских и сербских словарях – обозначение совокупности психических проявлений человека. Кроме того, два русских словаря приводят определение феномена души с точки зрения материализма, что можно рассматривать как дань советской идеологии (хотя словари

изданы уже в постсоветское время). В сербских словарях ЛСВ 1 разделяется, причем а) совпадает со значением в русском языке, б) представляет морально-этическую сторону внутреннего мира человека. Интересно отметить, что весьма распространенная в русском языке метафора «внутренний мир человека» (ср. у Тютчева: *Есть целый мир в душе твоей*) в сербском употребляется фрагментарно и не используется для описания души в толковых словарях; возможно, именно поэтому сербскую дефиницию отличает более детальное перечисление составляющих «внутреннего мира». Слово *savest*, по одной из версий, появилось в сербском языке под влиянием русского *совесть*, которое, в свою очередь, является калькой с латинского *conscientia* «сознание». Исконным же сербским словом, обозначающим «орган совести», является *душа*.

ЛСВ 2: душа = характер. Рус. *Совокупность характерных свойств, присущих личности; характер человека; Чувство, вдохновение, воодушевление, темперамент; О человеке с теми иными свойствами характера* [2; 3; 4; 5; 6], *то или иное свойство характера* [4]; *Душевность, сердечность* [2]. Серб. *Скуп карактерних урођених особина, типичних црта неке личности, ћуд, нарав, природа, карактер* [7, 9], *способност за брзо схватање, за разумевање другог* [7, 8]; *често са «од» и ген. – добра, племенита и осећајна особа, сушта доброта, племенитост* (совокупность характерных врожденных особенностей, типичных черт личности, нрав, натура, характер; сообразительность, способность к пониманию другого человека; часто с предлогом «од» и род. п. – добрый, благородный и чувствительный человек, олицетворение доброты и благородства). Общим для обоих языков (лингвокультур) является признак душа = совокупность свойств характера человека, примеры типа *добрая душа, добра душа, благородная душа, племенита душа*, но различаются некоторые второстепенные семы и примеры словоупотребления. Сема «чувство, вдохновение, воодушевление, темперамент» не эксплицирована в сербских словарных дефинициях, но присутствует в сербском речевом узусе, ср. рус. *играть с душой* [5], *письмо написано с душой* [2] и серб. *певати са душом, играти срцем и душом*. Выделяемая сербскими словарями сема *способност за разумевање другог* приблизительно соответствует русской *душевность, сердечность*. Общая для русских и сербских дефиниций сема *душа = человек как носитель определенных свойств характера* по-разному реализуется в примерах словоупотребления. Русская модель

словосложения *душа-человек* непродуктивна, в отличие от сербской *душа од човека*, где второе существительное в родительном падеже может варьироваться: *душа од жене*, *душа од младића*, *душа од девојке* и т. д. В рамках данного ЛСВ имеются как русские, так и сербские примеры, характеризующие человека в терминах наличия – отсутствия *души*.

ЛСВ 3 «религиозный»: душа = нематериальная бессмертная субстанция. Рус. *По религиозным воззрениям – нематериальное начало в человеке, составляющее сущность его жизни и отличающее его от животных; то же, что дух (в 6 знач.)* [6], *бессмертное начало, связывающее человека с Богом* [5], *сверхъестественное начало в человеке, продолжающее жить после его смерти* [4], *духовная сущность человека, сила, обитающая в теле человека (иногда животных, растений), покидающая его во время смерти, сна и вновь проявляющаяся после смерти в иной материальной оболочке* [2]; *В идеалистической философии и психологии – нематериальное начало жизни как основа и носитель психических процессов, протекающих в человеке* [2], *существующее якобы независимо от тела и являющееся носителем психических процессов* [5], *субстанция, высшая форма развития единого мирового начала* [2]. Серб. (помета рлг. – [7; 9]) *нематеријално, бесмртно биће, принцип живота* [8] *у човеку којим је за разлику од животиња* [9] *везан с Богом и које наставља живот и после његове физичке смрти.* фил. *У идеалистичкој филозофији: мисаона супстанца и принцип живота у човеку и другим живим бићима, сила која оживљује* [7; 9] (нематериальная, бессмертная сущность, жизненное начало в человеке, которым он, в отличие от животных, связан с Богом и которые продолжает жить после его физической смерти. В идеалистической философии – ментальная сущность и жизненное начало в человеке и других живых существах, животворящая сила). Данный ЛСВ обнаруживает наибольшее сходство между русской и сербской обобщенными дефинициями. Описание религиозной составляющей концепта в русских словарях предваряет оборот *по религиозным представлениям / воззрениям*; в сербских словарях ему соответствует помета *рлг. / теол.* Общими являются семы *нематериальность, бессмертность, отличие человека от животных, животворящая сила души*. В обеих обобщенных дефинициях особо отмечается понимание *души* в идеалистической философии. О том, что душа связывает человека с Богом, упоминается в 4 сербских и одном [5] русском словаре. Описание данной ЛСВ в русских словарях расширено за счет

детализации бытия души вне тела [2]. В одном из русских словарей приводится контекстуальный синоним *души* – *дух* [6]. «Религиозное» значение имени концепта занимает в русских словарях преимущественно 3-е место, в сербских – 4-е.

ЛСВ 4: душа = человек, лицо. Рус. *О человеке* [6], *человек (при указании количества, в устойчивых сочетаниях)* [2, 3, 4, 5]. Серб. а) *обычно уз придев «жива», «људска»: људско биће, створење, човек;* б) *уз бројеве и количинске одредбе: лице, особа, становник, члан, припадник неке заједнице (породице, задруге)* [7, 8, 9], *живо створење уопште* [9]. (а) обычно с прилагательным «живая», «человеческая»: человеческое существо, человек; б) с числами и указанием количества: лицо, житель, член, принадлежащий к какому-либо объединению: семье, роду, кооперативу; живое существо вообще). ЛСВ *душа* = *человек, лицо* находится в сербских толковых словарях на 3-м месте; аналогичный русский ЛСВ занимает 6-е место, после переносных значений *душа* = *вдохновитель, центральная фигура* и *душа* = *суть, сущность*. В русской дефиниции большую часть составляют примеры словоупотребления: *ни души; на душу приходится, досталось* [3]; *на душу населения; не узнает ни одна душа* [2] и др. Сербские примеры аналогичны русским: *у граду није било живе душе; у соби је било десет душа* [7]. Для сербской дефиниции характерен детализирующий данное значение синонимический ряд. Один из словарей расширяет его, включая в него сему «живое существо вообще». В данном ЛСВ сербские словари позиционируют *душу* = *человека, лицо* как часть, представителя некоей общности; данная сема отсутствует в русских словарях.

ЛСВ 5: душа = вдохновитель, центральная фигура. Рус. *Вдохновитель, главное лицо* [3, 4, 5], *центральная фигура чего-н.* [6], *организатор* [2]; *душа* = *человек, являющийся всеобщим любимцем: душа общества; он был душой нашей бригады* [2] – выделено в отдельный ЛСВ. Серб. *Главна личност, покретач, организатор нечега* [7; 9], *онај који даје правац и тон, централна личност* [8] (главная личность, тот, кто движет что-л., организатор; тот, кто задает направление и тон, центральная личность).

ЛСВ 6: душа = суть, сущность. Рус. *Суть чего-л., самое основное, главное* [6], *сущность, истинный смысл, содержание* [2]. Серб. *оно што је основно, битно у нечему, суштина, основни смисао нечега* [3] (то, что является основным, важным в чем-л., сущность, основной смысл чего-л.). ЛСВ 5, выделяемое всеми словарями,

представляет собой метафору, где идея души=вдохновляющей силы переносится на человека, что сближает его с ЛСВ 2. ЛСВ 6 представляет собой объяснение абстрактного и неодушевленного через абстрактное же: ср. примеры словоупотребления рус. язык – душа литературного стиля [2], порядок – душа всякого дела (посл.), серб. душа драме, душа језика [7] и является периферийным, его выделяют 2 русских словаря и 1 сербский словарь.

ЛСВ 7: душа = обращение. Рус. (обычно со словом «моя», разг.) Дружеское фамильярное обращение [2; 5; 6]. Серб. фам. особито мила и драга особа [8]; у вок. обично уз реч «моја», «драга» и сл. у присном обраћању особито милој и драгој особи: драги мој, драга моја [7, ЛСВ 2] (фам. особенно милый и дорогой человек; в зват. п., обычно со словами «моя», «дорогая» и т.п. в интимном обращении к особенно милому и дорогому человеку: дорогой мой, дорогая моя). Общей является идея использования имен концептов душа́ и ду́ша для обращения к симпатичному нам человеку. В русском ЛСВ внимание акцентируется на дружеский, фамильярный (т. е. не сентиментальный и не ласкательный) характер обращения. В сербском ЛСВ адресат такого обращения характеризуется как «особенно милый и дорогой человек», т. е. очевиден ласкательный характер обращения. Сербская дефиниция содержит указания на более широкую валентность лексемы «душа» по сравнению с русской.

ЛСВ 8: душа = крепостной крестьянин. Рус. ист. В царской России (до реформы 1861 г. [2; 5]): крепостной крестьянин, а также человек, относящийся к податному сословию [4], крестьянин, принадлежащий помещику, крепостной [6]. Серб. ист. Сельак у царској Русији који је до укидања феудалног права био везан за земљу и свог господара, кмет [9, ЛСВ 4]. Данный ЛСВ, являющийся русской реалией и историзмом, выделяется большинством словарей русского языка, освещающим его с разной степенью детальности. Во всех словарях сопровождается пометой ист. либо поясняющим оборотом в царской России / при крепостном праве. Сербские словари, за исключением наиболее подробного [9], его не отмечают.

ЛСВ 9: «телесный»: душа = часть тела / функция тела (дыхание). Рус. прост. То же, что душка (во 2 знач.) – ямочка в нижней части шеи [6]; нар.-разг. Впадина под ребрами в центра груди у человека [2]. Серб. дисање, дах; срце, главни орган циркулације крви [9] (дыхание, дух; сердце, главный орган циркуляции крови). В данном ЛСВ нами объединены обозначения частей тела, где, по архаичным народным

представлениям, сосредоточена жизнь человека, и дыхание как важнейший признак жизни.

Помимо вышеприведенных лексико-семантических вариантов, в большей или меньшей степени общих для русского и сербского языков, в сербских словарях отмечаются периферийные, специальные значения. Например, ЛСВ *покретна сила у неком предмету, нпр. челична душа авионског мотора* [8] (движущая сила какого-либо предмета, напр., стальная душа авиационного мотора) представляет собой перенос значения душа=вдохновитель на неодушевленную силу. В ЛСВ *шупљина цеви ватреног оружја* [8; 9] (полость дула огнестрельного оружия) *срж, срчина* (стержень); *клин који улази у шупљину кључа* (деталь замка – клин, который входит в полость ключа) актуализируется древнейшее значение лексемы душа=дыхание, дуновение, так как в данных случаях имеется в виду либо нечто продувающее (стержень, клин) либо продуваемое (дуло орудия).

Проведенный нами анализ позволяет сделать следующие выводы. Изучаемые концепты являются многомерными ментальными образованиями, обладающими большой значимостью как для русской, так и для сербской лингвокультуры, что позволяет отнести их к ключевым культурным концептам в обеих культурах. Данное положение подтверждается разработанностью и большим объемом семантики имен концептов, наличием многих лексико-семантических вариантов, зафиксированных в лексикографии. Ценностный компонент сопоставляемых концептов имплицитно отражен во всех концептуальных признаках, объективируемых основными значениями имен концептов: «внутренний мир», «характер», «бессмертная субстанция», «человек», «суть, сущность», «вдохновитель». Детальный анализ обобщенных дефиниций позволил выявить преобладающие сходства и отдельные различия в представлении семантики имен концептов в русской и сербской лексикографии. Сходства преобладают в основных значениях имен концептов, различия – в периферийных значениях. Перспективным представляется изучение образной и ценностной составляющих концептов на материале фразеологии и паремииологии, а также языковой репрезентации концептов в текстах разных типов.

Литература:

1. *Карасик В. И.* Языковой круг: Личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
2. *Кузнецов С. А.* Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
3. *Лопатин В. В., Лопатина Л. Е.* Русский толковый словарь. М.: Эксмо, 2007. 928 с.
4. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: ООО «А ТЕМП», 2007. 944 с.
5. Словарь русского языка: в 4 тт. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985–1988. Т.1. А–Й, 1985. 696 с.
6. Словарь современного русского литературного языка: в 17 тт. Т. 3. Г–Е. М., Л.: Изд-во АН СССР, 1954. 1339 с.
7. Речник српског језика. Нови Сад: Матица Српска, 2007. 1561 с.
8. Речник српскохрватскога књижевног језика. Књига прва: А–Е. Нови Сад, Загреб: Матица Српска, Матица Хрватска, 1976. 1038 с.
9. Речник српскохрватског књижевног и народног језика. Књига V: дугуљаст – закључити. Београд: Институт за српскохрватски језик, САНУ, 1968. 780 с.

УДК 811.112.2:316.77

Медведева Т. С.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

КОНЦЕПТ «GENAUIGKEIT» В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье представлен анализ этноспецифического концепта *Genauigkeit* в немецкой концептосфере. На основе данных немецкой лексикографии выделено понятийное ядро концепта, представляющее собой сложное ментальное образование. Анализ структуры базового репрезентанта концепта показал, что основными концептуальными признаками являются «учет всех деталей», «тщательность», «хорошее знание чего-либо / кого-либо», «осознанность», «концентрация», «добросовестность». Синонимы лексемы *genau* дополняют понятийное ядро концепта рядом признаков: «пунктуальность», «правильность», «основательность», «экономность». Анализ дефиниций и синонимического ряда имени концепта позволяет выделить следующие основные концептуальные признаки: «точность», «тщательность», «добросовестность», «правильность»,

«пунктуальность». Анализ немецкой лексикографии показывает, что имя концепта и его базовый репрезентант, а также синонимы, относящиеся к понятийному ядру концепта, номинируют целый комплекс положительных характеристик человека и его деятельности, которые имеют особую ценность в немецком социуме. Изучение немецких рекламных текстов приводит к выводу о том, что их отличительной чертой является детализация информации. Сходная тенденция отмечена в немецких общественных знаках, регулирующих поведение граждан на территории Германии. Таким образом, этноспецифический концепт *Genauigkeit* является значимой частью немецкой концептосферы. Он системно связан с рядом немецких ключевых концептов – *Ordnung*, *Sicherheit*, *Gründlichkeit*. Концепт *Genauigkeit* входит в качестве важной составной части в понятийное ядро данных концептов, и является гиперонимом по отношению к более частному концепту *Pünktlichkeit* (пунктуальность). Анализ показывает, что *Genauigkeit* – это не только точность. Выявленные концептуальные признаки дают представление о совокупности смыслов, содержащихся в понятийном ядре концепта, которые характеризуют его как сложное ментальное образование, отражающее особенности немецкого менталитета.

Ключевые слова: концепт *Genauigkeit*, понятийное ядро, концептуальные признаки.

Medvedeva T. S.

Udmurt State University, Ishevsk, Russia

CONCEPT «GENAUIGKEIT» IN GERMAN LINGUISTIC CULTURE

The article analyzes the ethnospecific concept *Genauigkeit* in the German conceptual domain. The generalization of the German-language lexicographic data allowed to define the conceptual core of the concept which is a complex mental entity. The analysis of the structure of the lexeme *genau* revealed that the basic conceptual characteristics are «taking all details into account», «thoroughness», «good knowledge of smb. / smth.», «awareness», «concentration», «scrupulosity». The synonyms of the lexeme *genau* complete the conceptual core by the characteristics «punctuality», «correctness», «frugality». The analysis of the definitions and synonyms of the concept's name reveals the following basic conceptual characteristics: «accuracy»,

«thoroughness», «conscientiousness», «correctness», «punctuality». Thus, the study of the lexicography data leads to the conclusion that the concept's name and its synonyms nominate a number of positive characteristics of humans and their activities which are relevant for and highly esteemed in the German society. The interpretative analysis of German advertising texts as well as public signs proves that they are remarkable for very detailed descriptions. Thus, the ethnospecific concept *Genauigkeit* is a significant part of the German conceptual domain. It is indissolubly related to the key German concepts *Ordnung*, *Sicherheit*, *Gründlichkeit*. The concept *Genauigkeit* is a relevant component in the conceptual core of these concepts and a hyperonym for the concept *Pünktlichkeit* (punctuality). The analysis has demonstrated that *Genauigkeit* does not mean 'preciseness' only. The revealed conceptual characteristics represent the complex of meanings that characterize the concept as a complex mental unit which objectifies the key values of the German mentality.

Key words: concept *Genauigkeit*, notional core, conceptual characteristics.

Концепт *Genauigkeit* изучается нами в рамках комплексного исследования немецкой концептосферы, под которой мы понимаем совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных концептов отдельного национально-культурного сообщества. Следует отметить, что немецкая концептосфера изучена достаточно фрагментарно и исследования, посвященные ее описанию, сравнительно немногочисленны. Среди работ последних лет следует отметить монографию А. Н. Приходько, в которой разрабатывается теория концептуальных доминант. К концептуальным доминантам немецкой лингвокультуры автор вполне оправданно относит концепты *Arbeit* и *Freizeit*, *Fleiß* и *Sparsamkeit*, *Pflicht* и *Pünktlichkeit*, особое внимание уделяя базовому концепту *Ordnung*, обозначаемому в работе как телеономный валоратив, что подчеркивает его особую значимость в немецкой концептосфере [4]. В рамках нашего исследования немецкой концептосферы проанализированы этноспецифические концепты *Ordnung*, *Sicherheit*, *Gemütlichkeit* и *Gründlichkeit* [2; 3].

Под этноспецифическими концептами мы вслед за В. И. Карасиком понимаем специализированные этнокультурные концепты, в концентрированном виде выражающие особенности соответствующей культуры [1. с. 9]. К подобным концептам мы

относим и концепт *Genauigkeit*. В связи с тем, что, по нашим данным, специальные исследования, посвященные данному концепту, отсутствуют, в настоящей публикации содержатся новая информация о фрагменте немецкой концептосферы.

Этноспецифические концепты обладают рядом особенностей. Их имена образуют устойчивые словосочетания с прилагательными-этнонимами, например *deutsche Genauigkeit* (немецкая точность), причем замена этнонима практически невозможна, ср.: **русская точность*. Для этноспецифических концептов характерны многомерность понятийного ядра, наличие ярко выраженного ценностного компонента и, как правило, совокупности образных представлений, связанных с их именами.

Данные концепты наиболее часто отмечаются наблюдателями-иностранцами в качестве отличительных особенностей иной культуры. Так, один из российских наблюдателей, длительное время проживший в Германии, обратил внимание на временную точность, закрепленную в правилах проживания в многоквартирном доме. В них запрещается шуметь с 13 до 15 часов дня, ночью – с 22 до 7 утра, в том числе нельзя принимать душ. Суд в одном из немецких городов постановил, что собака имеет право лаять ежедневно не более 30 минут, а от 8 до 12 и от 15 до 19 часов – непрерывно не более 10 минут, иначе хозяин собаки будет вынужден расстаться со снимаемой квартирой [5, с. 196–197]. В частных домах разрешается включать в саду газонокосилки с 8 утра до 12 часов и от 15 до 18 часов [5, с. 205]. Американец, проживающий в Германии, отмечает, что немцы намного более точны при сообщении о времени, чем американцы. Например, на вопрос о том, сколько времени нужно, чтобы дойти до вокзала, он получал ответ – 7 минут, а на вопрос «Который час?» следовал ответ «точно 3 минуты после половины седьмого» [8, с. 251]. Немецкая точность наблюдается не только по отношению ко времени. Точному измерению, согласно информации данного американца, подлежало расстояние между столами, устанавливаемыми для проведения сельского праздника. Это расстояние составляло 1 м 37 см и неукоснительно выдерживалось [8, с. 240]. Подобные примеры весьма многочисленны, и они служат отражением особого отношения к точности в немецкой культуре.

Исследователь немецкого менталитета Б. Нусс пытается объяснить, почему немцы являются, по его словам, *Genauigkeitsfanatiker* (фанатиками точности) [10, с. 162]. Автор

полагает, что желание проработать, уточнить все детали в любом деле связано со стремлением избежать неопределенности (*Unsicherheit*). Противоположностью состояния неопределенности является *Sicherheit* (безопасность, защищенность, уверенность, надежность). Таким образом, изучаемый концепт непосредственно связан с концептом *Sicherheit*. Данный концепт мы относим к наиболее значимым, ключевым концептам немецкой лингвокультуры (см. подробнее [2, с. 72–95]). Концепт *Genauigkeit*, по данным наших исследований, также тесно связан с концептами *Ordnung* и *Gründlichkeit*, поскольку имя концепта *Genauigkeit* входит в синонимические ряды имен указанных концептов и относится к понятийному ядру концептов *Ordnung* и *Gründlichkeit*, являясь гипонимом по отношению к более общим понятиям [2, с. 43; 3, с. 93].

Рассмотрим структуру изучаемого концепта, а также дефиниции имени концепта и базового репрезентанта концепта *genau* в толковых словарях современного немецкого языка. Имя концепта *Genauigkeit* является абстрактным существительным, образованным от лексемы *genau*.

Данная лексема в качестве прилагательного и наречия получает в немецких лексикографических источниках следующее толкование, включающее в себя дефиниции и примеры употребления: 1. *so, dass es in allen Einzelheiten mit der Wirklichkeit, einer Regel, einem Vorbild übereinstimmt: exakt, korrekt, präzise (eine Übersetzung, die Uhrzeit; sich genau an etw. halten; etw. ist genau das Richtige): Sie traf genau ins Ziel; Die Schnur ist genau zwölf Meter lang;* 2. *so, dass nichts Wichtiges fehlt, dass alle Einzelheiten berücksichtigt sind: sorgfältig (eine Beschreibung eine Untersuchung, eine Zeichnung): Wisst ihr schon Genaueres über den Unfall?* 3. *nur adv.; sehr gut (j-n / etw. genau kennen);* 4. *nur adv. bewusst und konzentriert (sich etw. genau merken; genau aufpassen);* 5. *Stimmt genau! – gespr. verwendet, um eine Frage positiv zu beantworten oder um eine Vermutung zu bestätigen: Wir verdienen alle viel zu wenig! – Stimmt genau!* 6. *es mit etw. genau nehmen in bestimmter Hinsicht sehr gewissenhaft und sorgfältig sein (es mit der Arbeit, dem Geld, den Vorschriften genau nehmen)* [6; 7; 9]. Данная дефиниция позволяет заключить, что основными концептуальными признаками базового репрезентанта концепта являются «учет всех деталей», «тщательность», «хорошее знание чего-либо / кого-либо», «осознанность», «концентрация», «добросовестность». В качестве наречия данная лексема активно используется в коммуникации для выражения согласия с собеседником. Анализ

лексикографии позволяет выявить обширный синонимический ряд, доминантой которого является лексема *genau*: *einwandfrei stimmend, exakt, gründlich, gewissenhaft, ins Einzelne gehend; sorgfältig, sparsam; haushälterisch, korrekt, präzise, pünktlich, ausführlich, in allen Einzelheiten, streng; völlig, vollkommen, zweifelsfrei*. Данные синонимы дополняют понятийное ядро концепта рядом признаков: «пунктуальность», «правильность», «основательность», «экономность», «лишенный сомнений», «совершенный», «точный».

Имя концепта *Genauigkeit* определяется в толковых словарях следующим образом: 1. *Präzision*; 2. *eine strenge Sorgfalt* (Antonym – *Oberflächlichkeit*): *mit Genauigkeit = endgültig, sicher: etw. mit Genauigkeit wissen, sagen können. etw. mit pedantischer, peinlicher Genauigkeit tun*. В большинстве лексикографических источников лексема *Genauigkeit* получает толкование через многочисленные синонимы: *Genausein, Strenge, Gewissenhaftigkeit, Sorgfalt, Korrektheit, Exaktheit, Pünktlichkeit, Präzision* [6; 7; 9]. Анализ дефиниций и синонимического ряда имени концепта позволяет выделить следующие основные концептуальные признаки: «точность», «тщательность», «добросовестность», «правильность», «пунктуальность». Таким образом, анализ немецкой лексикографии показывает, что имя концепта и его базовый репрезентант, а также синонимы, относящиеся к понятийному ядру концепта, номинируют целый комплекс положительных характеристик человека и его деятельности, которые имеют особую ценность в немецком социуме.

Изучаемый концепт находит отражение в текстах разных типов. При изучении немецких рекламных текстов в целом и в особенности текстов, рекламирующих технические устройства, невозможно не обратить внимания на детализацию информации в данных текстах. В описаниях товара содержатся точные и подробные указания на способ действий с изделием и его детальная характеристика. Рассмотрим пример рекламы достаточного несложного устройства – велосипедного замка. В тексте приводятся точные данные о материале, из которого изготовлен замок и прилагаемая к нему цепь, о конфигурации, форме звеньев и толщине цепи, способе действий при запирании замка без ключа, способе транспортировки цепи на раме в специальном текстильном чехле, который предохраняет от царапин на лаке. Дано указание также на точный вес и длину изделия: *Abus-Fahrradschloss Catena 685 / 75 Shadow Das ABUS-Kettenschloss mit spezialgehärteter 6-mm-Vierkantkette und Schlosskörper aus speziell*

gehärtetem Stahl bietet guten Schutz gegen Fahrraddiebstahl. Die Kette ist zudem mittels Automatikzylinder bequem durch Zusammenstecken verschließbar, ohne den Schlüssel benutzen zu müssen. Für den Transport wird die Kette einfach um den Rahmen geschlungen, der strapazierfähige Textilschlauch verhindert dabei Kratzer am Lack. Inkl. zweier ABUS-Wendeschlüssel. Länge: 75 cm, Gewicht: 850 g. В рекламе более сложных устройств объем текста и степень детализации характеристик товара значительно возрастают.

Детализация информации является также отличительной особенностью немецких общественных знаков, содержащих правила поведения граждан в общественных местах. Обилие данных знаков и неукоснительное соблюдение изложенных в них правил и норм поведения являются отличительной чертой немецкого образа жизни. Например, имеется ряд общественных знаков, регулирующих порядок утилизации мусора, в которых четко определяется время, когда разрешено выбрасывать бытовой мусор в контейнеры; в них содержится указание на санкции в случае нарушений и ссылка на конкретное официальное лицо, установившее данный распорядок: *Beachten Sie bitte im Interesse Ihrer Mitbürger (Mittagsruhe und Nachtruhe) die Einwurfszeiten 08.00 bis 13.00 / 15.00 bis 20.00 / Lagerungen neben den Containern sind verboten / Zuwiderhandlungen können als Ordnungswidrigkeit geahnt werden / Stadt Göttingen / Der Oberstadtdirektor* (В интересах Ваших сограждан (полуденный и ночной отдых) учитывайте, пожалуйста, время выброса мусора – от 8. 00 до 13.00 и от 15.00 до 20.00 / Складирование около контейнеров запрещено / Нарушения могут расцениваться как противозаконные действия и преследоваться в законном порядке / Город Геттинген / Глава администрации города). Не менее показательным примером «немецкой обстоятельности» является общественный знак, регулирующий правила рыбной ловли с берега небольшого озера: *Vorrangzone für den Angelsport / Die Uferbereiche der Vorrangzone für den Angelsport dienen dem gemäß Landesfischereigesetz vorgeschriebenem fischereilichen Nutzung. Sie dürfen nur mit Genehmigung der Stadt Hennef betreten werden. (Satzung zur Nutzung des Allner Sees und seiner näheren Umgebung vom 4.7.94) Stadt Hennef, Umweltamt* (Зона, определенная для спортивной рыбалки / Прибрежная территория данной зоны, в соответствии с Законом федеральной земли о рыбной ловле, служит для предписанного рыболовецкого использования. На данную территорию можно входить лишь с разрешением [администрации] города Хеннефа (Устав об использовании озера Альнерзее

и прилегающей к нему территории от 4.07.94. Город Хеннеф, Управление по охране окружающей среды) [2].

Подводя итоги проведенного исследования, фрагментарно представленного в данной публикации, можно сделать следующие выводы. Этноспецифический концепт *Genauigkeit* является важной составной частью немецкой концептосферы. Он системно связан с рядом немецких ключевых концептов – *Ordnung, Sicherheit, Gründlichkeit*. Концепт *Genauigkeit* входит в качестве важной составной части в понятийное ядро данных концептов, и является гиперонимом по отношению к более частному концепту *Pünktlichkeit* (пунктуальность). Анализ показывает, что *Genauigkeit* – это не только точность. Выявленные концептуальные признаки дают представление о совокупности смыслов, содержащихся в понятийном ядре концепта, которые характеризуют его как сложное ментальное образование, отражающее особенности немецкого менталитета.

Литература:

1. Карасик В. И., Прохвачева О. Г., Зубкова Я. В., Грабарова Э. В. Иная ментальность. М.: Гнозис. 2005. 352 с.
2. Медведева Т. С., Опарин М. В., Медведева Д. И. Ключевые концепты немецкой лингвокультуры: монография. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2011. 160 с.
3. Медведева Т. С. Этноспецифический концепт *Gründlichkeit* в немецкой лингвокультуре // Вестник Российского университета дружбы народов. 2015. № 2. С. 90–99.
4. Приходько А. Н. Концепты и концептосистемы. Днепропетровск: Белая Е. А., 2013. 307 с.
5. Томчин А. Б. Наблюдая за немцами. Скрытые правила поведения. М.: РИПОЛ классик, 2011. 528 с.
6. Deutsches Wörterbuch. Band 4. G. Wahrig. Gütersloh: Bertelsmann, 1968. 4185 s.
7. Deutsches Universalwörterbuch. 4 Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2001. 832 s.
8. Doyle, J. Don't worry, be German. Ein Ami wird deutsch. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 2010. 282 s.
9. Duden. Das Bedeutungswörterbuch 3. Auflage, Band 10. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2002. 1103 s.
10. Nuss, B. Das Faust-Syndrom. Ein Versuch über die Mentalität der Deutschen. Bonn; Berlin: Bouvier Verlag, 1992. 213 s.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР МАЛЫХ НАРОДОВ

Данная статья посвящена организации исследовательской деятельности с учащимися МБОУ «Гимназия № 6» в рамках сравнительно-сопоставительного изучения языков. На материале исследовательской работы «Дружба и труд в лингвокультурологическом аспекте» (на примере пословиц и поговорок в английском, русском и удмуртском языках) демонстрируется поэтапная организация исследовательской деятельности с учащимися. Особая роль в исследовании отводится методу моделирования как одному из основных приемов сравнительного изучения языков. В статье рассматриваются три этапа организации исследовательской работы с помощью метода моделирования. На первом этапе методом сплошной выборки из словарей отбираются пословицы и поговорки на английском языке и их эквиваленты в русском и удмуртском языках. На втором этапе определяются критерии сравнения пословиц и поговорок. На третьем этапе производится классификация сравниваемого материала по контрастивным моделям. На основе классификации разрабатывается контрастивная таблица, с помощью которой подводятся окончательные итоги исследования. Сравнение поговорок и пословиц русских, удмуртов и англичан по темам «дружба» и «труд» показало, что данные народы имеют много общего. У них ценятся одни и те же качества человеческого характера – трудолюбие, дружба и товарищество. Русские, англичане и удмурты, имеющие разные культурные ценности: разную историю, нравы, принципы морали – имеют схожие духовные ценности, что в свою очередь способствует их взаимопониманию на современном этапе развития.

Ключевые слова: сравнительно-сопоставительный метод, малые языки и народы, полиэтничное государство, менталитет, метод моделирования, контрастивная таблица.

RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE STUDY OF LANGUAGES AND CULTURES OF ETHNIC GROUPS

The paper focuses on the organization of research activities with the students of Izhevsk Gymnasium № 6 within comparative study of languages. Phased research work with the students is illustrated by the material of the project «‘Friendship’ and ‘Labour’ in linguistic and cultural aspects in the Russian, English and Udmurt languages».

A special role is given to the modeling method of study as one of the major techniques in the comparative study of languages. The article discusses the three stages of the research procedure based on the method of modeling. At the first stage of the research proverbs and sayings in English and their equivalents in the Russian and Udmurt languages are selected from dictionaries by the method of continuous sampling. At the second stage the criteria of comparing proverbs and sayings are defined. The third step includes classification of the material according to contrastive models. A contrastive table is developed on the basis of this classification to summarize the final conclusions of the study. Comparing Russian, Udmurt, and English proverbs and sayings about friendship and labour one can make a conclusion that these peoples have much in common. They appreciate the same qualities of human nature such as hard working, friendship and partnership. Russians, Britons and Udmurts have different cultural values: different history, morals, principles of morality, still they have similar spiritual values, which in their turn, help them to understand each other in our days (at the present stage of their development).

Key words: comparative study, minority nations and languages, multi-ethnic state, mentality, modeling method, contrastive table.

В гимназии уделяется большое внимание исследовательской деятельности учащихся. В процессе работы над исследованием исключительно важным моментом является выбор актуальной темы. На протяжении трех последних лет учащиеся гимназии занимаются исследованием английского, русского и удмуртского языков и культур на основе контрастивного (сравнительно-сопоставительного) метода.

Обращение к русскому и английскому языкам вполне понятно. Почему же мы обращаемся к удмуртскому языку, учитывая, что

в гимназии третьим языком для изучения является татарский язык? Удмуртский язык относится к финно-угорской языковой группе и наряду с другими языками данной группы является представителем малых языков и народов, которые в наше время находятся в таком положении, что в недалеком будущем могут вообще исчезнуть. Поэтому проблема сохранения малых этносов со своей самобытной культурой, исторически установившимися традициями, является актуальным вопросом сохранения и развития региональных языков и языков национальных меньшинств в полиэтнических государствах. Сравнение английского, русского и татарского языков довольно часто осуществляется в гимназии на разных уровнях: изучаются пословицы, лексические поля, грамматические явления, традиции и обычаи, литература на татарском языке. Изучение же удмуртского, русского и английского языков в сопоставительном аспекте – новое направление исследовательской работы в гимназии, которое может обогатить опыт учащихся по изучению языков малых народов в целом.

Хотелось бы обратиться к одной из исследовательских работ по теме «Дружба и труд в лингвокультурологическом аспекте (на примере пословиц и поговорок в английском, русском и удмуртском языках)», выполненной учащейся 8-го класса. Данная работа заняла призовое место на районной научно-практической конференции, а также первое место на республиканской научно-практической конференции в апреле 2013 г.

В ходе исследования нами была поставлена цель – выявить роль пословиц по темам «Дружба и труд» в понимании особенностей менталитета носителей русского, удмуртского и английского (британского варианта) языков. Для достижения данной цели были определены следующие задачи: изучить научную литературу, содержащую необходимые сведения по интерпретации пословиц и поговорок в рамках данной темы; собрать практический материал, т. е. пословицы и поговорки по теме исследования на трех языках; выявить сходства и различия между найденными пословицами и поговорками с помощью приема моделирования; определить роль выявленных закономерностей в более глубоком понимании менталитета народов – носителей изучаемых языков.

В первой главе работы рассматривалось понятие моделирования как одного из приемов метода сравнения пословиц и поговорок. Примерами для анализа на основе приема моделирования послужили исследования [Ладо 1998; Бим 2007 и др.]. Моделирование является

важным компонентом исследовательского подхода к языку. Оно облегчает восприятие и понимание изучаемого объекта. Для моделирования практического материала исследования в работе использовались три основные, наиболее характерные модели взаимодействия языков, предложенные И. Л. Бим [Бим 2007, с. 5]. Это:

1. $C = A = B$, т. е. изучаемые языковые явления имеют сходство во всех трех сравниваемых языках.
 2. $C \neq A \neq B$, т. е. изучаемые языковые явления не имеют сходства в сравниваемых языках.
 3. $C = A$, но $C \neq B$, т. е. изучаемые языковые явления имеют сходство только в двух языках из трех сравниваемых.
- Применение приема моделирования в работе проходило в четыре этапа.

Этап первый. Методом сплошной выборки из словарей было собрано 25 пословиц и поговорок на английском языке по темам «дружба» и «труд». К этим пословицам были подобраны эквиваленты в русском и удмуртском языках, которые были найдены в словарях и электронных ресурсах. Всего анализу подверглось 75 пословиц и поговорок. Все рассматриваемые пословицы были занесены в таблицы для удобства дальнейшего анализа.

Этап второй. Подготовка к сравнению отобранного языкового материала с помощью приема моделирования. Этот этап требует выделения общих критериев сравнения пословиц и поговорок. Как известно, пословицы представляют собой логически законченные предложения. Исходя из этого, в работе были предложены следующие критерии их сравнения: 1) буквальное значение (или буквальный смысл) той или иной пословицы; 2) общий смысл пословицы, который может отличаться от буквального; 3) образы, используемые в пословицах и поговорках. Например, рус. *Для милого дружка и сережка из уха*. В буквальном значении в этой пословице речь идет о подарке сережки милому другу. В переносном смысле речь идет о том, что для дорогого друга ничего не жалко. Образами выступают: сережка, ушко, друг.

Этап третий. В соответствии с принятыми в работе критериями сравнения все пословицы и поговорки были классифицированы по контрастивным моделям. На основе этой классификации было разработано несколько контрастивных таблиц, обобщенно представляющих выделенные в работе модели соотношения изучаемых пословиц и поговорок. В качестве образца рассмотрим результаты моделирования пословиц и поговорок на тему «дружба». Условные обозначения, при-

нятые в работе: *A* – английский язык, *P* – русский язык, *У* – удмуртский язык, знак « \Leftarrow » обозначает сходство сравниваемого материала по определенному критерию; знак « $\#$ » соответствует различиям по определенному критерию.

В ходе анализа нами выделено пять основных моделей соотношений русских, английских и удмуртских пословиц и поговорок на тему дружба.

Модель I. Буквальное значение пословиц одинаковое в трех языках: $A = P = U$; общий смысл также сходен $A = P = U$. Например, англ. *A friend is never known till needed* (Друг познается в нужде); рус. *Друзья познаются в беде*; удм. *Матысь муртлэсь матын вылэмзе курэктон дыръя гинэ тодод* (Насколько близок друг, можно узнать, только попав в беду).

Модель II. Буквальное значение пословиц и поговорок не совпадает, не совпадают и образы, использованные в пословицах: $P \# A \# U$, но общий смысл одинаков: $A = P = U$. Например, англ. *Better an open enemy than a false friend* (лучше открытый враг, чем притворный друг); рус. *Не та собака кусает, что лает, а та, что молчит, да хвостом виляет*; удм. *Лек братэд луйтозь, умой эшед мед луоз* (Лучше иметь хорошего друга, чем злого брата).

Модель III. Буквальное значение совпадает в английском и русском языках, но не совпадает с удмуртским языком: $A = P \# U$, общий смысл совпадает у всех сравниваемых пословиц: $A = P = U$. Например: англ. *A friend in need is a friend indeed* (друг в нужде – настоящий друг); рус. *Друзья познаются в беде*; удм. *Валэз валано гурезь вылланы тубыку, нош эшез – шуз-секытэ шедьыку* (Конь познается при подъеме в гору, а друг – в сложной ситуации).

Модель IV. Буквальное значение пословиц и поговорок совпадает в английском и удмуртском языках, но не совпадает с русским: $A = U \# P$, общий смысл также может отличаться в русском языке: $A = U \# P$. Например, англ. *Hard work never did anyone any harm* (тяжелая работа еще никому не вредила); рус. *От работы кони дохнут*; удм. *Ужаса уд кулы* (От работы не умирают).

Модель V. Буквальное значение пословиц и поговорок совпадает в русском и удмуртском языках, но не совпадает в английском языке: $P = U \# A$, общий смысл сходен во всех трех языках: $A = P = U$. Например, англ. *Old friends and old wine are the best* (старые друзья и старое вино всегда лучшие); рус. *Старый друг лучше новых двух*; удм. *Вуж эштэ эн кушты, выль эш вуж эш кадь ик уз луы* (Старого друга не бросай, новый друг его не заменит).

Четвертый этап исследования с использованием приема моделирования – интерпретация выявленных закономерностей на этапе создания контрастных моделей для более глубокого понимания менталитета народов – носителей изучаемых языков. Для этого важны статистические данные по каждой из описанных выше моделей. Так, было выявлено, что из 75 пословиц 21 пословица относится к Модели I, т. е. они являются полными эквивалентами и показывают максимальное сходство в буквальном и общем смысле. Эта модель является самой легкой в плане анализа того, что сравниваемые народы понимают под дружбой и трудом. 30 пословиц относятся к Модели II. Они представляют сложность в интерпретации и понимании смысла дружбы и труда в менталитете анализируемых народов. К Модели III относятся 6 пословиц и поговорок, к Модели IV – 6 пословиц и поговорок и к Модели V – 12 пословиц и поговорок, что отражено в табл. 1.

Таблица 1 – Соотношение моделей по количеству представленных пословиц и поговорок по темам дружба, труд

№ модели	Количество пословиц и поговорок
II	30
I	21
V	12
III	6
IV	6

Больше всех пословиц и поговорок относится к Модели II. Имея общий смысл, данные пословицы характеризуются разным буквальным значением во всех трех языках. В них использованы разные образы и представления, многие из которых имеют национальную окраску. Например, англ. в дословном переводе: *Друг – это тот, кто делится с тобой зонтиком в дождливый день*; рус. *Для милого дружка и сережка из уха*; удм. в дословном переводе: *С истинным другом даже славу делят пополам* и т. д. Данный пласт пословиц и поговорок является показателем того, что у сравниваемых народов достаточно много различий, которые проявляются при размышлении о дружбе и труде. У англичан, русских и удмуртов при сходстве базовых ценностей (все народы ценят дружбу и труд), разный способ представления этих ценностей в языке, разная история культур. Например, у англичан *You cannot make an omelet without breaking eggs*

(омлета не сделаешь, не разбив яиц); у русских *Не разгрызешь ореха, так и не съешь ядро*; у удмуртов *Кызэз чогытэк уд погырты* (Не срубив елку, ее не свалишь).

На втором месте оказались пословицы, имеющие много общего как в буквальном, так и в переносном смыслах, также и в системе образов. И это свидетельствует о том, что люди разных культур ценят в людях одни и те же качества – трудолюбие, верность в дружбе, готовность прийти на помощь другу и отдать ему все самое ценное, умение доводить начатое дело до конца. Далее, на третьем месте идут пословицы, аналогичные по буквальному значению в русском и удмуртском языках, но отличающиеся в английском языке (Модель V). Объяснить этот факт можно тем, что удмуртский и русский народы веками живут и трудятся бок о бок вместе, у них одинаковые ценности и отношение к труду и дружбе, во многом произошло смешение и взаимопроникновение культур, что в свою очередь отразилось в пословицах этих народов. На последнем месте пословицы, относящиеся к Моделям III и IV. Пословиц по этим моделям меньше, хотя они дают важный лингвокультурологический материал для понимания ценностей, связанных с дружбой и трудом в сравниваемых культурах. Например: англ. *A cat in gloves catches no mice* (кошка в перчатках не сможет поймать мышей); рус. *Без труда не вытащишь и рыбки из пруда*; удм. *Пыддэ ке од котты чорыг уд куты* (Если ноги не промочишь, так и рыбу не поймаешь).

Подведем итоги. Главное назначение пословиц и поговорок – давать народную оценку объективных явлений действительности, выражая тем самым мировоззрение носителей языка. Метод моделирования играет важную роль в определении различий и сходств менталитетов изучаемых народов. С помощью принятых в работе критериев сравнения (общего смысла, буквального значения и используемых образов) можно четче систематизировать пословицы по моделям и глубже проанализировать их.

В жизни любого человека очень важна дружба. Поэтому данная тематика находит широкое отражение в пословицах и поговорках. Не случайно их так много во всех сравниваемых языках. У англичан настоящих друзей мало, но это люди, достойные так называться (*Old friends and old wine are the best*). Друзья искренни (*False friends are worse than open enemies*), они делят друг с другом и радости, и горести (*Between friends all is common*). Недоверие вызывает человек, который дружит со всеми (*A friend to all is a friend to none*).

У русского народа дружба тоже ценится, о человеке можно судить по его друзьям (*Скажи мне кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты*), можно отказаться от денег в пользу друзей (*Не имей сто рублей, а имей сто друзей*), настоящий друг всегда поможет в трудной ситуации (*Друзья познаются в беде*).

Отношение к друзьям и дружбе нашли отражение и в удмуртских пословицах (*Юлтошед кыче, ачид но сыче* – о человеке судят по компании, с которой он дружит). В трудной ситуации поможет только настоящий друг (*Валэз валано вылланы тубыку, нош эшез – шугсекытэ шедьыку*). Самые надежные – старые друзья (*Вуж эштэ эн кушты, вэль эш вуж кадь ик уз луы*). Чтобы стать настоящими друзьями, требуется определенное время, чтобы узнать человека (*Соку ик эш уз луо*).

Далее, таким же образом были сделаны выводы относительно пословиц в трех языках по теме «труд». В английских пословицах труд характеризуется как явление, поддерживающее жизнь, дающее удовлетворение и счастье, а отсутствие труда – отрицательное явление. В английских пословицах отражено такое требование к труду, как меньше слов, больше дела, необходимо делать дело в положенное время, лучше не откладывать работу (*Never put off till tomorrow what you can do today*). Абсолютно ничего не делать – плохо, необходимо чередовать работу и отдых (*All work and no play makes Jack a dull boy*). В пословицах отражено и отношение народа к качеству и результату труда. Для получения результата необходимо приложить усилия, кто не старается, тот ничему не научится (*Feather by feather the goose is plucked*). В труде следует полагаться на себя (*He that would eat the fruit must climb the tree*). Таким образом, в английском менталитете сложилась положительная оценка явления «труд», труд в сознании британцев связан с такими ценностями, как прибыль и время.

Русский народ на всех этапах исторического развития не мыслит себя без труда, который для него был и по сей день остается смыслом жизни. Трудовая деятельность для русского народа всегда играла важную роль в формировании характера, что и отражено в русских пословицах и поговорках, в соответствии с которыми человек напряженно выполняет необходимые для жизни действия, обычно физические, труд противопоставляется безделью (*Труд человека кормит, а лень портит; Без труда не выловишь и рыбку из пруда*), труд призван на достижение результата (*Терпение и труд все перетрут*), следует чередовать работу и отдых (*Умей дело делать, умей и позабавиться*). Итак, трудовая деятельность рассматривается

в русской культуре как нечто обычное, повседневное, труд – обычное условие жизни, а не обязанность.

Что касается удмуртского народа, то он всегда отличался своим исключительным трудолюбием, любовью к земле, ремеслам. Поэтому в пословицах отражена идея о том, что счастье и радость – в труде, и если человек хочет вкусно поесть, то он должен сначала потрудиться (*Ярадкод чечыез – чида муш лекаmez – любишь кататься, люби и саночки возить*). В то же время в них прослеживается идея о том, что человек должен уметь повеселиться, а не все время трудиться (*Весь уж сярысь уг малпало, шудыны но вуо*). Трудолюбивый человек сравнивается с пчелой (*Муш кадь ужась – трудолюбивый как пчела*). О человеке судят по его делам (*Ужезья адыамез чаклало – о человеке по делам судят*).

Итак, сравнивая поговорки и пословицы русских, удмуртов и англичан, можно сделать вывод, как много общего имеют эти народы. У них ценятся одни и те же качества человеческого характера – трудолюбие, дружба и товарищество. Русские, англичане и удмурты, имеющие разные культурные ценности: разную историю, нравы, принципы морали – имеют схожие духовные ценности, что в свою очередь способствует их взаимопониманию, сближению и установлению продуктивного межкультурного диалога.

В завершение следует отметить, что подготовка исследовательской работы занимает много времени и требует усердия, но учащиеся растут как исследователи и приобретают навыки подготовки исследовательской работы и публичного выступления. Наши учащиеся начинают заниматься исследованием языков и культур в пятом классе. У автора рассмотренного исследования первая работа заняла третье место на научно-практической конференции гимназического уровня и четвертое место на районном уровне. Далее она не раз занимала призовые места на республиканском уровне. Каждая последующая работа была лучше, а выступления становились более уверенными и убедительными. Следует отметить, что ученица не является носителем удмуртской культуры. Она толерантна по отношению к представителям других народов. Как результаты данного исследования, так и другие работы учащихся используются на внеклассных мероприятиях и уроках английского языка.

Литература:

1. *Бим И. Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). М.: Вентана-Граф, 1997. 48 с.

СИСТЕМА И СТРУКТУРА КОНЦЕПТОКОРПУСА

Отталкиваясь от понимания системы как некоторого интегрированного целого, характеризуемого в параметрах иерархичности, структурированности и связности, автор доказывает, что системная организация концептокорпуса с ее алгоритмом, механизмами и принципами поддерживает существование концептов в логосфере этноса в виде определенным образом упорядоченных групп – концептосистем. Последние включают в себя три типа subsystem: объект-систему первой инстанции (концептосфера), систему однородных объектов второй инстанции (концептополе) и множество объектов-систем третьей инстанции (дискурсивные и идиоконфигурации концептов).

Концептосфера рассматривается как совокупность всех ментальных единиц, выработанных лингвосоциумом в ходе своей этнокультурной эволюции. Будучи «банком» объективно существующих и таксономически разных ментальных единиц, она является феноменом гетерогенного порядка, в котором вся концептивная палитра языка упорядочивается в виде участков, формируемых по принципу структуры и системы.

Полевое устройство концептокорпуса описывается терминами иерархических структур, хранимых в памяти в виде прототипических эталонов и подчиненных им элементов. Дискурсивная конфигурация концептов – способ ситуативного упорядочения концептов на основе когнитивно-коммуникативной целесообразности. Идиоконцептуальные subsystemы представляют собой определенную конфигурацию концептов в сознании отдельно взятого индивидуума, где они оказываются всегда субъективно профилированными.

Концептосистемы первого, второго и третьего порядка вместе образуют концептивное пространство дискурса.

Ключевые слова: концептосистема, концептосфера, концептополе, дискурсивная конфигурация концептов, идиоконфигурация концептов.

SYSTEM AND STRUCTURE OF CONCEPTUAL SPHERE

Proceeding from understanding a system as some integrated whole, characterized by hierarchy, structure and coherence, the author proves that systematic organization of the conceptual sphere with its algorithm, mechanisms and principles maintains the existence of concepts in the logosphere in the form of groups being sorted in a specific way – conceptual systems. The latter include three types of subsystems – an object-system of the first instance (conceptual sphere), a system of the homogeneous objects of the second instance (conceptual field) and a great number of the object-systems of the third instance (discourse and idioconfigurations of concepts).

The conceptual sphere is regarded as the whole set of all mental units, elaborated by the lingual society in the course of its ethnocultural evolution. Being a «bank» of the objectively existing and taxonomically different mental units, it is a phenomenon of the heterogeneous order, where the whole conceptual palette of the language is sorted in the form of areas, which are formed in accordance with the principle of structure and system.

The field structure of the conceptual sphere is described in terms of the hierarchical structures, which are kept in the memory in the form of prototypical standards and elements subordinate to them. The discourse configuration of concepts is a way of situational sorting of concepts on the basis of cognitive and communicative reasonability. Idioconceptual subsystems represent a particular configuration of concepts in the consciousness of a certain individual, where they always appear to be subjectively profiled.

The conceptual systems of the first, second and third order together form the conceptual space of discourse.

Key words: conceptual system, conceptual sphere, conceptual field, discourse configuration of concepts, idioconfiguration of concepts.

Объектом настоящей статьи является феномен «концепт», рассмотрение которого под углом зрения диалектической системологии составляет предмет и определяет его цель – описание когнитивно-семантических и дискурсивно обусловленных группировок концептов в их единстве и взаимодействии.

Концептуальный корпус языка не является однородным в плане своей организации, характера вызываемых образов, степени валоризации и, соответственно, интериоризации в лингвокультурном сознании. Не является он однородным и с точки зрения законов сочетаемости и путей комбинирования концептов между собой, а потому определенных научных изысканий требует проблема их системного устройства, задаваемая, по-видимому, законами категоризации и концептуализации действительного и воображаемого миров.

Так или иначе, любые разработки в области концептологии затрагивают и вопросы систематизации. Например, В. И. Карасик и В. А. Маслова пишут о «многомерности» [7, с. 73; 12, с. 152], С. А. Кошарная – об «объединении концептов» [9, с. 54], М. В. Никитин – об их «системной организации» [14, с. 266]. Говоря о системности, ученые имеют в виду некоторую совокупность типологически разных концептов в их единстве и многообразии, в которой вся палитра ментальных образов упорядочивается в виде определенных паттернов, формируемых по принципам структуры и системы.

Как известно, система – это такое интегрированное целое, чьи существенные свойства формируются через взаимосвязи частей. Системная организация любого объекта предполагает выделение таксонов высшего и низшего порядка, которые существуют по принципу включенности одних в состав других, а точнее – вложенности. М. В. Никитин пишет, что концептов в «некотором континууме выделяется столько, сколько подразделений в нем существенны для человеческой практики, и они настолько дискретны, насколько существенна и отработана в опыте дискретизация соответствующего участка денотативной сферы» [14, с. 269].

Весьма удачной является попытка Д. С. Лихачева осмыслить этно-социо-психо-лингво-культурный корпус естественного языка в виде *концептосферы* (КСФ) – системы мыслей и знаний о мире, отображающей познавательный опыт человека как на до-, так и на

вербальном уровнях [11]. В таком ракурсе КСф может рассматриваться как система систем, как «концептуарий культуры» [7, с. 85]), как своеобразное вместилище, банк, депозитарий концептоединиц отдельных лингвосоциумов (этносфера).

Концептосфера – это объективно существующая совокупность вербально обозначенных и вербально не обозначенных, национально маркированных ментальных единиц лингвокультуры, упорядоченных по принципу системности, множественности, целостности, связи и структурированности. Принципиально важным моментом этой работы является наша глубокая убежденность в том, *что в одной лингвокультуре существует только одна концептосфера*. Употребление же этого термина в форме множественного числа, которое иногда имеет место в научной литературе, не является корректным в силу того, что он, как правило, оказывается синонимом термина «концептосистема».

Иногда концептосферу провозглашают «упорядоченной совокупностью концептов в сознании человека» [15, с. 176]. С этой точкой зрения трудно согласиться, поскольку КСф является достоянием не отдельной языковой личности, а всего этноса, к которому эта личность принадлежит. Объективное существование КСф вряд ли целесообразно переводить в субъективную плоскость. Однако в связи с этим нельзя не отметить и наличие некоторого рационального зерна: человек имеет прямую связь с КСф этноса, представителем которого он является, и эта связь заключается в сугубо индивидуальном освоении им ментальных конструктов своего этноса. Понятно, что этот процесс происходит путем постоянного приближения к объекту познания, хотя и никогда не бывает завершен.

Концептосфера этноса является холистическим феноменом. Она представляет собой не хаотический набор типологически и генетически разных концептов, а их определенным образом упорядоченное единство. Будучи системой систем, она допускает свое осмысление как некоторое дискретное единство, структурируемое несколькими подсистемами – концептивными полями, дискурсивными и идиолектными конфигурациями концептов (см. табл. 1).

Таблица 1 – Концептосистемы и их дифференциальные признаки

Концептосфера (КСф)	Концептополе (КП)	Дискурсивная конфигурация концептов (ДКК)	Идиоконфигурация концептов (ИКК)
Совокупность национально маркированных ментальных единиц лингвокультуры	Сегмент КСф, отвечающий за организацию определенного когнитивно-семантического пространства	Сегмент КСф, отвечающий за организацию определенного социодискурсивного пространства	Совокупность концептов, свойственных отдельной личности
Система систем (объект-система)	Подсистема КСф (система объектов одного порядка)	Подсистема КСф (система объектов разного порядка), набор концептов разнополевой соотнесенности	
Системно обусловленная совокупность концептов	Устойчивая группировка концептов	Относительно устойчивая и / или ситуативно обусловленная группировка концептов	Индивидуально обусловленная совокупность концептов
Совокупность типологически и семантически одно- и разнородных концептов	Типологически и семантически однородные концепты	Типологически и семантически одно- и разнородные концепты	
Включение (\subset) КП и ДКК	Вхождение (\supset) в КСф по принципу включенности (импликации)	Вхождение в КСф по принципу принадлежности (\in), при посредничестве КП	
Множественность, целостность, связь, структурированность	Иерархическая упорядоченность концептов	Линейная и ситуативная упорядоченность концептов	Неупорядоченная система концептов
Содержит концептокорпус	Образует концептокорпус	Использует концептокорпус	

Концептополе (КП) – это «ментально и семиотически разработанная сфера этнокультурного пространства, которая объединяет концепты <...> как факты культуры, а не языка» [9, с. 54]. Понятие КП следует отличать от грамматико-лексических и функционально-понятийных полей. Первые имеют четко выраженный семасиологический подход к трактовке фактов языка и характеризуются повышенным вниманием к плану выражения соответствующих смыслов, тогда как другие – явление ономасиологического порядка, где движение мысли идет от плана содержания к средствам его аранжировки.

Концептуальное же поле выступает как своеобразный симбиоз семантических и понятийных полей, поскольку является интегрированным целым, существенные признаки которого формируются через взаимосвязи частей.

Представляется, что концептополе устроено по принципу «матрешки», где каждая составляющая повторяет в основных своих чертах функции, структуру и форму целого. Последняя напоминает саму себя на всех уровнях выбранного диапазона – подобно тому, как каждая головка цветной капусты напоминает саму капусту, а каждый камень в горах – сами горы [6, с. 156]. В этом нет ничего удивительного, ибо системно заданной является сама трихотомическая природа мира в единстве формы, содержания и функции.

В нашем понимании КП выступает как сложное, многоуровневое и многомерное иерархическое образование, организующее определенные когнитивно-семантические пространства. Как известно, такая организация любого объекта или явления предполагает выделение таксонов высшего и низшего порядка, существующих по принципу включенности одних в состав других. Стало быть, и КП должно иметь такие конститuentы, как центр и периферия. Центр КП, вероятно, следует признать лингвокультурной универсалией: концентрируясь вокруг человека с его жизненным миром, он оказывается в наименьшей степени маркированным этноспецифически, его архетипическое воплощение опирается на концепт-идею (макро-, или гиперконцепт). Усиление этноспецифического компонента происходит по мере удаления от центра. В этом смысле резонно выделять ближнюю и дальнюю периферии.

Так, например, можно говорить о КП «антропологическое состояние», имеющем место в любой лингвокультуре. Центр этого поля конституируется одноименным гиперконцептом (СОСТОЯНИЕ) и представляет собой объемное смысловое образование, в котором есть

понятийная, образная и ценностная стороны. На его ближней периферии существуют (и, по всей видимости, проникают в нее) такие концепты переходной зоны, как ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ, ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ, ВОЛЕВОЕ СОСТОЯНИЕ. Эти феномены, в свою очередь, организуют периферию низшего порядка с такими гипоконцептами, как БОДРОСТЬ, УДОВОЛЬСТВИЕ, РАЗДРАЖЕНИЕ, ИСПУГ, СТРАХ, ОБИДА, ОЗАДАЧЕННОСТЬ, УДИВЛЕНИЕ, ТОСКА, УСТАЛОСТЬ, МУКА, ГОЛОД, ЖАЖДА и пр. Разворачивая периферию поля, концепты-гипонимы маркируют статальный мир человека весьма своеобразным способом.

Концептополе представляет собой системорелевантное образование медиального уровня, на основе которого появляются концептосистемы другого рода – конфигуративные, образуемые концептами, которые относятся к разным полям. Такие конфигурации являются по сути межполевыми формациями концептов, ситуативно возникающими в соответствующих коммуникативных средах.

Входя по определению в одно КП, концепты способны вступать в системные связи с концептами другого поля и тем самым образовывать относительно устойчивые группировки, обусловленные социодискурсивными факторами. Эти группировки квалифицируются нами как **дискурсивные конфигурации концептов (ДКК)** и представляют собой совокупность концептов, типичных и характерных для определенного дискурса, текста или жанра. Понимая последний как некоторую этно-социо-психо-лингвокультурную среду, по законам которой осуществляется речевое общение в той или иной предметно-тематической сфере, можно утверждать, что КС представляет собой такой набор концептов, которому отдается предпочтение именно в данной среде, а также в данном режиме и данном стиле общения.

Исходя из устоявшейся типологии дискурсов, можно предположить наличие в них определенных концептуальных предпочтений. Например, в политическом дискурсе это будет один их набор (ПОЛИТИКА, ВЛАСТЬ, ВЫБОРЫ, ЭЛЕКТОРАТ, ДЕМОКРАТИЯ и др.), в рекламном – другой (ТОВАР, ЦЕНА, КАЧЕСТВО и др.), а в сказочном – третий (ПРИНЦ, ФЕЯ, ВОЛШЕБНИК, ЧУДО, ВЕДЬМА и пр.). С таким же успехом можно говорить о КС религиозного (ДУША, ЛЮБОВЬ К БЛИЖНЕМУ, ГРЕХ, ТРОИЦА), праздничного (РАДОСТЬ, НОВЫЙ ГОД, НАРЯД), криминального и пр.

Будучи дискурсивно и / или культурно заданными ценностными ориентирами этноса, текста или отдельной личности, концепты могут конституировать как отдельные, так и сразу несколько дискурсов. Так,

если общедискурсивными являются уже упомянутые концепты-категории с их наднациональным характером, то концепты ПРЕСТУПЛЕНИЕ и НАКАЗАНИЕ, конституируют с высокой степенью вероятности КС криминального и юридического дискурсов, а ФЕЯ – очевидно, только сказочного, тогда как ДУША не входит в КС ни первого, ни второго. Вне сомнения, концепты ПАСХА, РОЖДЕСТВО, МАСЛЕНИЦА органически входят в религиозный, праздничный и ритуальный дискурсы. Более того, КС одного и того же дискурса могут существенно отличаться в различных языках.

Абстракция «дискурса» актуализируется через конкретные тексты, являющиеся его полномочными представителями. Как известно, тексты различаются своей типологией, жанровой принадлежностью и стилевыми свойствами. С этой точки зрения определенную проблему представляет изучение концептосистемных свойств отдельных текстов и целых текстотипов, имеющих привязку к тому или иному дискурсу. В этой связи некоторые специалисты считают целесообразным говорить о таких *трансформированных типах концептов*, как текстовые, художественные, эстетические [5, с. 55], где первые представляют собой эксплицированные в тексте ментальные единицы, содержащие признаки метаобразов художественного произведения.

С учетом современных наработок в области лингвоконцептологии [10; 13; 16; 17; 18, 19 и др.], можно считать, что концепты существуют не только на этно- и социокультурном, но и на индивидуальном уровне сознания (*идиоконцепты*). Если дискурсивные (под) системы являются межполевыми конфигурациями концептов, то **идиоконфигурации концептов** (ИКК), т. е. идио-концептуальные подсистемы, имеют одновременно и межполевые, и междискурсивные истоки, поскольку представляют собой определенную конфигурацию концептов в сознании отдельно взятого человека, в т. ч. и художника слова.

Индивидуальные концептосистемы тесно связаны с *идиодискурсом*, в рамках которого говорят о языковой личности-концептоносителе. По праву соотнося их с художественными концептами, мы можем считать, что такие концепты существуют в определенной *идиосфере* (часть художественной картины мира) и возникают как намек на возможные значения и как отклик на предыдущий лингвокультурный опыт человека, в котором находит свое отражение индивидуально-авторское осмысление мира [4, с. 54]. Ярким примером

тому могут быть исследования идиодискурсов идеологов большевизма. Так, идиодискурсы Ленина и Сталина определяются повышенной концентрацией в них лексем, репрезентирующих базовые концепты большевистской идеологии – ПАРТИЯ, КОММУНИЗМ, СОЦИАЛИЗМ, РЕВОЛЮЦИЯ, КЛАСС, ПРОЛЕТАРИАТ, ДИКТАТУРА, НАЦИЯ, ВЛАСТЬ, ТРУД, ТРУДЯЩИЕСЯ, РАБОЧИЕ, ДИКТАТУРА ПРОЛЕТАРИАТА и др. [8]. Как правило, идиодискурсы оказываются ментальным фундаментом более крупных дискурсивных формаций. В случае с языком Ленина и языком Сталина специалисты ведут речь о лингвориторическом ядре большевистского дискурса [8, с. 133]. К системам такого типа можно отнести и конфигурации концептов в рамках определенной социальной страты [2]. В конечном итоге и они оказываются конститутивным звеном какого-либо более крупного дискурсивного образования.

В идиоискурсе той или иной личности могут возникать и объективироваться даже такие концепты, которые не имеют специального имени в языке. Точнее говоря, концепт витает в концептосфере, а знак ему «подбирает» человек говорящий. Это явление весьма убедительно продемонстрировал Борис Акунин на примере подхваченной им идеи о комплексе человеческих качеств, состоящих из стремления к саморазвитию, из обладания чувством собственного достоинства, самоуважением, ответственностью, выдержкой и мужеством, из уважительного и эмпатического отношению к другим людям. И лишь спустя некоторое время он сумел подобрать для него имя – АРИСТОНОМИЯ. Далее писатель Акунин показал мастер-класс отменного концептуального анализа этой ментальной единицы и связанной с ней производных (АРИСТОНОМ, АРИСТОПОЛИС), которому могли бы позавидовать многие концептологии [1].

Ярким примером индивидуального подбора и индивидуального видения цивилизационных ценностей является идиодискурс швейцарского драматурга Ф. Дюрренматта [19]. Будучи связанным с процессом критического осмысления действительности, этот идиодискурс конституируется рядом художественных концептов. В ее основе лежит мегаконцепт ЛАБИРИНТ, структурными элементами которого выступают ризоматические концептуально-ассоциативные пространства. Лабиринтоподобная модель мира, враждебного и несправедливого к маленькому человеку, равнодушного к человеческой жизни, а потому обреченного на самоуничтожение, коррелирует с системой художественных концептов, наделенных положительной оценкой,

хотя на самом деле таковыми для автора не являющимися, – ГОСУДАРСТВО, ПОЛИТИКА, ПАЛАЧ, ДЕНЬГИ, СМЕРТЬ, УБИЙСТВО. С другой стороны, имеет место и обратный процесс – переполюсовка концептов «высокого духа» наподобие телеономов: СЧАСТЬЕ, РАДОСТЬ, ЛЮБОВЬ, ДРУЖБА, наполняемых у Ф. Дюрренматта ироническим или гротескным содержанием. Происходит то, что иногда называет «диссидентством в семантике», имеющим своей целью сделать более прозрачным знак путем его отрицания [10]. Переоценка цивилизационных и национально специфических ценностей приводит почти к их полному отрицанию, в результате чего соединение несоединимого – возвышенного и низменного, прекрасного и безобразного, комического и трагического – оказывается единственно сущей ценностью. В своей совокупности они отражают постмодернистскую обеспокоенность автора-концептоносителя той цивилизацией, которая уже дошла до своего «апокалиптического предела».

Безусловно, концептосфера является общей для всех носителей данной культуры, она ментально консолидирует нацию, но так ситуация выглядит только в идеале, а в действительности все гораздо сложнее, потому что степень освоения концептов отдельными членами лингвокультурного сообщества может существенно различаться, а некоторые из них могут даже не иметь в своем концептофонде того или иного концепта или, наоборот, иметь в нем концепты из концептосфер других народов. Индивидуальные концептосистемы конституируются на основе объективно существующей КСф этноса, однако в сознании отдельного человека они всегда субъективно преломлены, а их количество и качество зависят от интеллекта, образованности, эрудиции, ценностных ориентиров, социального статуса и даже от состояния здоровья языковой личности-концептоносителя.

Подводя итог, отметим, что концепты как ментальные единицы лингвокультуры организованы в виде определенным образом упорядоченных группировок – концептосистем, включающих в себя объект-систему (концептосфера), систему однородных объектов (концептополе) и множество объектов-систем (концептоконфигурация). Концептополя относятся к уровню языка, концептоконфигурации – к уровню речи. Первые покрывают когнитивно-семантические, вторые – социодискурсивные пространства. Таким образом, на фоне современного состояния научного знания и возможностей его достижения уместно говорить, по крайней мере, о трех видах концепто(под)систем: полевой, дискурсивной и индивидуальной.

Сами концепты, отличаясь друг от друга степенью абстрактности, ассоциативной гаммы и валоративной насыщенности, существуют в картине мира не хаотически и не изолированно, а только через взаимосвязи с другими концептами – через паттерн организации, в котором они пересекаются, комбинируются и взаимодействуют. Они бытуют и функционируют в социокультурном пространстве в четко определенных рамках системы, алгоритм которой задается принципами множественности, связи, целостности и структурированности, а механизм – принципами линейности и иерархичности, изо- и полиморфизма, симметрии и асимметрии, статики и динамики.

Представленный взгляд на место и роль ментальных единиц в логосфере этноса – это одна из возможных проекций концептосферы на коммуникацию, которая вполне вписывается в современную когнитивно-дискурсивную парадигму языкознания. С этой точки зрения, системный подход к изучению концептуальных ценностей позволяет получить достаточно убедительные данные о когнитивных истоках не только отдельных лингвоспецифических участков, но и всего лингвоментального достояния человечества.

Литература:

1. *Акунин Б.* Аристономия. М.: Захаров, 2012. 280 с.
2. *Белозерова Е. В.* Метаконцепт РЕКЛАМА в сознании пожилых носителей русского языка: гендерные особенности // Единицы языка и их функционирование: межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Научная книга, 2006. С. 160–167.
3. *Воркачев С. Г.* От лингвоконцептологии к лингвоидеологии: поиски метода // Vita in lingua: К юбилею проф. С. Г. Воркачева: сб. ст. Краснодар: Атриум, 2007. С. 39–60.
4. *Воркачев С. Г.* Российская лингвокультурная концептология: современное состояние, проблемы, вектор развития // Известия РАН. 2011. Т. 70. № 5. С. 64–74.
5. *Донец П. Н.* (Donec, Pavel) Die Grenze: Eine konzeptanalytische Skizze der Limologie. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann GmbH, 2014. P. 127.
6. *Капра Ф.* Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем / пер. с англ. В. Г. Трилиса. Киев: София; М.: ИЗ София, 2003. 336 с.
7. *Карасик В. И.* Языковая кристаллизация смысла. Волгоград: Парадигма, 2010. 422 с.

8. *Кегеян С. Э., Ворожбитова А. А.* Лингвориторические параметры политического дискурса (на материале текстов идеологов большевизма). Сочи: РИЦ СГУТиКД, 2011. 156 с.
9. *Кошарная С. А.* Миф и язык: Опыт лингвокультурологической реконструкции русской мифологической картины мира. Белгород: БелГУ, 2002. 288 с.
10. *Ларина М. Б.* Корреляция концепта и антиконцепта в лингвокультуре (на материале концептов MAGIC и GLAMOUR): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово: КеГУ, 2011. 19 с.
11. *Лихачев Д. С.* Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. М.: Academia, 1997. С. 280–287.
12. *Маслова В. А.* Homo lingualis в культуре. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2004. 214 с.
13. *Медведева Т. С., Опарин М. В., Медведева Д. И.* Ключевые концепты немецкой лингвокультуры: монография. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2011. 160 с.
14. *Никитин М. В.* Основание когнитивной семантики. СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 277 с.
15. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Семантико-когнитивный поход как направление когнитивной лингвистики // Vita in lingua: к юбилею проф. С. Г. Воркачева. Краснодар: Атриум, 2007. С. 171–180.
16. *Приходько А. Н.* Концепты и концептосистемы: монография. Днепропетровск: Белая Е. А., 2013. 307 с.
17. *Путый Е. С.* Концептосистема немецкой фольклорной сказки // Когниция, коммуникация, дискурс: междунар. сб. науч. трудов. Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2011. № 3. С. 53–63 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sites.google.com/site/cognitiondiscourse>.
18. *Стулина М. В.* Немецкий постмодернистский дискурс: лингвоконцептуальный и лингвопоэтический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Одесса: ОНУ им. И. И. Мечникова, 2011. 20 с.
19. *Федоренко Л. В.* Вербальная репрезентация комического в драматургическом дискурсе Фридриха Дюрренматта: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2012. 18 с.

ОБРАЗ АНГЛИИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ АФОРИСТИКИ

В данной статье в рамках культурологического подхода делается попытка описать образ Англии на материале известных афоризмов и афористических высказываний выдающихся людей разных стран и эпох (М. Твен, О. Уайльд, Дж. Шоу, Дж. Микеш, Г. Гейне, Новалис, П. Данинос, Вольтер и др.). Автор работы анализирует основные компоненты образа государства представленные в афористических высказываниях, которые оказывают влияние на формирование стереотипных представлений о стране и ее жителях. Рассматриваются следующие элементы образа страны: территория, природные условия, национальный язык, культурно-историческое наследие, ценности, достижения, национальная кухня. Неотъемлемой частью образа страны выступает также образ жителей Англии. Выделяются следующие национальные черты характера англичан: законопослушность, холодность, деловитость, снобизм, консерватизм, принципиальность, пессимизм. В некоторых афористических высказываниях характеристика национальных черт представлена в сравнении с чертами других национальностей (итальянцами, французами, американцами, шотландцами, ирландцами) или же в сопоставлении с собирательным образом жителей континента. Выражая ярко и достаточно емко мысли, афоризмы, безусловно, несут отпечаток индивидуальности автора, его личного опыта связанного с Англией, его отношения к ней, поэтому получившийся собирательный образ субъективен.

Ключевые слова: Англия, образ страны, стереотип, афоризм.

CONCEPT OF ENGLAND THROUGH APHORISTIC SAYINGS

The paper describes (within the linguistic and cultural approach) the image of England based on famous aphorisms and aphoristic sayings of prominent people from different countries and periods (Mark Twain, Oscar Wilde, George Shaw, George Mikes, Henrich Heine, Novalis, Pierre Daninos, Voltaire, and others). The author analyzes the main components of the state's image represented in the aphoristic statements which affect the formation of stereotyping about the country and its people. It covers the following elements of the concept of the country: territory, natural conditions, the national language, cultural and historical heritage, values and achievements, national cuisine. The image of the country's inhabitants is an integral part of perception of England. The following features of the English national character are singled out: law-abiding, coldness, businesslike manner, snobbery, conservatism, fidelity to principles, pessimism. In some aphoristic sayings the national traits are presented in comparison with the features of representatives of other nationalities (Italians, French people, Americans, Scots, Irish people), or in relation to the collective image of the inhabitants of the continent. Aphorisms clearly express the thoughts and ideas, they also bear the stamp of the author's personality, one's personal experience associated with England, and this is why the image of England is subjective enough.

Key words: England, concept of the country, stereotype, aphorism.

В настоящее время в рамках лингвокультурологии особое место занимают исследования, посвященные изучению образа страны. Образ страны – это представление об особенностях той или иной территории, государства. Говоря об образе той или иной страны, необходимо отметить наличие различных аспектов: этнического, конфессионального, социально-экономического, политического, эстетического, культурного и др. Обращаясь к образу страны, нельзя не отметить и образ ее жителей, который будет включать информацию об их нравах, вкусах, традициях, религии, языке и достижениях. Образ любой страны и любого народа в чем-то тенденциозен, не всегда точен, поскольку он содержит кроме объективной информации и откровенно субъективное начало, определяемое личностью автора, что особенно ярко может проявляться в афоризмах.

Цель настоящей статьи – описать образ Англии и англичан в контексте афоризмов и афористических высказываний. Социальные, политические и культурные изменения любой эпохи находят свое отражение в афористике. С древних времен афоризмы сопутствуют всем цивилизациям мира, они обобщают мудрость народа и отображают его интересы. Афоризмы являются одним из наиболее ярких способов выражения мыслей и идей человека об окружающей действительности, в том числе о стране, ее жителях, ценностях общества, культурных привычках и обычаях, достоинствах и недостатках.

По определению Н. Т. Федоренко и Л. И. Сокольской, афоризмы – «краткие, глубокие по содержанию и законченные в смысловом отношении суждения, принадлежащие определенному автору и заключенные в образную, легко запоминающуюся форму» [5, с. 54]. В данной статье под афоризмами понимаются краткие высказывания, выраженные в отточенной форме, отличающиеся выразительностью, обобщенностью и завершенностью мысли. Образность и выразительность сближают афоризмы с художественной литературой, а сфера их появления и обращения – литературный язык. С наукой же афоризмы роднит способность синтезировать мысли, устанавливать взаимосвязь явлений, точность и лаконизм.

Афоризмы, отражая национальную культуру, содержат в себе огромный объем информации о нравах, традициях, устоях, способах мышления, своеобразии миропонимания и менталитета любого языкового сообщества. Они вызывают в сознании носителей языка определенную совокупность сведений, которая, с одной стороны, определяет логическую конструкцию выражения, а с другой – обуславливает границы употребления данного выражения, связь с определенными жизненными ситуациями, явлениями истории и культуры народа.

Вслед за В. Г. Костомаровым и Е. М. Верещагиным мы выделяем речевые (индивидуальные) афоризмы, в рамках которых рассматриваем афоризм и афористическое высказывание, сказанные впервые и отвечающие всем основным признакам афористичности, и языковые (массовые) афоризмы, к которым относим крылатые выражения, пословицы и поговорки. В настоящей статье речь пойдет лишь о речевых афоризмах. Необходимо подчеркнуть, что индивидуальным афоризмам помимо основных признаков афоризма будут свойственны авторство и парадоксальность, которая выражена

в неожиданном суждении, иногда расходящимся с общепринятым мнением. Значительной части речевых афоризмов будет свойственен комический эффект в сочетании с разоблачительной иронией.

Тематика афоризмов весьма разнообразна, в них отражается характер исторических условий породившей их эпохи. Афористика часто освещает философские вопросы, может иметь политическое содержание, трактует этические проблемы или касается жизненно бытовых ситуаций. Фактически она охватывает все сферы человеческого бытия и деятельности. Характеризуя тематику афоризмов, можно говорить о том, что она зачастую направлена на «вечные вопросы», но важным их достоинством является словесный облик, достигаемый умелым использованием стилистических и эмоциональных средств.

В настоящей статье делается попытка представить образ Англии и англичан, который формируется при обращении к наиболее известным и цитируемым афоризмам и афористическим высказываниям о стране. Отобранные афоризмы принадлежат перу известных людей разных эпох и национальностей, что позволяет описать более объективно образ данной страны.

Проанализировав афоризмы об Англии, можно схематично представить следующий собирательный, в чем-то стереотипный образ страны. Известные и часто цитируемые афоризмы оказывают влияние на формирование стереотипных представлений о стране и ее жителях, это один из способов появления и утверждения авто- и гетеростереотипов.

Огромное значение для любой страны играет ее географическое положение и погодные условия территории. В данном случае именно погода выступает символом Англии. Погодой практически всегда недовольны как жители этой страны, так и иностранцы: *The way to endure summer in England is to have it framed and glazed in a comfortable room* (Horace Walpole). Однако, благодаря вечным дождям, у англичан есть замечательный английский газон. *Le secret d'un gazon anglais: vous semez et vous laissez pleuvoir pendant sept siècles* (André Maurois). Англия и Лондон, в частности, также известны своими туманами: *London is too full of fogs and serious people. Whether the fogs produce the serious people, or whether the serious people produce the fogs, I don't know* (Oscar Wilde).

В афоризмах подчеркивается и островное географическое положение страны, которое влияет на характер жителей острова и на

политику страны (этим объясняется их замкнутость, холодность). *Nicht nur England, sondern jeder Engländer ist eine Insel* (Novalis). *La Grande-Bretagne elle-même est une île flottante qui, selon les inflexions de sa politique, se rapproche ou s'éloigne de l'Europe* (Alfred Fabre-Luce).

Образ страны невозможно представить без афоризмов об английском языке. По нашим наблюдениям, чаще всего делается акцент на:

- непонятность или испорченность языка: *L'Anglais ? Ce n'est jamais que du français mal prononcé* (Georges Clemenceau).
- трудность освоения: *Englisch ist eine einfache, aber schwere Sprache. Es besteht aus lauter Fremdwörtern, die falsch ausgesprochen werden* (Kurt Tucholsky).
- правильный английский язык, который недоступен для большинства людей: *Correct English is the slang of prigs who write history and essays. And the strongest slang of all is the slang of poets* (George Eliot). *Even if you do learn to speak correct English, whom are you going to speak it to?* (Clarence Darrow)

Также актуализируется разница между английским языком, на котором говорят в Англии и в Америке: *England and America are two countries separated by the same language* (George Bernard Shaw). Или: *We have really everything in common with America nowadays except, of course, language* (Oscar Wilde).

Высказываясь об английском языке, авторы афоризмов отмечают тот факт, что англичане не склонны изучать другие языки, а вот для других людей знание английского языка просто необходимо. *Un homme qui parle trois langues est trilingue. Un homme qui parle deux langues est bilingue. Un homme qui ne parle qu'une langue est anglais* (Claude Gagnière). *Un Anglais, c'est un type comme nous, sauf qu'on ne comprend pas ce qu'il dit* (Domitille De Pressensé). *Quand tu bégaies en anglais, ça se remarque deux fois plus ; en italien, ça passe complètement inaperçu* (Frédéric Dard). *Quand on voyage sans connaître l'anglais, on a l'impression d'être sourd-muet et idiot de naissance* (Philippe Bouvard). Подобные афоризмы высказываются, прежде всего, не носителями английского языка.

Составляющим элементом образа Англии выступают определенные политические, социально-экономические достижения эпох и культурные ценности страны, например:

- богатая история, в том числе парламентская демократия и имперское наследие: *The biggest difference between England and America is that England has history, while America has geography* (Neil Gaiman). *We are a nation of governesses* (George Bernard Shaw). *Englishmen never will be slaves; they are free to do whatever the government and public opinion allow them* (George Bernard Shaw).
- исполнение долга: *England expects every man to do his duty* (Horatio Nelson).
- толерантность: *Our tolerance is part of what makes Britain Britain. So conform to it, or don't come here* (Tony Blair).
- спорт: *Many Continentals think life is a game; the English think cricket is a game* (George Mikes).
- английский юмор: *Les Français ont du vin, les Anglais de l'humour* (Roland Topor). *English humour resembles the Loch Ness Monster in that both are famous but there is a strong suspicion that neither exists* (George Mikes).
- религия: *S'il n'y avait en Angleterre qu'une religion, le despotisme serait à craindre ; s'il y en avait deux, elles se couperaient la gorge; mais il y en a trente, et elles vivent en paix et heureuses* (Voltaire).

Если в афоризмах о политическом строе, спорте и религии, скорее, обнаруживается положительная коннотация с легкой иронией, то в афоризмах об английской кухне присутствует ярко выраженная отрицательная коннотация, с выражением насмешки, упрёка и осуждения. *La cuisine de l'Angleterre est à son image: entourée d'eau*. (Pierre Daninos). *If you want to eat well in England, eat three breakfasts* (W. Somerset Maugham). Подчеркивается скудность и малое разнообразие в еде: *In England there are sixty different religions, and only one sauce* (Francesco Caracciolo). *L'Angleterre a deux sauces et trois cents religions; la France au contraire, a deux religions, mais plus de trois cents sauces* (Talleyrand). Речь может идти и о качестве приготовленного: *Je sais maintenant pourquoi les Anglais préfèrent le thé: je viens de goûter leur café* (Pierre-Jean Vaillard).

Образ страны был бы не полным без образа жителей. Описывается как внешность англичан, так и их характерные национальные черты. В группе афоризмов про внешность жителей Англии дается упор, прежде всего, на их безликость и одинаковость, их лица невозможно запомнить.

Наиболее представленными оказываются афоризмы, раскрывающие национальный характер. Англичанам свойственны следующие черты:

- законопослушность: *An Englishman, even if he is alone, forms an orderly queue of one* (George Mikes).
- воспитанность, хорошие манеры: *On the Continent people have good food; in England people have good table manners* (George Mikes). *In England, we have such good manners that if someone says something impolite, the police will get involved* (Russell Brand).
- деловитость: *The maxim of the British people is «Business as usual»* (Winston Churchill).
- упорство: *Les Anglais sont un peuple d'une ténacité presque surhumaine. Ils ne s'avouent jamais vaincus. Et ils finissent toujours par ne pas l'être* (Robert De Roquebrune).
- снобизм: *The whole strength of England lies in the fact that the enormous majority of the English people are snobs* (George Bernard Shaw).
- консерватизм и соблюдение традиций: *An Englishman is a person who does things because they have been done before. An American is a person who does things because they haven't been done before* (Mark Twain).
- принципиальность: *There is nothing so bad or so good that you will not find an Englishman doing it; but you will never find an Englishman in the wrong. He does everything on principle. He fights you on patriotic principles; he robs you on business principles; he enslaves you on imperial principles* (George Bernard Shaw).
- холодность и сдержанность в общении, которые граничат с неумением общаться и говорить: *The Englishman has all the qualities of a poker except its occasional warmth* (Daniel O'Connell). *Les Anglais possèdent deux produits d'une exceptionnelle valeur : leurs tweeds et leurs silences* (Pierre Daninos). *En Angleterre, l'art de la conversation consiste à savoir se taire* (Pierre Daninos). *Ce qui sauve les Anglais, c'est le flegme avec lequel ils savent appréhender n'importe quelle situation* (Frédéric Dard). *If one could only teach the English how to talk, and the Irish how to listen, society here would be quite civilized* (Oscar Wilde).

- пессимизм: *The British nation is unique in this respect: they are the only people who like to be told how bad things are, who like to be told the worst.* (Winston Churchill). *The English are not happy unless they are miserable, the Irish are not at peace unless they are at war, and the Scots are not at home unless they are abroad* (George Orwell).

В некоторых афористических высказываниях характеристика национальных черт представлена в сравнении с чертами других национальностей (итальянцами, французами, американцами, шотландцами, ирландцами) или же в сопоставлении с собирательным образом жителей континента. Приведенный перечень представлений, формируя в некотором роде стереотипный образ Англии и англичан, не является исчерпывающим. Данный набор ассоциаций и образов воспроизводит элементы картины мира нации с точки зрения как жителей самой Англии, так и иностранцев. Можно констатировать, что образ Англии эмоционально окрашен, противоречив, в некоторых афористических высказываниях парадоксален.

Глубина семантики, яркая образность, экспрессия, используемые стилистические приемы в афоризмах, совершенство подобранных слов делают образ Англии интересным и привлекательным. Авторы афоризмов мастерски возводят актуальные частные явления жизни в общие принципы, в доминирующие мысли и мнения. Известные и часто цитируемые афоризмы оказывают влияние на формирование стереотипных представлений о стране и ее жителях, это один из способов появления и существования авто- и гетеростереотипов. Афоризмы отражают картину мира не только отдельно взятого автора, но и социума в целом.

Литература:

1. *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: лингвострановедческий словарь. М.: Русский язык, 1979. 240 с.
2. Сайт афоризмов на немецком языке [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http:// aphorismen.de/](http://aphorismen.de/) (дата обращения: 31.08.2015).
3. Сайт афоризмов на французском языке [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http:// citation-celebre.com/> (дата обращения: 31.08.2015).
4. Сайт афоризмов на английском языке [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http:// brainyquote.com/> (дата обращения: 31.08.2015).
5. *Федоренко Н. Т., Сокольская Л. И.* Афористика. М.: Наука, 1990. 419 с.

**О НЕКОТОРЫХ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИХ
ОСОБЕННОСТЯХ СТИХОВ ЛИЛИИ ГАЗИЗОВОЙ
(ПОЭТИЧЕСКИЙ СБОРНИК «ЛЮДИ ФЕВРАЛЯ» –
МОСКВА: ВОЙМЕГА, 2013)**

В статье речь идет об оригинальном поэтическом языке известной не только в Татарстане, но и во всей России поэтессе Лилии Газизовой, мастера-верлибриста. Газизовой как автор-поэту присущи своеобразие поэтической структуры строк, лиричность, пластичность формы, неожиданность образов и символов на первый взгляд в простых и обычных словесных конструкциях. Цветовая символика, аллитерация, музыкальная и поэтическая терминология придают ее строкам неповторимый облик и очарование. Поэзия Лилии Газизовой антропоцентрична в самом прямом значении этого слова: в каждой строке, в каждом куплете Человек, Личность; о них или ими думает, чувствует, размышляет поэт. У автора совсем нет стихотворений абстрактно-отвлеченных или просто воспевающих красоту природы. Поэту интересен человек, женщина – в первую очередь, женщина с ее причудами, тайнами, загадками, странностями. И именно Человек (сам автор) проникает в нас с вами, в наш, значит, духовно-поэтический мир. Как при этом Лилия Газизова остается глубоким поэтом-философом и тонким поэтом-лириком – это уже одна из очередных тайн поэзии как таковой.

Ключевые слова: поэт, стихотворение, стиль, образ, характер, цвет.

**ON SOME LINGUOSTYLISTIC FEATURES OF LILIYA
GAZIZOVA VERSES (POETIC COLLECTION «PEOPLE OF
FEBRUARY» –MOSCOW: VOYMEGA, 2013)**

The article deals with the original poetic language of Lilya Gazizova who is known not only in Tatarstan but in the whole of Russia as a master of verlibrist. Her specific line structures, the lyricism and plasticity of form, original images and symbols are reflected in seemingly simple and usual word complexes. Colour symbolism, alliteration, musical and poetic terminology give her poems an incomparable shape and charm. Lilya Gazizova's poetry is anthropocentric in the proper sense of the word: in every line, in every stanza we feel a Human being, a Personality; the poet thinks of them or speaks on their part. The author does not have any poems on abstract topics, or the poems glorifying only the beauty of nature. The poet is interested in a human being, first of all the personality of a woman with her odd enthusiasms, secrets, puzzles and weirdnesses. It is a human being (the author herself) who penetrates into us – readers, into our spiritual poetic world. How she manages to remain a poet-philosopher, a poet-lyricist is a mystery of poetry as such.

Key words: poet, poem, style, image, character, colour.

С творчеством известной поэтессы и переводчицы Лилии Газизовой мы знакомы давно, познакомились на поэтических вечерах Библиотеки Серебряного века и нашего университета. Стихи Газизовой, которые она, кстати, читает весьма профессионально и талантливо как чтец, отличаются каким-то особым теплом и светом, что таинственно излучают ее строки. Но совершенно очаровал нас сборник «Люди февраля», стихи-тексты, включенные в него. Сразу привлекли внимание своеобразие поэтической структуры строк, лиричность, пластичность формы. Строфы как бы перетекают одна в другую, как будто автор ведет простую, задушевную, неторопливую и искреннюю беседу с читателем или адресатом стихотворения:

*Люблю день прошедший
За те знаки,
Что он расставил,
А я разгадать не успела.*

*Знаю, напомнят они о себе
Паутинкой, сверкнувшей на небе,
Или звуком упавшего яблока.*

*А может,
Проснусь с чувством тревожным,
Кто знает. (Стихотворение «Знаки»)*

На примере данного стихотворения мы можем увидеть, как тонко автор подмечает чувства человека и ищет скрытые смыслы во вроде бы простых, и, казалось бы, разгаданных картинах природы. И финал стихотворения остается открытым и непредсказуемым, как сама жизнь.

Часто поэтесса смотрит на события жизни несколько отстраненно, как будто прокручивая киноленту кем-то созданного фильма:

Большие поезда не останавливаются на маленьких станциях. Эта строка появляется несколько раз в стихотворении, неся большую смысловую нагрузку. Образ поезда – образ движения жизни, образ быстрой смены событий, а в контексте данного стихотворения и собирательный образ людей, которые преследуют великие для них цели, проходя мимо не столь масштабного, но очень важного в жизни, в данном случае образа лирической героини, маленькой девочки, ждущей больших перемен в жизни и ярких событий.

Как мы узнаем из стихотворения, образ поезда символизирует и грозное, тревожащее душу маленькой лирической героини, событие – развод родителей:

*Август развода родителей
Гудит во мне гулом
Приближающегося поезда.
И нарастающим стаккато колёс... .*

Здесь звучит и развернутая метафора: *август развода родителей*, и аллитерация:

*Август развода родителей
Гудит во мне гулом*

Поэтесса использует и звукопись, что подчеркивается и аллитерацией, и использованием музыкальных терминов:

И нарастающим стаккато колёс... .

Напомним, что стаккато означает «коротко, отрывисто, резко», что подчеркивает усиливающийся грохот колёс поезда.

Природа чувствует состояние маленькой и хрупкой лирической героини и мужественных, хоть и маленьких живых существ также привлекает мощь и величие поезда:

*Две собаки, одна кошка,
Бабочки, и жуки, и птицы –
Бесстрашная фауна обитает
Вдоль линий железнодорожных.*

*И всех нас завораживают поезда,
Которые не останавливаются
На маленьких станциях*

Горький итог событиям прошлого звучит в устах автора, который хочет забыть тревоги тех лет, предательство и вероломство людей, которые ломают человеческие судьбы:

С тех пор предпочитаю самолёты

Любовь к символам, цветам и тончайшим оттенкам их, внимание к мельчайшим деталям прослеживается и в цикле дававшему имя сборника – «Люди февраля».

*Люди февраля
Раздумчивы, нежны
И подвержены меланхолии.
Они покупают ирисы
И сушат их
Между страницами
Толстого журнала.
Их легко узнать в любой кофейне:
Они одеты в синее и лиловое
И выбирают столики в углу.*

Как мы знаем, февраль – это ещё не весна, но её предвестник, в котором есть и зимняя грусть, и весенняя радость. По мнению автора, люди тоже могут иметь и свойства природы. Автор стихотворения причисляет себя к людям, чувствующим на себе влияние этого месяца, так как далее автор описывает и собственные ощущения, но как человека, будто издалека наблюдающего за собой и миром:

*Когда случается Большая неделя,
Превращаюсь в туристку
В своей ежедневной стране.
Не понимаю, о чём говорят,
Чему радуются-огорчаются
Близкие и дальние.
Не то чтобы становится всё
Голубым и зелёным,
Но оттенки их
Явно преобладают,
Внося дисгармонию
В безукоризненно зимний пейзаж.
Неевклидова геометрия объясняет многое,
Когда случается Большая неделя*

Автор тонко чувствует приближение весны по ее тончайшим оттенкам цветов – голубому, цвету ясного весеннего неба, и зеленому цвету – буйно распускающейся листвы, которые нарушают привычную зимнюю картину, а строка:

*Не то чтобы становится все
Голубым и зеленым*

отсылает нас к строкам песни из кинофильма «Сердца четырех»:
*Всё стало вокруг голубым и зеленым,
В ручьях забурлила, запела вода.*

Весь цикл полон загадочных символов. Даже в приведенном отрывке вызывает удивление Большая неделя. Быть может, это неделя перед весной или пора, когда приходит вдохновение и обостряются все чувства.

В следующих стихотворениях цикла автор с нежностью и восхищением рисует облик собеседника по движениям его тела:

*Куришь неловко
И дым сигаретный
В глаза попадает тебе.
Смешно цуришься*

по пристальному вниманию возлюбленного лирической героини к ее чертам, действиям и ощущениям и радости понимания лирического «Я» героини от единения двоих:

*Ты чувствуешь всю меня!
Ты слышишь меня всю!
Вбираешь в себя сотнями ушей
Мое гудение... .*

В цикле стихотворений кроме лилового цвета – цвета грусти – большое место занимает запах табака как флера очарования любимого человека. Лирическая героиня, вдыхая аромат любимого, жаждет ответа на свой сокровенный вопрос: она ли это, любовь ли?

*Внимательно вдыхаю
Запах твоего вишневого табака,
Надеясь уловить в нем
Ответ на вопрос свой:
Она ли это?*

Далее легкими штрихами поэтесса описывает картину свидания с любимым и жаждет, что будет освобождение их от тяжести обыденного и приближения к прекрасному:

*Скоро сила тяжести
Покинет наши души
Будущее оказалось ближе,
Чем я думала*

И опять многозначительное многоточие.

Совершенно неожиданные сравнения и образы (хотя вся поэзия и есть неожиданность образов и символов, но у Газизовой это нечто иное, чем просто оригинальность) встречаем в следующем стихотворении:

*Одиночество
принимает форму
Чашки,
Из которой пью кофе.
Ты ее подарил мне
На женский день.
Пропитываюсь одиночеством,
Как губка. (Одинокая губка)*

Чашка, кофе, одиночество, губка – на первый взгляд, не сочетаемые комбинации. Тем не менее, поэту удастся создать некую картину грусти, одинокой тоски, и именно губки, которая

бесконечно впитывает в себя все: и любовь, и предательство, и разочарования, во что мы все потихоньку вот так и превращаемся.

В заключительном стихотворении цикла лирическая героиня сравнивает себя с возлюбленным, и тут же антитеза:

У тебя убегающие к вискам глаза...

У меня рыжая челка...

У тебя очки. У меня линзы.

Тебя никогда не дразнили очкариком.

А меня до слез доводили дразнью...

И так далее... И так далее... ,

которая лишь подчеркивает желание вести беседу и бесконечно узнавать друг друга. Здесь очень оригинальны эпитеты: *убегающие к вискам глаза*, что говорит, вероятно, об остром и пытливом уме, *рыжая челка*, что рисует образ немного беспечной и страстной натурой. В диалоге звучит легкая ирония над собой.

И заключительное четверостишие, на наш взгляд, немного приоткрывает тайну над названием, почему именно лирическая героиня и ее возлюбленный люди февраля, и почему так важен не сам приход весны, а его ожидание, и не сама любовь, а ее предчувствие:

А дело происходит в декабре.

И мы сидим в кофейне на Садовой.

Но впереди – февраль

Герои живут повседневной жизнью, они чувствуют ее ритм, но ждут чуда, которое обязательно придет. И слово оживает под мудрым и чутким пером Лилии Газизовой, превращаясь в мелодию, живописное полотно, изысканные ароматы. Шarm поэзии Лилии Газизовой, умение в самых неожиданных образах, то раскрывая их, то позволяя читателю самому узнать их глубину и, таким образом, вступить в сотворчество с поэтессой, и очаровывает все большее и большее число читателей.

Говоря немного научным языком, можно констатировать: антропоцентризм, ставший основным принципом научного знания о языке и о слове, в поэзии Лилии Газизовой приобретает реальные черты: в каждой строке, в каждом куплете – Человек, Личность; о них или ими думает, чувствует, размышляет поэт. И именно Человек (сам автор) проникает в нас с вами, в наш, значит, духовно-поэтический мир. У Лилии Газизовой почти нет стихов, где просто красиво описывается природа, цветы, река, весна и т. д. Все только в Человеке и только через Человека!

Так, стихи Лилии Газизовой, тонкие, изящные, загадочные, непохожие на других, как и сам автор, проникают в нас, делая нас читателями несколько лучше, вдумчивее, чувственнее.

Давайте будем людьми февраля, и тогда мир преобразится вокруг.

УДК 811.112.2+811.161.1 (045)

Тойкина О. В.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЭМОТИВНОЙ ФУНКЦИИ ТЕКСТА В РЕЗЮМЕ НА НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается вопрос о способах реализации эмотивной функции текста резюме на немецком и русском языках в ситуации трудоустройства. Эмотивная функция резюме является способом изложения эмоционально окрашенной информации в резюме, отражающей субъективное отношение соискателя в ситуации трудоустройства к собственному профессиональному опыту, знаниям и навыкам. Одним из способов реализации данной функции является использование предикативных конструкций. На основе статистического анализа текстов общим объемом 2000 резюме рассматриваются лексико-синтаксические и грамматические особенности употребления глаголов в резюме. Семантические характеристики предикативных конструкций как в немецком, так и в русском языках содержат очевидную положительную самооценку авторов. Однако под воздействием коммуникативных норм официально-делового стиля языка способы выражения оценки осуществляются при помощи различных языковых средств. В резюме на немецком языке использование предикативных конструкций является основным способом реализации эмотивной функции текста и соответствует нормам коммуникативного поведения в ситуации трудоустройства. В резюме на русском языке нормы официально-делового стиля предписывают использование номинативного стиля предоставления информации, поэтому подавляющее большинство соискателей избегают употребления глаголов в резюме.

Ключевые слова: резюме, официально-деловая коммуникация, предикативные конструкции, эмотивная функция текста, положительная самооценка.

**SOME ASPECTS OF THE EMOTIVE FUNCTION
IMPLEMENTATION IN CURRICULUM VITAE TEXTS
IN GERMAN AND RUSSIAN**

The article deals with the emotive function implementation in curriculum vitae texts in the German and Russian languages in a situation of employment. The emotive function in curriculum vitae is a manner of emotionally charged information expression that reflects the applicant's subjective attitude to their own professional experience, knowledge and skills in the employment situation. One of the ways of implementing this function is making use of predicative constructions. The article presents the results of the statistical analysis of 2 000 CVs and deals with the lexical-syntactic and grammatical features of verbs in analyzed texts. Semantic characteristics of predicative constructions in the German and Russian languages obviously contain the author's positive self-appraisal. However, under the influence of communicative norms of official communication the mechanisms of self-evaluation involve using various linguistic resources. In German CVs the use of predicative constructions is the main means of emotive function realization which corresponds to the norms of communicative behaviour in the situation of employment. In Russian CVs the language norms of official-business style prescribe the use of nominative structures in presenting information, so, in the situation of employment, the vast majority of applicants avoid using verbs in their CVs.

Key words: curriculum vitae, official communication, predicative constructions, emotive function of the text, positive self-appraisal.

Задачей резюме в ситуации трудоустройства является предоставление основной информации о соискателе рабочего места потенциальному работодателю. В соответствии со своим функциональным назначением текст резюме относится к разряду официально-деловой коммуникации. Лексико-стилистические особенности данного вида коммуникации определяются нормами официально-делового стиля языка. В качестве основных характеристик данного стиля выступают: 1) полнота и точность информации; 2) нейтральный тон изложения; 3) использование общей регламентированной формы; 4) ограничение типов языковых единиц, используемых в деловых

текстах; 5) высокая частотность определенных языковых форм [7, с.13]. Анализ корпуса текстов резюме на немецком и русском языках обнаружил присутствие всех обозначенных характеристик в текстах русских резюме, однако тексты немецких резюме значительно отличались по тону изложения информации.

Резюме на немецком языке характеризуется наличием эмоционального тона изложения информации, выражающегося в активном использовании эмоционально-окрашенных характеристик в разнообразии синтаксических конструкций с ярко выраженной позитивной коннотацией, субъектом которой выступает автор резюме. Намерение соискателя выразить личное (субъективное) отношение к содержанию является проявлением эмотивной функции текста [2], которая выступает в качестве специфичной лексико-стилистической характеристики резюме на немецком языке. Особая роль в реализации эмотивной функции резюме принадлежит предикативным конструкциям.

Большинство глаголов, встречающихся в немецких резюме, формируют семантическое поле глагола *arbeiten*, основное значение которого можно описать как «выполнение определенных действий». Подавляющее большинство глаголов являются личными. Категорию лица лингвисты обозначают в качестве семантической категории, характеризующей участников обозначаемой ситуации по отношению к участникам ситуации речи, прежде всего, говорящему [1, с. 52]. Использование личных глаголов в резюме представляется средством передачи информации о действиях, намерениях и состояниях автора резюме. Анализ грамматических форм глаголов в резюме показал, что соискатели преимущественно употребляют глаголы в форме первого лица единственного числа, а также в форме третьего лица единственного и множественного числа. «Лидером» по количеству употреблений в форме первого лица единственного числа настоящего времени является глагол *sein* (быть) в форме *bin*. Общее количество употреблений данной формы глагола на 1000 резюме составило 741 раз. Как правило, в предложении данный глагол выступает в роли глагола-связки в именном сказуемом: *Im Moment bin ich bei einem Nachhilfeeinstitut als Büroleiterin tätig; Ich bin arbeitswillig, belastbar und teamorientiert*. Глагол *sein* в третьем лице единственного и множественного числа также преимущественно используется в предикативах: *Eigenständiges, vorausschauendes und diszipliniertes Arbeiten ist für mich selbstverständlich; Im Rahmen meiner Tätigkeit sind häufige Dienstreisen notwendig*. В предложениях с семантикой качественного

признака-свойства прилагательное имплицитно подразумевает признак деятеля и создает образную идентификацию субъекта [3, с. 89]. Значительной грамматической особенностью данных предложений является их неизменяемость, следовательно, с семантической точки зрения, частое использование глагола *sein* в предикативах выступает средством описания личностных и профессиональных характеристик соискателя как определенной неизменной величины.

Проведенный нами анализ выявил частое употребление в текстах резюме модальных глаголов *können, mögen, sollen, müssen* в составе инфинитивных конструкций в индикативе и конъюнктиве (*kann umgehen, sollte entsprechen, konnte verbessern, möchte einkehren, könnten kennen lernen*). Данные конструкции обнаруживают присущую языку резюме особую модальность, отражающую субъективное отношение автора-соискателя к основной теме текста. Статистический анализ употребления словоформ модальных глаголов выявил определенные предпочтения авторов в использовании инфинитивных конструкций с модальными глаголами в процессе создания текстов резюме. Количество употреблений модальных глаголов в текстах резюме на немецком языке представлено в табл. 1.

Таблица 1 – Модальные глаголы в текстах резюме на немецком языке

Модальные глаголы	Количество употреблений
können (мочь, уметь)	4 52
mögen (любить)	1 59
sollen (быть обязанным)	5 2
wollen (хотеть)	4 1
müssen (быть должным)	3 1
dürfen (мочь, иметь разрешение)	2 7

Модальные глаголы преимущественно употребляются в трех основных грамматических формах: настоящее время (презент) индикатив, претеритум индикатив, претеритум конъюнктив II. Подавляющее большинство форм индикатива настоящего времени выражено модальным глаголом *können* (уметь, быть способным выполнить что-либо) в форме единственного числа первого лица: *Ich kann* (я могу). Модальные конструкции конъюнктива II в большинстве случаев образуются при помощи глагола *mögen* в форме единственного числа первого лица претеритум конъюнктив: *Ich*

möchte (я хотел бы). На третьем месте по количеству употреблений среди модальных глаголов находится глагол *sollen*. Данный глагол встречается как в форме претеритума множественного числа третьего лица *sollten*, так и в единственном числе первом лице *sollte*. Таким образом, активное употребление модальных глаголов выражает особую модальность текстов резюме и обозначает направленность текстового послания от соискателя к работодателю. Кроме того, употребление модальных глаголов в форме конъюнктива II является средством реализации стратегии вежливости. В вежливой форме соискатель сообщает о своем желании получить положительный ответ от работодателя: *Gern möchte ich Sie in einem Vorstellungsgespräch persönlich von meinen Stärken überzeugen. Eine Tätigkeit bei Ihnen könnte ich ab sofort aufnehmen. Sollte ich Ihr Interesse geweckt haben, würde ich mich über eine Einladung zu einem persönlichen Gespräch mit Ihnen freuen*. Реализация стратегии вежливости позволяет, с одной стороны, продемонстрировать уважительное отношение к адресату, с другой – однозначно заявить о желании получить определенное рабочее место.

Однако не только модальные глаголы способны реализовывать модальность текста. Исследователи отмечают, что большое количество глаголов, сочетающихся с *zu*-инфинитивом, принято считать полнозначными глаголами, имплицитно обозначающими модальность текста [4, с. 127]. В текстах резюме на немецком языке к данной группе можно отнести глаголы со следующими значениями: намерения (*planen, vorhaben, sich vornehmen*), состояния (*sich freuen*) и ожидания (*erwarten, hoffen*). Данные глаголы встречаются в текстах резюме в различных конструкциях: в простых предложениях с *zu*-инфинитивом (*Ich hoffe Ihr Interesse geweckt zu haben und somit bald von Ihnen zu hören*), в сложноподчиненных предложениях с придаточным дополнительным (*Durch diese vielfältigen Erfahrungen in Gastronomie und Event-Gewerbe erwies sich, dass ich durchaus belastbar bin, mit einer hektischen Arbeitsatmosphäre umgehen kann und mich stets mit einem Lächeln präsentiere*), а также в речевых клише, типичных для официальных писем (*Über eine Einladung zu einem persönlichen Gespräch würde ich mich freuen*). В синтаксическом плане особенностью данных конструкций можно обозначить наличие единственного подлежащего, с которым согласуется сказуемое, выражаемое различными глаголами. В большинстве случаев это подлежащее выражено местоимением *ich* (я).

Подавляющее большинство предикативных конструкций в текстах резюме на немецком языке выражены формами индикатива настоящего времени, либо перфекта. Конструкции индикатива настоящего времени характеризуют события, действия или состояния, происходящие в настоящем и будущем времени: *Ich bin zurzeit im Zentral-Einkauf eines mittelgroßen Unternehmens tätig. Über eine Einladung von Ihnen freue ich mich daher ganz besonders.* Реализуя модальность реальности, предложения в форме индикатива представляют определенное положение вещей как свершившийся факт. Конструкции в перфекте, как правило, обозначают наличие определенного профессионального опыта и знаний, полученных в прошлом и являющихся актуальными и значимыми в настоящий момент: *Bisher habe ich Lüftungstechnische Zeichnungen in AutoCAD 14 und 2004 erstellt. Seit meinen Ausbildungen habe ich mehrere Jahre Berufserfahrung in verschiedenen Unternehmen gesammelt.* Небольшая часть синтаксических конструкций в резюме на немецком языке представлена формами будущего времени. Формы будущего времени часто используются соискателями, до определенного момента занятыми на предыдущем месте работы, претендующими на особые условия работы – неполный рабочий день, гибкий график работы – или подыскивающими место для прохождения практики. Например: *Da ich mit dieser Arbeit voraussichtlich Ende Dezember fertig werde, suche ich eine Anstellung ab 01.01.2010.* В данном примере формы будущего времени встречаются в придаточном предложении, тогда как действие в главном предложении описано формами настоящего времени. Также употребление форм будущего времени часто связано с прямым обращением к потенциальному работодателю: *In mir werden Sie eine zuverlässige, anpassungsfähige Mitarbeiterin finden.* В подобных предложениях соискатель пытается обрисовать положительные последствия в будущем в результате «правильных» действий работодателя в настоящем. Таким образом, использование форм будущего времени в резюме семантически также направлено на связь с настоящим и реализует модальность реальности в тексте. Модальность реальности или действительности обозначается в качестве стержня текста, так как целью письменной речи является высказывание о действительности, ее объяснение и оценка [5, с. 119].

Несмотря на активное использование грамматических форм глаголов в различных синтаксических конструкциях, глагол не является центром, определяющим структуру предложения, а его семантические и грамматические свойства формируются под влиянием самой

конструкции [6, с. 83]. Поэтому все многообразие синтаксических конструкций, представленных в текстах резюме, условно можно разделить на три группы, определяющие семантические и функциональные особенности глаголов: 1) оценочные конструкции, характеризующие личность автора резюме; 2) оценочные конструкции, характеризующие профессиональные качества автора; 3) побудительные конструкции, обращенные к получателю резюме. Оценочные конструкции, представленные в первой группе, с семантической точки зрения, можно охарактеризовать как «я такой-то», подлежащее в таких предложениях выражено исключительно местоимением «ich»: *Ich bin gelernte Einzelhandelskauffrau. Ich bin ebenso stark belastbar, kann Verantwortung tragen und im Team zusammenarbeiten.* Подавляющее большинство предложений данной группы выражено предикатами свойства и оценки в формах индикатива настоящего времени. Семантические характеристики второй группы синтаксических конструкций можно описать как «у меня есть нечто особенное», подлежащим является местоимение «я» или имена существительные: *Ich habe meinen Abschluss erfolgreich abgelegt. Meine Stärken sind die Kundenberatung und Service.* Основными грамматическими формами данной группы выступают формы индикатива презенса и перфекта. К третьей группе конструкций относятся предложения, содержащие непосредственное обращение или просьбу к работодателю: *Meine Kenntnisse bieten eine gute Möglichkeit Sie in Ihrer Tätigkeit zu unterstützen. Gerne können Sie mich kontaktieren.* В данной группе можно наблюдать появление подлежащего, выраженного местоимением третьего лица множественного числа *Sie*. В синтаксическом плане используются формы индикатив презенс и футурум I, а также претеритум конъюнктив II. К этой же группе можно отнести и использование речевых клише, характерных для выражения эмоциональных проявлений в деловой корреспонденции.

В текстах резюме на русском языке использование предикативных конструкций является единичным. Глаголы встречаются лишь в 5% резюме, что свидетельствует о том, что употребление предикативных конструкций является, скорее, исключением, чем правилом. Большинство глаголов встречается при описании собственных профессиональных навыков и опыта работы: *Znaю особенности строительства автодорог, малых искусственных сооружений в районах Севера. Хорошо владею компьютером.* Соискатели преимущественно употребляют глаголы в настоящем

в форме первого лица единственного числа в определенно-личных односоставных предложениях. В отдельных случаях для описания приобретенного профессионального опыта соискатели используют формы прошедшего времени, синтаксическая конструкция при этом остается без изменения: *Работал учителем информатики. Окончил училище по специальности повар. Закончил нефтегазовый университет в 2009 по специальности технолог-инженер.* Состав и количество встречающихся глаголов не велико: *работаю, ищу, владею, имею, читаю, перевожу, веду, готовлю, знаю* и др. В семантическом плане каждый из глаголов может обозначать как деятельность в целом, так и компонент этой деятельности, поэтому все они входят в семантическое поле глагола «работать». Данные глаголы могут встречаться и в инфинитивных конструкциях: *Желаю работать долго и внеурочно, если это необходимо. Умею организовать производственные процессы от подготовительных работ до сдачи готового объекта заказчику.*

Особенностью резюме на русском языке является употребление глаголов в отрицательных конструкциях: *Не пью, не курю. Вредных привычек не имею. Интим не предлагать.* А также использование глаголов, совершенно не относящихся к семантическому полю глагола «работать». Подобные глаголы встречаются при описании хобби и увлечений соискателей: *Увлекаюсь охотой и охотничьими собаками (ретриверы, лайки). Вяжу. Выращиваю домашние цветы. Катаюсь на лыжах.*

Употребление предикативных конструкций в резюме на русском языке не оказывает влияния на общий нейтральный тон изложения информации. Несмотря на то, что употребление глаголов вносит определенную динамику в ход повествования, а употребление личных глаголов передает информацию о действиях, намерениях и желаниях автора, незначительное количество предикативных конструкций, встречающихся в текстах русских резюме, а также отсутствие указания на субъект действия (предпочтительное использование односоставных определенно-личных предложений), не вносит дополнительной экспрессии в тон повествования и, как следствие, не может являться способом реализации эмотивной функции текста. Тем не менее, в семантическом плане данные конструкции содержат в себе очевидную положительную самооценку соискателя относительно собственных профессиональных компетенций.

Подводя итог, необходимо отметить, что активное использование глаголов в резюме на немецком языке способствует реализации эмотивной функции текста и позволяет эксплицитно выразить намерения автора, что соответствует нормам коммуникации, принятым в деловом сообществе современной Германии, где каждый из участников ситуации трудоустройства является активным звеном в решении общей прагматической цели. Употребление глаголов в резюме на русском языке является отклонением от сложившейся нормы, предполагающей абсолютное доминирование номинативного стиля изложения в текстах официально-деловой коммуникации и исключающей возможность присутствия субъективной оценки автора. Поэтому намерение получить желаемое место работы в русских резюме выражается имплицитно. Автор резюме предстает пассивным участником ситуации трудоустройства, он стремится максимально полно и объективно отразить всю информацию о себе в резюме, тогда как последнее слово всегда будет оставаться за работодателем. Таким образом, реализация эмотивной функции текстов резюме посредством использования предикативных конструкций является способом фиксации в языке культурных норм, принятых в каждом отдельном национальном сообществе и проявляющихся в различных коммуникативных ситуациях.

Литература:

1. *Бондарко А. В.* Теория морфологических категории. Л.: Наука, 1976. 275 с.
2. *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/lingvistic>.
3. *Кострова О. А.* Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка: учеб. пособие. М.: Флинта: Моск. психол.-социал. ин-т, 2004. 240 с.
4. *Мерзлякова Н. П.* Проблема классификации модальных глаголов в современном немецком языке // Вестник Удмуртского университета. 2007. № 5 (2). С. 123–129.
5. *Москальская О. И.* Грамматика текста: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1981. 183 с.
6. *Рахилина Е. В.* Лингвистика конструкций. М.: Азбуковник, 2010. 583 с.
7. *Рахманин Л. В.* Стилистика деловой речи и редактирование служебных документов: учеб. пособие для сред. спец. учеб. заведений, изд. 3-е, испр. М.: Высш. шк., 1988. 239 с.

**КРИЗИС ЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ:
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ
НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ**

На рубеже XIX–XX вв. актуализируется проблема кризиса европейской культуры. Представители одного из направлений европейской мысли – «философии жизни» – в своих творческих исканиях стремились понять и объяснить происходящие изменения в области духовной жизни европейского общества. Однако их оценка причин и поиск путей разрешения проблемы кризиса были неоднозначными.

Ф. Ницше считал, что причина глубоких разочарований кроется в широком распространении нигилизма. Он стал реакцией на сохранение уже старых истин, которые потеряли актуальность и не способны дать подлинный смысл человеческому существованию. Ницше видит выход из кризисной ситуации в «переоценке ценностей» и поэтому не считает упадок культуры необратимым.

По мнению О. Шпенглера, кризис не предшествует новому подъему, преобразованию культуры. Кризисные явления связаны с вхождением культуры в стадию цивилизации, которая представляет собой завершение цикла развития культуры, ее окончательное угасание, смерть, стирание духовных смыслов, идеалов и образов. Это есть не только внутренняя необходимость, но и неизбежность всякой великой культуры.

«Философия жизни» оказала влияние последующее развитие европейской философской мысли, которой уже в XX в. вновь предстояло столкнуться с «чувством безотчетной тревоги и неуверенности».

Ключевые слова: кризис культуры, переоценка ценностей, философия жизни.

THE CRISIS OF EUROPEAN CULTURE: THE PROBLEM AND ITS SOLUTIONS AT THE TURN OF THE XIX-XX CENTURIES

At the turn of the XIX–XX centuries the problem of the crisis in European culture becomes topical. Representatives of one of the areas of European thought – «philosophy of life» – in their creative search sought to understand and explain the changes taking place in the sphere of spiritual life of the European society. However, their assessment of the causes and the ways of resolving the problem of the crisis were ambiguous.

F. Nietzsche believed that the cause of the deep disappointments was a widespread nihilism. It was a reaction to the preservation of the old truths that had lost their relevance and were not able to determine the true meaning of human existence. Nietzsche saw the way out of the crisis in the «reassessment of values» and therefore believed that the decline of the culture could be overcome.

According to O. Spengler, a crisis does not precede a new growth, a transformation of a culture. It is associated with the transition of a culture to the stage of civilization. Civilization is the completion of a cycle of cultural development, the final extinction of a culture, its death, when there is a decline of spiritual senses, ideals and images. This is not only the inner necessity but also inevitability of any great culture.

The «Philosophy of life» influenced the subsequent development of European philosophical thought, which in the twentieth century again experienced «a sense of instinctive anxiety and uncertainty».

Key words: crisis of culture, reassessment of values, philosophy of life.

Конец XIX – начало XX в. – сложное и во многом противоречивое время в развитии европейского общества. Противоречия обнаруживаются уже в характеристике, которую сами европейцы дают этому периоду: «прекрасная эпоха» и последняя фаза «европейского нигилизма» (Ф. Ницше). Первое определение связано с идеями прогрессивного оптимизма, суть которого составляет вера в научный и технический прогресс, способный удовлетворить самые современные требования во всех сферах жизни. Второе – обращает внимание на то, что скрывается за внешне вполне благополучным буржуазным европейским фасадом: ощущение одиночества, отчужден-

ность, разочарование, потеря человеком смысла существования и, как следствие, отрицание господствующей системы ценностей.

Следовательно, все более очевидной и общезначимой в рамках осмысления судьбы европейской культуры в этот период становится тема кризиса. В переводе с греческого *кризис* (*krisis*) означает суд, разбор, судебное разбирательство, приговор, решение, поворотный пункт. Кризисная ситуация, таким образом, – это ситуация, которая требует разбирательства и вынесения решения по важному вопросу. Уже в силу данного значения понятие кризиса – кризиса культуры – не обязательно связывается с упадком или деградацией, это прежде всего, переоценка ценностей. Разочарование в идеалах настоящего (кризис идентичности) приводит к переосмыслению, а затем и к отказу от моральных, религиозных, философских представлений, которые не соответствовали больше реальному бытию. Понятно, что в этих условиях осуществляется поиск новых ценностных установок и смыслов, а также выявляются потенциальные возможности внутреннего развития культурной системы. Нередко этот процесс завершается созданием новой культурной парадигмы – нового образа жизни с новыми общественными стандартами, нравственными и мировоззренческими ориентирами.

Европа не в первый раз сталкивается с проблемой кризиса, однако та глубинная социокультурная трансформация, которая происходит в обществе на рубеже XIX–XX вв., представляет собой явление гораздо более опасное, чем прежде. Этот кризис в своем мощном потенциале может привести к краху всего того, во что человечество верило, чем гордилось, чего достигло за многовековую историю. Первыми это почувствовали писатели, художники, философы, в творческую задачу которых входило не только отражение и изображение ощущений, восприятий и умонастроений людей, эпохи, но и стремление выявить то, что тревожит, волнует, разобраться в причинах обнажившихся проблем, понять, наконец, предупредить о надвигающемся, неотвратимом.

Наиболее полно свое осмысление проблема кризиса европейской культуры получила в философском направлении рубежа веков, получившем название «философия жизни». Один из ярких представителей этого направления Ф. Ницше дает следующую оценку состоянию современной ему культуры: «Вся наша европейская культура уже с давних пор движется в какой-то попытке напряжения, растущей из столетия в столетие, и как бы направляется к катастрофе: беспокойно,

насильственно, порывисто; подобно потоку, стремящемуся к своему *исходу*, не задумываясь, боясь задуматься» [2, с. 33].

Причину кризисной социокультурной ситуации Ницше видит в широком распространении нигилизма. «Что обозначает нигилизм? *То, что высшие ценности теряют свою ценность. Нет цели. Нет ответа на вопрос «зачем?»*» [Там же, с. 36]. Нигилизм, таким образом, выступает как ответ, как реакция на несостоятельность, ложность старых истин, не способных дать подлинный смысл человеческому существованию, но отчаянно и ревностно отстаиваемых, поддерживаемых «старой элитой». «Формами болезни» европейской культуры Ф. Ницше считает мораль («современную добродетель»), религию («современную духовность») и «нашу науку» [Там же, с. 59].

Мораль. Принцип «долженствования» – это требование равенства, требование однообразной морали для всех. И уже в этом требовании, в этой вере Ф. Ницше видит «явное безумие»: человек отрекается от счастья, пренебрегает жизнью, отказывается от собственной системы ценностей, т. е. он отказывается от себя в угоду «стадности» (быть как все), в то время как «все мы жаждем отличия» [Там же, с. 115]. Сострадание – одна из моральных ценностей. Оно есть «расточительность чувства – вредный для морального здоровья паразит; «не может быть обязанности, предписывающей увеличить на свете количество страдания». Когда благоприятствуют только из сострадания, то благодеяние, собственно, оказывается самому себе, а не другому. Сострадание покоится не на максимах, а на аффектах; оно патологично. Чужое страдание заражает нас, сострадание – зараза» [Там же, с. 159].

Религия. Ворование возникает как «*признание чего-либо за истинное*» [Там же, с. 42]. Церковь, являясь религиозным институтом общества, несет ответственность за формирование мира иллюзий, выдаваемых за истинные ценности, и тем самым организует ложную духовность. Она «верит в вещи, которые не существуют, в «души»; она верит в влияния, которые не существуют, – в божественные влияния; она верит в состояния, которых нет, – в грех, в искупление, в спасение души: она везде останавливается на поверхности, на знаках, жестах, словах, которым она дает произвольное толкование. У нее есть додуманная до конца методика психологической чеканки фальшивой монеты» [Там же, с. 172–173]. Поэтому «крайней формой нигилизма» Ницше считал представление о том, что «*всякое верование, всякое признание чего-либо за истинное неизбежно ложно, ибо вовсе не существует истинного мира*» [Там же, с. 42].

Наука. «Наука – есть превращение природы в понятия в целях господства над природой» [Там же, с. 287]. Но, несмотря на то, что для культуры и философии культ науки и научной истины, созданный философией Нового времени, стал почти общим, человечество получает от накопленного знания не много преимуществ. В условиях «возвеличивания», а затем «тирании» науки и познания, «человек толкует себя, свою сущность как подчиненную законам логики – и опять глубоко заблуждается, ибо «природу человека нельзя сделать чисто логической» [1, с. 26]. Для Ницше закономерным становится отрицание как самой теории познания, так и тех средств, с помощью которых исчезает подлинность человеческой жизни, а на смену ей приходит «реальный мир» вымысла и фантазии: «Мы измеряли ценность мира категориями, которые *относятся к чисто вымышленному миру*». Поэтому в качестве причины нигилизма эпохи он называет «*веру в категории разума*» [2, с. 41].

Ницше подвергает сомнению и критике все то, на чем стояла европейская культура: традиционная христианская мораль, традиционные моральные и философские ценности, нормы традиционного рационалистического миропонимания и бытия. Но, ставя «диагноз» кризисной эпохе, он предлагает и лечение от ее болезненных форм.

Концепции «морального долженствования» необходимо противопоставляются «Я – самости»: сначала «что я хочу», «что я могу» – и лишь затем, как вторичное «что я должен» [Там же, с. 98]. Невероятной убыли «*достоинства человека в его собственных глазах*» Ницше противопоставляет стремление «препятствовать их *низкой самооценке*» [Там же, с. 43, 98]. «*Моральному лицемерию*», понимаемому как «способ *выдвинуться* своей моралью, но путем проявления стадных добродетелей: сострадания, заботливости о других, умеренности, а не тех – которые признаются и ценятся вне стадности» противопоставляется устранение «вообще из жизни *идиосинкразию общечеловечности* (вина, наказание, справедливость, честность, свобода, любовь и т. д.)» [Там же, с. 68, 98]. Новый порядок жизни – это высокий уровень индивидуализма (концепция «сверхчеловека»). «Речь идет не о том, чтобы *идти впереди* (этим путем можно в лучшем случае стать пастухом, т. е. верховной и настоящей потребностью стада), а о *возможности идти самому по себе, о возможности быть иным*» [Там же, с. 156].

Ницше признает, что объявление им войны «худосочному христианскому идеалу» было вызвано не «намерением уничтожить его,

а только, чтобы положить конец его *тирании* и очистить место для новых идеалов, для более *здоровых и сильных* идеалов ... *Дальнейшее существование* христианского идеала принадлежит к числу самых желательных вещей, какие только существуют; хотя бы ради тех идеалов, которые стремятся добиться своего значения наряду с ним, а может быть, стать выше его, – они должны иметь противников, сильных противников, чтобы стать *сильными*» [Там же, с. 157].

Соблазну «числа и логики», соблазну «законов» («философия мысли») противопоставлена деятельность переживания («философия жизни»). «Надо снова завоевать для познающего право на сильные *аффекты*, после того как самоотречение и культ «объективного» создали в этой сфере ложный порядок рангов» [Там же, с. 286–287]. Аффект должен положить конец господству интеллекта и стать над ним: «вместо «теории познания» – *перспективное учение об аффектах*» [Там же, с. 216].

Таким образом, Ф. Ницше не только выявляет глубинные причины декаданса современной западноевропейской культурной парадигмы, но и предлагает – через кардинальную ломку «старого порядка» – «переоценку ценностей» как выход из кризиса.

В новой философии (философии жизни) внимание все больше перемещается в сферу истории и культуры, туда, где решается судьба человеческого бытия. Сфера истории и культуры становилась все более значимой, поскольку позволяла, в силу своей ценностно-смысловой природы, переключить внимание на «жизнь» как «непрерывно обогащающееся действие» и «вечно углубляющуюся сложность». Жизненный порыв, понятый как творческая активность, преодолевал в человеке, по А. Бергсону, все препятствия. Его основные формы – философия, искусство, религия и мораль. Так, например, мир искусства, являясь, по замечанию Х. Ортеги-и-Гассета, «отражением жизни, натурой, увиденной сквозь индивидуальную призму», давал человеку иллюзию овладения жизнью [3, с. 23].

Оценивания кризисные явления современной европейской культуры, представители «философии жизни» связывали их с неоправданным, по их мнению, диктатом рационалистической философии и науки. Они считали, что рационалистической традиции воспринимать реальность сквозь призму факта необходимо противопоставить стремление постигать истину через обращение к внутренней духовной жизни, через «вживание». Жизнь сопротивляется рациональному толкованию, которое претендует на тотальность применения своих

средств и методов. Ненужным оказывается все – и средство познания (*рацио*), и сама теория познания. Поэтому актом познания должно стать «переживание» (*интуиция*). По мнению О. Шпенглера, только путем прочувствования, переживания, созерцания может быть раскрыт глубочайший смысл «культуры как идеи – общего или личного – существования». И этот путь лежит вне пределов доступного истолкования с помощью понятий, определений и доказательств. «Между *переживанием* и *познаванием* как формами своего и чужого («субъекта и объекта») существует различие. Оно обнаруживается в различии между непосредственной достоверностью, примерами чему служат разные виды интуиции (озарение, чутье, художественное прозрение, гетевская точная чувственная фантазия), и результатами рассудочного опыта и экспериментальной техники. В первом случае средствами сообщения служат сравнение, образ, символ, во втором – формула, закон, схема» [5, с. 91].

Однако новой философской установке не удалось в полной мере преодолеть отвлеченность рационализма: одному отвлеченному началу было противопоставлено другое. В лице О. Шпенглера «философия жизни» стремительно поднялась на максимальный уровень обобщения, связала все сферы деятельности воедино, поэтапно воссоздавая «душу» каждого типа культуры.

В теории циклического развития Шпенглера были окончательно противопоставлены друг другу категории «культура» и «цивилизация». Между ними подчеркивалась принципиальная разница: каждая великая культура отличается своей неповторимой «душой» и живет, осуществляя свои внутренние возможности. *Достигнув своего расцвета, поднявшись к вершинам своего индивидуального характера, исчерпав все выразительные возможности своей сущности, культура угасает.* Цивилизация же есть «неизбежная судьба культуры» [Там же, с. 45]. Она завершает, таким образом, длительный и глобальный цикл собственно культурного развития.

Поэтому в исторической жизни каждой культуры, согласно Шпенглеру, целью оказывается сама жизнь, а не ее результат. Соответственно, жизнь понималась им как осуществление возможностей: «Если <...> обозначить душу как *возможность*, и, наоборот, мир, как *действительность* <...>, то жизнь явится тем *образом*, в котором совершается осуществление *возможного*. На основании признака направления возможное называется *будущим*, осуществленное – *прошедшим*. Само же осуществление, сосредоточие и смысл жизни мы

называем *настоящим*. «Душа» – это то, что подлежит осуществлению, «мир» – осуществленное, «жизнь» – осуществление. На основании этого такие выражения, как мгновение, продолжительность, развитие, жизненное содержание, жизненная удача, значение, объем, цель, конец, полнота и пустота жизни, получают определенное, для всего последующего, именно для понимания исторических явлений, существенное значение» [Там же, с. 89].

По мнению философа, «*природу* нужно трактовать научно, *история* требует поэтического творчества» [Там же, с. 151–152]. Однако, говоря о наличии индивидуальной «души» культуры и уникальности опыта ее «самоосуществления», Шпенглер вместе с тем показал, что свое духовное начало культура все же утрачивает перед лицом неизбежности судьбы, предотвратить которую она не в состоянии. Возросший интерес к собственной судьбе, в его трактовке, приобретает характер фатализма, что приводит, в конечном итоге, к стиранию смысла жизни. Таким образом, «история» уступает место «природе».

В сравнении со своим предшественником Ф. Ницше О. Шпенглер выступает гораздо большим пессимистом. Если Ф. Ницше видит выход из кризисной ситуации и не считает упадок культуры необратимым, то О. Шпенглер в своих размышлениях весьма категоричен: кризис не предшествует новому подъему, преобразованию культуры (на иных принципиальных основах), он является завершением цикла (стадия цивилизации), ее окончательным угасанием, смертью. Такова внутренняя необходимость всякой великой культуры.

Значение философских идей рубежа веков в плане осмысления сложнейших и острейших проблем велико. Они оказали влияние на последующее развитие европейской философской мысли, которая, как и прежде, находится в поиске новых идеалов, связанных с возвращением человеку смысла бытия. «Самым точным воплощением смятенного духа современности явился феномен экзистенциализма – настроения и философии, выраженных в сочинениях Хайдеггера, Сартра и Камю, отразивших общий духовный кризис всей современной культуры» [4, с. 330]. Философии XX в. вновь предстояло столкнуться с «чувством безотчетной тревоги и неуверенности», но масштаб становился уже иным.

Литература:

1. История философии: Запад–Россия–Восток (книга третья: Философия XIX – XX в.) 2-е изд. М.: Греко-латинский кабинет. Ю. А. Шичалина, 1999. 448 с.
2. Ницше Ф. Воля к власти: Опыт переоценки всех ценностей. М.: REFL-book, 1994. 349 с.
3. Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства // Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. М., 2001. 509 с.
4. Тарнас Р. История западного мышления. М.: КРОН-ПРЕСС, 1995. 448 с.
5. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Образ и действительность. Мн.: ООО «Попурри», 1998. Т. 1. 688 с.

УДК 811.1:008 (045)

Фаткулина Р. Ф.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

КРИЗИС ДУХОВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. РУССКИЕ И ЕВРОПЕЙСКИЕ ЦЕННОСТИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Наша современная жизнь проходит под знаком глобальных перемен в обществе, общественном сознании, и от того, какой путь развития мы выберем, будет зависеть и наше будущее. Каждой культуре свойственна определенная система аутентичных ценностей, отличающих ее от иных культур и обуславливающих специфику поведения ее представителей. Языковая и социокультурная среда – мощный формирующий элемент ценностной системы личности. Ценности имеют определенную иерархию, представляют собой общественно устанавливаемые и соблюдаемые правила поведения – социальные нормы, а также условности, нормы и договоренности, отраженные в языке (лингвокультурные ценности). Проблему первостепенной важности для России, особенно в эпоху глобализации и постмодернизма, которую переживает сегодня весь мир, составляет вопрос о сохранении наших традиционных ценностей, в них входят: православная вера, семья, отечество, народ, патриотизм, правильное понимание добра и зла, совесть – как ориентир и мерило человеческих взаимоотношений. Молодежь, как своеобразный индикатор изменений в социуме, определяет в целом потенциал развития

общества. Будущее молодежи и будущее общества непосредственно зависят от выбора ценностных ориентиров. Поэтому образование и воспитание, независимое от внешнего воздействия и управления со стороны ВТО, крупнейших мировых банковских и транснациональных корпораций, приобретает решающую роль в деле преодоления духовного кризиса.

Ключевые слова: кризис духовности, социум, ценности, культура, молодежь, постмодернизм, глобализация.

Fatkulina R. F.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

**SPIRITUAL CRISIS IN THE MODERN WORLD.
RUSSIAN AND EUROPEAN VALUES:
LINGUOCULTURAL ANALYSIS**

Our contemporary life is marked by global changes in society, social consciousness; our future depends on the way of development we are going to choose. Each culture is characterized by a certain system of authentic values, which distinguish one culture from the others and cause the specific behaviour of its representatives. Linguistic and socio-cultural environment is a powerful formative element of the value system of an individual. These values have a definite hierarchy and present socially established and observed rules of behaviour – social norms (social values), as well as conventions, regulations and arrangements which are reflected in the language (linguocultural values). The problem is of paramount importance for Russia, especially in the era of globalization and post-modernism, which is characteristic of today's world; it is a problem of preserving our traditional values: the orthodox faith, family, homeland, nation, patriotism, a proper understanding of good and evil, conscience – as a criterion and measure of human relationships. Young people are a kind of indicator of social changes; they determine the potential for the society development. The future of young people and society is directly dependent on the choice of the youth's value orientations. Therefore, education and upbringing, independent from external influence and control on the part of the WTO, the world's largest banking and multinational corporations, play a crucial role in overcoming the spiritual crisis.

Key words: crisis of spirituality, society, values, culture, youth, postmodernism, globalization.

Современное человечество находится в состоянии духовного кризиса. Кризис имеет в своем основании отказ общества, западного, прежде всего, от традиционных ценностей, существовавших веками и служивших духовными скрепами. Происходит реформативное сознание, прежде всего молодежи в соответствии с духом общества постмодернизма. Отметим, что процесс этот был постепенным: с развитием человеческого общества менялись некоторые ценности и ценностные ориентиры, регулирующие поведение, как отдельных индивидуумов, так и групп людей. Так, в античную эпоху индивид не отделяет себя от социальной среды, он осознает свою принадлежность к государству и строит свою жизнь, ориентируясь на достижение общественного блага. В Средневековье содержание ценностных категорий претерпевает существенное изменение: они базируются на *принципе теоцентризма* (от греч. Θεός – Бог + лат. Centrum – центр круга) и выражаются в любви к Богу и в соблюдении Божьих заповедей. В основе этой концепции лежит понимание Бога как Абсолютной Истины, абсолютного, совершенного, наивысшего бытия, источника всей жизни и любого блага. В эпоху Нового времени начинает доминировать культ научного знания [4] и *продолжает меняться ценностный вектор: от теоцентризма к антропоцентризму*, когда человек и его потребности, интересы выдвигаются западным обществом на первое место, а наука признается всесильной. Еще большее изменение природа ценностей претерпевает в XIX в. – в эпоху стремительного технического прогресса. Однако *экономикоцентричная цивилизация* оказалась стратегически неперспективной [4]. На наш взгляд – тупиковой. Мы также разделяем точку зрения Н. А. Бердяева о том, что *технократическая цивилизация* воспринимает *экономику как первореальность*, тогда как она «лишь необходимое условие и средство человеческой жизни, но не цель ее, не высшая ценность и не определяющая причина. Высшие цели не экономические и не социальные, а духовные» [1, с. 319]. Таких же взглядов придерживается и И. В. Селиверстов, подчеркивая, что не технократичность, а *гуманитарность представляет собой «фундаментальную ценностную константу человеческого бытия»* [9, с. 7]. «Величие народа, его вклад в историю человечества определяется, по мнению Н. А. Бердяева, не могуществом государства, не развитием экономики, а духовной культурой» [1, с. 319].

С бурным развитием технического процесса западный человек отказывается от своих христианских корней, и в этом, на наш взгляд, состоит причина его падения. XX в. в этом смысле не стал исключением: социокультурная трансформация современных обществ изменила социологические интерпретации сущности и природы ценностей. Анализируя ценностную трансформацию на посткоммунистическом пространстве, ряд современных исследователей (Д. Пантич и др.) считают необходимым теоретический синтез противоположных выводов «марксистов» и «веберовцев». Речь идет о немецком историке, социологе и культурологе Максимилиане Вебере, оппонировавшем марксистской концепции исторического материализма. Вебер отмечал важность воздействия культурных и религиозных факторов на формирование экономических институтов и систем – именно в этом он видел ключ к пониманию генезиса капитализма. Он исследовал религии Китая, Индии и древний иудаизм, пытаясь найти в них причины процессов, обусловивших *различия между хозяйственным устройством Запада и Востока* [2]. Вебер объяснил также, почему *протестантизм*, а особенно кальвинизм, были решающими условиями в возникновении побудительных мотивов, присущих капитализму в докапиталистическом обществе. М. Лютер, отец протестантизма, внес раскол в и без того уже поврежденное, не устоявшее в истине *западное христианство*. Оно распалось на две части: католиков и протестантов. Согласно его учению, вне зависимости от того, как человек прожил на земле – праведно или грешил – при условии, что он признает Христа своим Спасителем, такой человек уже спасен и записан в книгу жизни. Моральная сторона жизни в свете протестантизма начала упрощаться. К избранным автоматически была приравнена обеспеченная элита средневековой Европы. Появилась четкая грань между избранными и остальными: *признаком удачливости становится выгода*. Если дело, профессия или предприятие имеет финансовый успех, то значит, по мнению протестантов, человек выбран Богом для спасения. Обделенные успехом и материальной составляющей принялись обогащаться, чтобы успеть попасть в заветный список избранных [2].

Серьезные трансформации в обществе, сознании и культуре произошли и на постсоциалистическом пространстве: «Определенные изменения в области культуры – особенно *феномен глобализации массовой культуры* (выделено нами), образ жизни интеллектуальных групп и молодежи, сдвиг ценностных акцентов, предсказанные еще

О. Тоффлером (1970), оказали значительное влияние на самые основания социалистических обществ», согласно Д. Пантичу [10, с. 116].

В соответствии с «цивилизационным» критерием, *типология ценностей, базирующаяся на социокультурном основании*, выделяет традиционные ценности, сформировавшиеся в недрах традиционного общества, и современные, возникшие в обществах типа *modernity* [5; 8; 10; 14]. В условиях очередного витка цивилизации, его третьей «волны», зарождается *информационное* (по О. Тоффлеру) *общество постмодернизма*, провоцирующее становление нового типа ценностей и ориентаций – постмодернистских, выражающихся в *стремлении к самореализации, успеху и «качеству жизни»*. Суть западной цивилизации, которая еще в эпоху Просвещения стала попирает Бога и перестала ориентироваться на справедливость как на незыблемое в человеческих отношениях понятие, можно свести к известному слогану: *«Бери от жизни все»*. И это вовсе не изобретение маркетологов американского концерна PepsiCo, девиз этот известен еще со времен античности, когда основой философией эпикурейцев стал *гедонизм*: *«Жалко, что у человека только пять чувств для наслаждения, а не пятьдесят пять»* – сокрушался итальянский гуманист XV в. Лоренцо Валла. Латинская фраза *«carpe diem»* буквально означает: *«срывай день»*, и звучит она как открытый призыв не упустить возможность наслаждения в данный день.

Культурная генетика ценностей позволяет понять, какие из принятых норм, договоренностей, целей жизни и средств их достижения восходят к *традиционным ценностям*, а какие – относятся к *модернистским аксиофеноменам*, ориентированным на *инновации в достижении рациональных целей* [9; 10].

Внимание к *аксиологическим проблемам* (от др.-греч. ἀξία – ценность и λόγος – слово) объединяет сегодня представителей различных отраслей социокультурного и гуманитарного знания: философов, психологов, лингвокультурологов и социологов [5; 6; 7; 8; 9]. Ценности, как мы уже выяснили выше, могут зависеть от определенного типа мировоззрения, они же определяют развитие социума, различаются в зависимости от социокультурных традиций и влияют на жизненный выбор людей. *Ценности* могут быть *абсолютными* (в виде Бога, вечных идей, автономных принципов справедливости) в богословии и в православной святоотеческой литературе. По мнению ряда западных и отечественных авторов, они могут заключаться *в виде материальных и нематериальных предметов*, имеющих значимость или способность

удовлетворить потребности (базовые и иные); могут отождествляться с действиями, вербальным или невербальным поведением (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм, Е. Вишневецкий и др.) [11; 12; 13]; могут заключаться в самом человеке, в его биологических и физиологических потребностях и разуме (З. Фрейд и последователи психоанализа). Иерархии ценностей названных авторов, в основном, встраиваются в теорию гуманизма; мы не являемся ее сторонниками (хотя ранее, не разобравшись в сущности идеи гуманизма, мы придерживались некоторых ее положений и взглядов, в том числе и позиции обозначенных выше авторов) [11; 12; 13]. На самом деле, за внешне правильным и безобидным словом «гуманизм» скрывается неприглядная сущность (см. программный документ гуманистов «Гуманистический Манифест – 2000», с их обеспокоенностью проблемой перенаселения земли и необходимостью принятия срочных мер по депопуляции Земли). Впрочем, это тема отдельной статьи.

Любые события, происходящие в обществе, являются значимыми в той или иной степени. Любое явление выполняет свою роль и накладывает отпечаток на дальнейший ход и развитие социума. Но лишь некоторые из них – «положительно значимые – составляют ценность», поскольку именно «она, в конечном счете, связана с социальным прогрессом» [10, с. 112]. Значимые для общества события находят отражение и в языке.

В знаках языка отражаются не только знаки культуры, но и феномен национально-культурной специфики языкового сознания и менталитета. Русскую культуру необходимо рассматривать в рамках христианской цивилизации в ходе образования государства у восточных славян (IX–XI вв.) и приобщения их к православию. Весь уклад жизни наших предков, взаимоотношения между людьми – все строилось на основе православного вероучения. Относительно этапов развития русской цивилизации можно сказать, что с IX в. и по настоящее время в том ареале, который называется Россией (Русью), была одна цивилизация. В ее развитии можно выделить несколько этапов, различающихся особыми типологическими чертами, что позволяет квалифицировать их как самостоятельные историко-культурные общности: Древняя Русь (IX–XIII вв.), становление Московского царства связано с именем царя Иоанна Грозного (XIV–XVII вв.), оболганного и оклеветанного, как и многие наши государи. Имперская Россия (с XVIII в. и по сей день) связана с Родом и Домом Романовых. *Православие*, духовно организуя религиозно-нравственный быт русского народа,

способствовало усвоению нашими предками такой системы духовных ценностей, как *соборность*, которая противопоставляется *западному индивидуализму* со свойственной европейцам *рассудочностью*. Идея соборности, переименованная в советский период в коллективизм, подразумевает согласие и единое участие верующих в церковной и в мирской жизни, совместное житие и творчество. Соборное переживание и поведение ориентируется не на рассудок, а на «движение сердца» и вместе с тем, оно согласуется с обычаем, «исконными» привычками, а не с отвлеченными принципами [6]. Православная традиция соборной интеграции нашла выражение и в характерном для русской культуры сращивании понятий красоты, добра и мудрости в слове «*благолепие*». Эту особенность православного мирозерцания С. Булгаков определил как «*видение умной красоты духовного мира*» [7]. Ярко выраженная в православии эсхатологическая сторона христианства является причиной того, что русский человек ощущает свою миссию на земле как народа-богоносца и ответственность перед Богом за выполнение своего настоящего назначения – нести свет православной спасительной веры всем народам и быть светильником всему миру, т. е. стяжать святость. Русская земля, действительно, богата (от слова Бог) святыми. Возникло даже такое понятие, как *иоанновский человек* (по имени святого праведного Иоанна Кронштадтского), чья жизнь была бесконечным служением ближним и отвечала идеалам святости, к которым стремится русская душа.

Европейцы говорят, что *русские* в значительной степени *апокалиптически* или *нигилистически*. И то, и другое верно лишь отчасти. Действительно, русский человек обладает в связи с этим чутким различением добра и зла, зорко подмечает несовершенство земных поступков, нравов, учреждений, никогда не удовлетворяясь ими и не переставая искать совершенное добро. Вместе с тем, апокалипсис не пугает православного человека, поскольку мы знаем из *Священного Писания* о конечности бытия («*земля и небо прейдут*»). Знаем также о бессмертии человеческой души, участь которой в будущем веке зависит от того, как человек жил во время земной жизни. Потому люди старались *жить со страхом Божиим* (боясь оскорбить Господа своими грехами, если грешили, то калялись и исправлялись), *памятуя о Страшном Суде и о всеобщем воскресении*.

Признавая *святость высшей ценностью*, русский человек стремится к абсолютному добру и поэтому не возводит земные, относительные ценности в ранг «*священных*» принципов. Он всегда дей-

ствуется во имя чего-то абсолютного. Усомнившись в абсолютном идеале, как это случалось не раз за нашу историю, например, во время октябрьского переворота 1917 г., когда подстрекаемый либеральными троцкистами народ вдруг пришел в необузданное состояние, подобное умопомрачению, и начал рушить собственные святыни – храмы, уничтожать иконы, священство («*брат пошел на брата*»). Также было и с крушением СССР и идеологии коммунизма: за 70 лет вынужденного атеизма и безбожной власти русский человек вновь утратил веру в идеалы, пусть и ложные, навязанные ему. Русские пословицы: «*Пока гром не грянет, русский мужик не перекрестится*»; «*Русский терпелив до зачина*»; «*Русский мужик долго запрягает, да быстро едет*» раскрывают суть русской души. Характер русского человека таков, что он способен с невероятной быстротой пройти путь от добродушия и послушания авторитетам, мирного расположения ко всем – до безудержного буйства и безграничного бунта (бунты Стеньки Разина, Емельяна Пугачева).

Русский философ И. Ильин писал о русском характере так: «Не разрешена еще проблема русского национального характера: ибо доселе он колеблется между слабохарактерностью и высшим героизмом. Столетиями строили его монастырь и армия, государственная служба и семья. И когда удавалось им их дело, то возникали дивные, величавые образы: русские подвижники, русские безсеребренники, претворявшие свой долг в живую преданность, а закон – в систему героических поступков; и в них свобода и дисциплина становились живым единством. А из этого рождалось еще более высокое: священная традиция России – выступать в час опасности и беды добровольцем, отдающим свое достояние и жизнь за дело Божие, всенародное и отечественное ... » [3].

Знакомство с аксиологией русской речевой культуры способствует преодолению ментальной несовместимости, возникающей при столкновении разных культур. В русском языке отражены особенности нашего уклада, поведения, менталитета, характера, иерархия наших взаимоотношений и отношения к нашим духовным идеалам: «*Без Бога – ни до порога*»; «*Бога бойся – Царя чти!*»; «*Русскому человеку с совестью не разминуться*»; «*Хлеб – всему голова*» (здесь имеется в виду не столько земной хлеб, сколько небесный – *Святые Таинства*); «*Высшая честь – отдать жизнь за други своя!*»; «*Стой за Христа до мученического конца*»; «*Своих личных врагов люби, врагов Отечества гони, а врагов Христовых – ненавидь*»; «*Кто к нам*

с мечом придет – от меча и погибнет!»; «Русский не шутит ни с калачом, ни с мечом»; «Милостыня – превыше поста и молитвы»; «Муж крепок по жене, а жена крепка по мужу»; «Тело – государево, душа – божья, спина – барская» и т. п.

Русский культурный архетип, связанный с православием как государственной религией, имеет отношение не только к сфере вероисповедания, но и распространяется на всю духовную жизнь народа: архитектура храмов, монастырей, соборов, иконопись (Троица А. Рублева), духовная музыка А. Н. Скрябина, С. В. Рахманинова, живопись А. А. Иванова («Явление Христа народу») и многое другое.

Пренебрежение земными благами в силу их ничтожности и скоротечности, отношение к труду не как к средству обогащения и наживы, а, скорее, как к созиданию и творчеству, как к способу самодисциплины, объясняется тем, что в восточно-христианской культуре земная жизнь не является самоценностью, она лишь подготовка к жизни Вечной. Смыслом земного существования православного человека являются духовные стремления к смирению и благочестию, ощущение собственной греховности и аскетизм, покаяние и исправление своей жизни с тем, чтобы *«сподобиться христианской кончины живота – мирной и непостыдной и унаследовать Царствие Небесное»*. Поэтому вся земная жизнь русского человека есть подготовка к смерти как началу новой жизни. В основном догмате православия – в *Символе Веры* мы так и исповедуем в конце: *«...чаю воскресения мертвых и жизни будущего века. Аминь»*. Иоанновскому, мессианскому типу, к которому тяготеет русская душа, противопоставит «героический» западный человек-бунтарь типа Прометея [15], способный преобразовать мир хаоса своей организующей силой. Западноевропейский человек полон жажды власти, он все дальше и дальше удаляется от Бога и все глубже уходит в мир вещей, в материальный мир, мир выгоды [6; 7]. Ни один народ мира не может жить вне традиции. Бытие каждого народа определяет его традицию, которая есть форма сохранения этого народа в мире. «Запад», пишет немецкий автор В. Шубарт в своей книге «Европа и душа Востока», подарил человечеству наиболее совершенные формы техники, государственности и связи, но он лишил его души. Задачей России является вернуть ее людям ... » [15].

Литература:

1. *Бердяев Н. А.* Царство духа и царство кесаря. М.: Мысль, 1995. 383 с.
2. *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма. М., 2013. 656 с.
3. *Ильин И. А.* О России. Три речи. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://legitimist.ru/lib/philosophy/i_ilin_tri_rechi_o_rossii.pdf.
4. Каталог диссертаций и авторефератов. Диссертации по гуманитарным наукам [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/priroda-tsennostnogo-soznaniya#ixzz31ApiTnVy>.
5. *Катасонов В. Ю.* Золотой ошейник человечества. Часть 2. [Видео]. Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=2tdGbdF-ROM>.
6. *Ключевский В. О.* Русская история: Полный курс лекций. М., 2002. Т. 1–3. 1779 с.
7. *Культурология: Курс лекций: учебное пособие / под ред. А. А. Радугина.* М.: Центр, 2001. 304 с.
8. *Малахов В. А.* Ценность как категория культуры // *Философская мысль*, 2002. № 5. С. 76–85.
9. *Селиверстов И. В.* К проблеме изучения природы ценностного сознания // *Философия. Наука. Культура.* М.: Изд-во МГУ, 2004. № 4. 7 с.
10. *Сокурская Л. Г.* Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода: монография. Харьков: Изд-во Харьк. нац. ун-та им. В. Н. Каразина. Х., 2006. 576 с.
11. *Фаткулина Р. Ф.* К вопросу о реализации гуманистических ценностей в системе интенсивного обучения иностранным языкам // *Российское государство: прошлое, настоящее, будущее: 6-я Рос. универс.-академ. науч.-практ. конф.* Ижевск, 2001. С.135–136.
12. *Фаткулина Р. Ф.* Педагогические условия развития общительности у студентов-первокурсников: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2004. 222 с.
13. *Фаткулина Р. Ф.* Вузовская лингводидактика и гуманистическая психология (обучение иноязычному общению) // *Многоязычие в образовательном пространстве: Сб. науч. статей к 60-летию проф. Т. И. Зелениной: в 2 ч.* М.: Флинта: Наука, 2009. Ч. 2: *Филология. Лингвистика.* С. 148–153.
14. *Четверикова О. Н.* Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. М., 2015. 130 с.
15. *Шубарт В.* Европа и душа Востока. М.: Русская Идея. 2000. 443 с.

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА УСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК МАРКЕР НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ

Данная статья посвящена проблеме, находящейся на стыке нескольких наук: изучению средств устной невербальной коммуникации. Актуальность данной работы определяется, во-первых, тем, что в настоящее время растут и укрепляются академические контакты между преподавателями и студентами России и Германии, что влечет за собой необходимость изучения ситуаций межкультурной коммуникации. Во-вторых, исследование невербальных средств передачи информации, используемых в современном немецком языке, позволяет воссоздать картину современного общества носителей языка, его национальных особенностей. Кроме английского, немецкого, французского и многих других языков, существует еще один язык – это язык жестов, мимики и телодвижений человека. Язык тела различных культур не всегда идентичен, что влечет за собой проблемы, связанные с «культурным шоком», т. е. неприятием чужой культуры.

Сведения о взаимодействии вербальных и невербальных средств в реальной коммуникации должны способствовать адекватному пониманию текстов художественной литературы и более естественному поведению людей в условиях межкультурной коммуникации, в условиях диалога национальных культур.

Ключевые слова: устная невербальная коммуникация, межкультурная коммуникация, культурный шок, мультикультурное общество, вербальные средства коммуникации, речевые действия.

NONVERBAL MEANS OF ORAL COMMUNICATION AS A MARKER OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY

The article deals with the problem at the junction of several fields of knowledge: the study of the means of nonverbal oral communication. The relevance of this paper is determined first of all by the currently growing and strengthening academic contacts between the teachers and students of Russia and Germany, which entails the need for the study of intercultural communication. Secondly, the study of nonverbal means of transmitting information in contemporary German language helps to recreate the picture of the modern society speakers, its national characteristics. Besides English, German, French and many other languages, there is one more language – the language of gestures, facial expressions and body movements of humans. Provided examples will later show that the body language of representatives of different cultures is not always identical, which entails the problems associated with the «culture shock», i.e. rejection of a foreign culture.

Information about the interaction of verbal and nonverbal means of communication is needed to promote adequate understanding of the texts of fiction, primarily reproducing the situation of communication and more natural behaviour of people in terms of intercultural communication, in the interaction of national cultures.

Key words: oral non-verbal communication, intercultural communication, culture shock, multicultural society, verbal communications, speech acts.

В современном мультикультурном обществе ученые-лингвисты проявляют постоянный интерес к проблемам невербальной коммуникации. Культура невербального общения носителей любого языка и людей, изучающих данный язык, не всегда одинаковы. Ввиду того, что невербальное общение в значительной мере такой же национальный феномен, как и вербальная коммуникация, из преподавания иностранного языка и, вообще, из его изучения не могут быть исключены невербальные способы передачи информации.

Исходя из интенции, намерений говорящего и опираясь на свой, общий с адресатом, фонд знаний, говорящий строит высказы-

вания, осуществляя референцию и предикацию с помощью разных языковых средств.

Любой язык – это способ выражения национального самосознания, средства передачи национальных традиций, стереотипов поведения, привычек, кладовая народной культуры. Вследствие этого, любой язык – это способ самосознания, когда от постижения своей собственной природы народ путем углубления самосознания приходит к осознанию равности всех людей и народов. Выводом из этих постижений является утверждение своей самобытности, стремление быть самим собой.

По комплексу проблем, связанных с вопросами невербальной коммуникации, существует множество точек зрения. Альберт Мейербиан установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7%, за счет звуковых средств на 38%, и за счет невербальных средств на 55%. Большинство ученых разделяют мнение, что словесный канал используется для передачи информации, в то время как невербальный канал применяется для обсуждения межличностных отношений [3]. М. Д. Городникова и Д. О. Добровольский включают в данное понятие жесты, мимику, язык тела [1].

Е. В. Харченко отмечает, что типология коммуникаций строится на различных основаниях и включает указание на способ кодирования, одним из которых является невербальный способ кодирования информации [5].

При опознании иной культуры человек сознательно стремится или усвоить использование различных символов и средств для получения информации, или отторгнуть, осмеять, опорочить «чужое». Стремление «найти общий язык» проявляется в том, что при подготовке как речевого, так и неречевого действия внутреннее программирование ориентируется на межкультурный контекст.

Использование жестов в языковой ситуации, по мнению Г. В. Колшанского [2], вообще не может рассматриваться с точки зрения экономии в системе языка, однако, нельзя не обратить внимания на то, что в конкретной коммуникации, и особенно в таких формах, как например, обычный диалог, использование жестов приводит к экономии «общения».

Жесты, несущие основную информацию в условиях коммуникации, могут быть противопоставлены так называемым фоновым жестам, которые сами по себе менее информативны в плане

преднамеренной передачи какого-либо содержания, но исключительно важны с точки зрения национально-культурной аутентичности речевого поведения, которая проявляется в трех группах единиц, выделенных на основании способа обозначения жестов:

- 1) соматические речения, фиксирующие жест со стороны формы исполнения;
- 2) сенсуальные речения, имплицитующие моторный аспект жеста, но указывающие на его смысл;
- 3) сенсуально-соматические речения, отражающие оба аспекта одновременно.

Поскольку единицы всех трех групп являются знаками подсистемы, необходимо располагать достаточными фоновыми знаниями для адекватной интерпретации соответствующих жестов. Единицы описания внешнего проявления эмоций, как правило, понятны носителю любой культуры благодаря устойчивой связи внешних поведенческих стереотипов человека с его внутренним состоянием.

Не вызывает сомнения тот факт, что жест национален. Если человек владеет иностранным языком, он особенно следит за неязыковыми знаками, пытаясь их «прочитать». Но незнание национальной специфики этих языков может привести к ситуации так называемого «культурного шока», когда значение того или иного жеста интерпретируется неверно.

Жесты по своей природе более прагматичны, чем семантически. Подергивание плечами, распростертые руки, потирание рук, похлопывание адресата по плечу, кивок, поднятие вверх большого пальца, воздушный поцелуй – все эти средства используются для выражения внутреннего состояния и отношения к адресату. Однако в ряде случаев они несут семантическую нагрузку. Примером может служить подтверждение или отрицание, выражаемые кивком или покачиванием головы. Важно при этом подчеркнуть, что, какие бы аспекты содержания ни выражались указанными средствами, их выразительный потенциал несравненно беднее, чем соответствующий потенциал вербальных средств.

К паралингвистическим явлениям относят также свойства звуковой фонации. Физические данные голоса, безусловно, несут в себе информацию, которая является для воспринимающего основой различных умозаключений с привлечением собственного опыта и знаний о тех или иных свойствах субъекта.

К языку телодвижений следует также отнести некоммунитивные движения, которые сигнализируют о внутреннем эмоциональном состоянии говорящего. Они встречаются тогда, когда говорящий не вполне отчетливо представляет себе модель последующего действия и ищет правильный путь в ходе ориентировочного поведения. Данные жесты называются также «поисковыми жестами», так как, заполняя паузы в речи, они сигнализируют о затруднениях говорящего в формулировании своей мысли. Некоммунитивные движения не ассоциируются с определенным значением и носят произвольный, не зависящий от самого человека характер. Это могут быть:

- 1) движения, действия, направленные на самого говорящего. К ним относятся привычки, направленные на снятие внутреннего напряжения (*накручивать волосы на палец, кусать губы и т. д.*);
- 2) движения, направленные на какой-то предмет, находящийся на самом говорящем (*крутить кольцо на пальце, трогать пуговицы, запонки т. д.*);
- 3) движения, направленные на какой-либо предмет в окружении говорящего (*крутить в руках ручку, карандаш и т. п.*).

В настоящее время в поле зрения исследователей находится и исследуется физический контакт, направление взгляда, обмен взглядами. Например, «контакт глаз» в ходе общения занимает от 20–40% всего времени общения. Отклонение от этой нормы тут же ощущается: постоянный пристальный взгляд вызывает неловкость, отвод глаз – недоверие к словам собеседника.

Употребление паралингвизмов связано с эпохой, принадлежностью к определенной национальности, а также социальным статусом и индивидуальными особенностями говорящего. Следует ограничить паралингвизмы от самостоятельных вторичных семиотических систем (*жестовых языков глухонемых, спортивных судей и т. п.*), от ритуалов, обоснованных культурой и обычаями определенного народа (например, русский обычай «сесть перед дорогой»), и, наконец, от определенных признаков симптомов, обусловленных, прежде всего, психофизическими реакциями человека (*краска стыда, слезы обиды*).

Речь человека включена в коммуникативную ситуацию, она должна содержать компоненты, из которых следует, кто, зачем (цель) и почему (причина) должен быть включен в общение. Эти

компоненты ситуации в ряде случаев передаются невербальными средствами экономнее и нагляднее, чем вербальными.

Общение не следует представлять себе только в виде последовательности речевых и текстовых актов. В определенных обстоятельствах такой акт может быть заменен актом использования элементов других семиотических и несيميотических систем, которые обладают необходимым коммуникативным потенциалом. Неязыковые факторы лишь сопутствуют речи и играют вспомогательную роль в общении, однако эти факторы нельзя рассматривать как окантовку вокруг вербального ядра, которую можно при необходимости отбросить. Фактически не они встроены в вербальный компонент, а, наоборот, вербальный компонент органически встроен в невербальную сферу как нечто изначальное.

Прежде всего, различается коммуникативно значимое и коммуникативно незначимое молчание. Коммуникативно незначимое молчание – это один из видов физиологического состояния человека (молчание во время сна, в процессе выполнения различных производственных операций). Разумеется, различие между двумя указанными видами молчания не всегда с легкостью установимо.

Коммуникативно значимое молчание обусловлено универсальным законом речевого общения, заключающимся в том, что в диалоге роли говорящего и адресата выполняются попеременно. Смена ролей означает, что в некоторый отрезок времени правом слова располагает один коммуникант, в то время как другой ожидает своей очереди и соответствующего сигнала. Этому периоду ожидания обычно соответствует молчание. Такое молчание интерпретируется адресатом как нулевой заместитель вербальной реакции.

Речь в этом смысле производна от молчания. Она – результат означивания молчания. Именно поэтому, считая вербальный компонент основой коммуникации, не следует игнорировать и прочие ее компоненты, даже если они имеют вид внешних и порой малозначительных вставок в вербальный корпус. Без них речи не бывает. Подлинную природу речи можно понять только с учетом всех факторов, сопутствующих речи.

Обобщенное содержание существенных для общения речевых действий (информирующие, побудительные, оценочно-модальные, метакоммуникативные) представлено в следующей таблице 1.

Таблица 1 – Действия и виды невербальной коммуникации

Действия	Виды невербальной коммуникации
Информирующие речевые действия	
Сообщение	Движение «рубить рукой воздух», рука со сведенными пальцами поднимается до уровня груди, мимика нейтральная
Согласие	Кивок, улыбка, аплодисменты, дружелюбное похлопывание по плечу, рукопожатие, поднятый вверх большой палец
Отказ / Возражение	Легкие движения головы из стороны в сторону, рука вытянута вперед на уровне груди, указательный палец вместе с кистью руки поднят вверх и производит движения из стороны в сторону, рука вытянута или согнута в локте, ладонь выставлена вперед.
Недовольство	Намеренное неупотребление предусмотренных речевым этикетом жестов приветствия, прощания, шарканье ног, освистывание, показать или грозить кулаком, стучать кулаком о ладонь ли по колену – фамильярные жесты недовольства, сдержанное проявление недовольства – покачать головой, сморщить лицо, закатить глаза, нахмурить брови/лоб, прищурить глаза, кривить, надуть, поджимать губы, стиснуть зубы
Побудительные речевые действия	
Просьба	Протянутая рука / ладонь, обращенные вверх, взмах руки с поднятым вверх большим пальцем, приложенный к губам указательный палец – просьба соблюдать тишину, вскинуть руки – просьба, мольба
Попытки успокоить	Вскинуть руку над головой или поднять ее на уровне груди, ладонь обращена вперед, за столом стучать также пальцем по стакану, грозить пальцем, кисть производит краткие, отрывистые движения слева направо

Указание	«рубящие» движения руки, вскидывание / встряхивание головы, многократные поступательные движения собранных в щепоть и поднятых на уровне пояса пальцев правой руки, усиленный «мужской» вариант – поступательные движения вниз / вверх сжатой в кулак правой рукой, вытянутая от локтя ладонью вверх рука означает – подождать, указание на последовательность – согнутые пальцы левой руки, начиная с большого пальца, разгибают пальцами правой руки, сложенными в щепоть
Требование/ приказ	«рубящие» движения руки, вскидывание / встряхивание головы – является невежливым жестом, резкое отведение головы – требование уйти, частые удары кулаком правой руки – требование срочно совершить какое-либо действие, при официальном требовании «пройти» блюститель порядка берет нарушителя под локоть, требование к детям изменить поведение – погрозить пальцем, нахмурить брови
Приглашение	Указательные жесты – рука согнута в локте в том направлении, куда указывает говорящий, в сторону, прижатые к друг другу пальцы – предлагаемый объект (направление), указать на что-либо можно подбородком или кивком головы.
Предложение	Фамильярное предложение выпить – движение, имитирующее поднесение ко рту, шутивное предложение кому-либо – пальцами правой руки берут себя за нос.
Совет / Рекомендация	Поднятые от локтя руки ладонями вверх совершают отрывистые движения вниз / вверх, рука со сведенными пальцами поднимается до уровня груди, вытянутый в сторону собеседника указательный палец-поучительность.
Предупреждение / Предостережение	Погрозить пальцем, однако во фронтальной плоскости

Угроза	Грубый, мужской или молодежный жест погрозить кулаком, при этом кисть вперед, руки подняты на уровень головы, пальцы широко расставлены, обращены вперед
Запрещение	Грозить пальцем, во фронтальной плоскости, тыльная сторона ладони повернута к говорящему, запрет-мольбу подчеркивают сложенные к груди руки (преимущественно женский жест)
Упрек	Национально-специфический жест «стучать пальцем по лбу», правая рука отводится в сторону раскрытой ладонью вверх
Участие	Погладить по голове, по щеке, обнять, привлекая к себе, более нейтральное выражение сочувствия – сочувствующее выражение лица
Ободрение	Большой палец руки зажимается, прижимается к кулаку сверху, руками, похлопывания по плечу, берут за подбородок, глядят по голове
Облегчение	В глубоком вдохе и выдохе, голова немного откинута назад, лицо выражает облегчение, радость
Радость	Хлопать в ладоши, вскочить с места, подпрыгивать, скакать от радости, типичные для женщин и детей: схватиться за щеку, простонародный жест – хлопнуть себя по бедрам
Удивление	Разводить руками, покачать головой (по преимуществу женский жест), подчеркиваются согнутыми кистями рук, образующими полукружия около глаз
Сомнение	Поднятые плечи, разведенные у пояса руки ладонями вверх, покачивание головой, закручивающее движение полусогнутыми, широко расставленными пальцами поднятой на уровне головы руки, ладонь обращена вверх
Разочарование	Разведенные у пояса ладонями вверх руки, поднятые плечи, поникшая голова

Одобрение / Похвала	Кивать, хлопать в ладоши, похлопать по плечу, аплодировать
Неодобрение / Отказ	Правая рука, вытянута вперед на уровне в груди, указательный палец вверх и производит движение и стороны в сторону, потирать руки, правая рука двигается на уровне груди или пояса сверху вниз, скривить рот – уголки губ опущены, нижняя губа выдвинута и приподнята, вытянуть губы и произносить звуки типа «Sch-sch-sch», морщить лоб
Приветствие	Рука согнута в локте, кисть – движения из стороны в сторону рукой
Установление контакта	Правая рука поднята вверх, жест желающих отвечать студентов – рука поднимается от локтя, щелканье пальцами выражает сильное желание
Представление/ знакомство	Женщины слегка наклоняют голову, с улыбкой первыми протягивают руку, поклон, встают при знакомстве с женщинами
Проявление интереса	Задержать взгляд на ком-л., проводить кого-л. глазами – интерес, осмотреть со всех сторон – внимание к наружности человека, не спускать глаз с кого-либо – внимание к собеседник, смотреть с раскрытыми глазами – особый интерес, взгляды на кого-либо – желание или проявление кокетства, вскинуть глаза на кого-л. – проявлять особый интерес
Прощание	Нейтральное рукопожатие, поклон, объятия, поцелуи характерны для близких отношений, похлопывание по плечу, по спине – мужской молодежный жест с оттенком фамильярности
Благодарность	Общепринятые жесты благодарности, кивок головы – женский жест, девочки и девушки благодарят, слегка приседая, стучат костяшками пальцев по столу
Извинения	Наклонить голову, слегка поклониться – подчеркивание искренность слов

Ответы на благодарность и извинение	Махнуть рукой, кивнуть
Поздравления	Пожатие руки, объятия, поцелуи, погладить по голове, потрепать по щеке, похлопать / потрепать по плечу
Соболезнование	Пожатие руки, иногда обнимают, целуют, стоять с поникшей головой
Метакоммуникативные речевые действия	
Вступление в разговор	Желающий вступить поднимает руку, жест прерывания собеседника – поднять обе руки ладонями вперед, хватать, тереть кого-либо за руку, размахивать вытянутой рукой, движения, напоминающие попытку схватить кого-либо
Уход от ответа	Жесты – покачать головой, пожимать плечами, развести руки ладонями вверх на уровне пояса, поднятые кверху брови, выдвинутая вперед нижняя губа, опущенные уголки губ – выражают недоумение.
Комментирование	Употребительные жесты высказывания, выделение главного
Оценка высказываний, своих и собеседника	В знак одобрения, качает головой, неодобрение подчеркивает логическое членение высказывания, главного
Заполнители пауз	Похлопывание себя по лбу ладонью, щелкание пальцами, потирание лба пальцами, закручивающие движения полусогнутыми расставленными пальцами поднятой на уровне головы правой руки, разведение рук, пожимание плечами, покачивание головой, совершение движения направо возле рта или под носом

Таким образом, невербальное поведение коммуникативно и национально обусловлено и должно в той или иной мере учитываться при изучении иностранного языка. Однако необходимо принять во внимание тот факт, что язык жестов не является

универсальным языком, поэтому представляется невозможным перенос символики жестов из одной культуры в другую, в результате чего коммуникация не имеет места или затрудняется.

Литература:

1. *Городникова М. Д., Добровольский Д. О.* Немецко-русский словарь речевого обращения. М.: Русский язык, 2003. 320 с.
2. *Колшанский Г. В.* Коммуникативная функция и структура языка. М.: ЛКИ, 2005. 258 с.
3. *Пиз А.* Язык телодвижений. Как читать мысли по жестам. М.: Ай кью, 2010. 448 с.
4. *Поваляева М. А., Рутер О. А.* Невербальные средства общения. М.: Феникс, 2004. 352 с.
5. *Харченко Е. В.* Модели речевого поведения в профессиональном общении: монография. Челябинск ЮУрГУ, 2003. 336 с.

УДК 811.111'42 (045)

Черкасская Н. Н.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

АСПЕКТЫ ТАКТИКО-СТРАТЕГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА АПЕЛЛЯТИВОВ В РУССКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ КУЛЬТУРАХ

В данной статье рассматривается вопрос исследования стратегий и тактик, реализуемых в апеллятивном речевом жанре, представленном в двух его письменных разновидностях – официальной жалобе и претензии в русской и американской культурах. Проводится аналогия с типами иллокутивных актов. Текст апеллятива рассматривается как директив. Директивы представляют собой попытки со стороны адресанта добиться того, чтобы адресат совершил нечто. Кроме того, для некоторых речевых жанров, в числе которых апеллятив, принципиально важной является стратегия обоснования или стратегия аргументирования, которая рассматривается с позиций, принятых в современной лингвистической аргументологии.

Анализ аргументативной стратегии осуществляется с позиций семиотического триединства прагматики, семантики и синтактики. В прагматическом отношении аргументативные построения рассматриваются как единство коммуникативного или направленного на понимание, или интерактивного, или направленного на убеждение компо-

нентов. Семантика аргументации предполагает функциональное рассмотрение составляющих аргумента. Анализ синтактики аргументации обусловлен тем, что обоснование тезиса обычно осуществляется с помощью нескольких доводов, которые в пределах аргумента находятся в определенных отношениях к тезису и в некоторых взаимоотношениях между собой.

Ключевые слова: апеллятив, речевой жанр, жалоба, претензия, тактика, стратегия, дискурс.

Cherkasskaya N. N.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

SOME ASPECTS OF TACTIC-AND-STRATEGY ANALYSIS OF APPEAL IN RUSSIAN AND AMERICAN CULTURES

In the article the problem of research of tactics and strategies realized in written claims and complaints in Russian and American cultures is analyzed. The analogy with the illocutionary acts is drawn and appeals (claim and complaint letters) are considered as directives. Directives are considered to be the attempts to change the current situation. Syntactic, semantic and pragmatic features of claim and complaint letters are examined. Moreover, the strategy of argumentation is the most significant for some genres including the appeals. The strategy of argumentation is examined from the stand of current linguistic argumentation, i.e. semiotic unity of pragmatic, semantic and syntactic features. As for pragmatics acts of argumentation they are regarded as the unity of communicative component aimed at understanding and an interactive one aimed at convincing. The semantics of argumentation involves functional examination of all parts of the argument. Syntactic analysis of argumentation is determined by the fact that a thesis is usually proved by several reasons. These reasons act toward the thesis and toward each other within the argument.

Key words: appeal, genre, complaint, claim, tactic, strategy, discourse.

Проблема речевых жанров интенсивно разрабатывается в отечественной лингвистике. Тем не менее, при всей популярности жанрологии и разработанности ее приверженцами теоретических и практических аспектов не все разновидности речевых жанров на сегодняшний день описаны.

В настоящей статье рассматриваются стратегии и тактики, реализуемые в апеллятивном речевом жанре (далее – апеллятивный РЖ или апеллятив), представленные в двух его письменных разновидностях – официальной жалобе и претензии в русской и американской культурах. Родовой термин *апелляция* трактуется как обращение за помощью (по исправлению негативного положения дел), видовые термины *жалоба* и *претензия*, соответственно, как «официальное заявление с просьбой об устранении какого-либо беспорядка, несправедливости» [4, с.189, 585]. Сходные толкования для терминов *complaint* и *claim* см. в [7].

Одним из аспектов изучения РЖ является анализ внутрижанровых стратегий и тактик. Очевидно, что для разных РЖ их набор и функционирование будет своим. При этом значимость стратегий может быть различной в разных жанрах. Для некоторых РЖ, в числе которых апеллятив, принципиально важной представляется стратегия обоснования или стратегия аргументирования, которая рассматривается с позиций, принятых в современной лингвистической аргументологии [2].

Понятие стратегий и тактик связано с понятием конвенциональности дискурса и с когнитивным подходом в языкознании [3]. Выявление стратегий позволяет расширить возможности исследовательского подхода и представить речевые действия в виде имманентной системы, отвлеченной от конкретного контекста и включающей общие константы типа мотива, цели, социальных ролей коммуникантов и т. д. Сами стратегии не занимают верхнего яруса в дискурсе, а подчинены общим принципам и конвенциям интеракции. Речевое общение, осуществляющееся преимущественно в форме РЖ, базируется на принципах и конвенциях общения и предусматривает использование определенных стратегий и тактик. При этом стратегия понимается как планируемая коммуникантом совокупность речевых действий, которые осуществляются не по алгоритмическому принципу, а на основе учета динамики диалога или на основе предвидения возникновения возможного непонимания в процессе монолога. Тактика – это конкретный ход в реализации стратегии. Речевые средства, манифестирующие тактики, называются приемами.

Анализ принципиально важной для апеллятивов аргументативной стратегии должен осуществляться с позиций семиотического триединства прагматики, семантики и синтактики. В прагматическом отношении аргументативные построения рассматриваются как единство коммуникативного / иллюкутивного (направленного на понима-

ние), и интерактивного / перлокутивного (направленного на убеждение) компонентов. Согласно аргументативной прагматике, аргументация характеризуется четырьмя основными аспектами. Внешний аспект обусловлен призыванием исследователя заниматься мнениями, манифестированными в языке. Функциональный аспект задается рассмотрением аргументации как мотивационной и целенаправленной деятельности. Социальный аспект основан на рассмотрении аргументирования с коммуникативных позиций: убеждение адресата аргументации в правильности некоторого утверждения или группы утверждений (Тезисов). Диалогический (интеракциональный) аспект заключается в том, что адресат должен занимать позицию рационального судьи, оценивающего аргументацию с точки зрения ее продуктивности в доказывании Тезиса. Диалогический принцип является основополагающим и для монологической речи, которая считается производной от диалогической. При этом человек попеременно выступает то как проponent, то как оппонент в диалоге.

Семантика аргументации рассматривается с позиций подхода С. Тулмина [8]. Эта концепция предполагает функциональное рассмотрение составляющих аргумента. Функциональные элементы, предложенные С. Тулмином, следующие.

1. Тезис (Claim) – это защищаемое положение, которое заведомо подвергается сомнению или может быть неочевидным для реципиента.

2. Данные (Data) – мысль, выраженная в языке, которая заранее приемлема или очевидна для получателя (обычно – факты).

3. Основание (Warrant) – мысль, служащая мостиком от Данных к Тезису. Основание показывает, как нечто уже очевидное (Данные) помогает сделать менее приемлемую мысль (Тезис) более приемлемой.

Эти три функции представляют собой базовую модель аргумента. Последующие три дополняют базовую и создают полную (шестичленную) модель.

4. Свидетельство (Backing) – мысли, выражающие детали Основания. Если Основание – это обычно общее положение, то Свидетельство является его фактуальным подтверждением.

5. Ограничитель (Qualifier) – языковой знак, обозначающий степень уверенности продуцента в Тезисе. Она часто выражается в статистических терминах, в процентах.

6. Оговорка (Rebuttal) – это проводимые проponentом языковые выражения об условиях, которые противоречат Тезису, или задание условий, в которых Тезис действует, например: *до тех пор, пока; если не; в данных условиях* и т. п. Экспликация таких условий позволяет избавиться от возможных замечаний оппонента.

Анализ синтактики аргументации обусловлен тем, что обоснование Тезиса обычно осуществляется с помощью нескольких Доводов, которые в пределах аргумента находятся в определенных отношениях к Тезису и в некоторых взаимоотношениях между собой.

Если говорить о семиотических параметрах апеллятива, то апеллятивный РЖ можно охарактеризовать по системе В. В. Богданова как неритуальный, институциональный, побуждающий, адресатно-иницирующий, адресантно-иницируемый, не-информационно-побудительный, статусно-ориентированный, адресантно-бенефактивный [1].

С лингво-прагматической точки зрения, можно дополнительно охарактеризовать апеллятив по методу Дж. Серля следующим образом [5]:

- подготовительные условия: адресат занимает положение, позволяющее ему совершить желаемое для адресанта действие;
- условия пропозиционального содержания: имеется неблагоприятная, с точки зрения автора, ситуация, вызванная неудовлетворительным поведением кого-либо (жалоба) или качеством чего-либо (претензия). В манифестационном отношении в макросубъектную часть апеллятива помещается изложение подготовительных условий, в макропредикатную – просьба / требование конкретных действий со стороны адресата по исправлению ситуации;
- условия искренности: автор желает, чтобы требуемое действие было совершено адресатом;
- существенные условия: осуществление автором высказывания является попыткой проинформировать адресата о неудовлетворительном положении дел (секундарная функция апеллятива) и побудить его к принятию определенных действий по исправлению ситуации (его примарная функция).

Кроме того, апеллятив можно описать по семи признакам жанрово-анкетной репрезентации Т. В. Шмелевой [6]. Выделяются следующие характеристики апеллятива:

(1) по коммуникативной цели: претензия и жалоба во многом совпадают, однако в претензии эмоциональный компонент (понимание или сочувствие) существенно отступает на второй план, разрушая слитность РЖ;

(2) по концепции автора: этос автора апеллятива включает *искренность, правдивость, ответственность и полноту изложения ситуации*;

(3) по концепции адресата: уполномоченный адресат обладает институциональным этосом *честности, объективности* (для претензии) и *участливости* (для жалобы);

(4) по событийному содержанию: (а) в плане отнесенности к личностной сфере коммуникантов для апеллятива как письменного жанра отмечается отнесенность к личностной индивидуальной сфере автора и отнесенность к социальной институциональной сфере адресата; (б) временная перспектива – прошлое (информация о событии, послужившем поводом для апеллятива) и будущее (требование о принятии мер); (в) оценка события в апеллятиве видится в неудовлетворительности прошлого события и удовлетворительности будущего для автора; (г) количество событий / эпизодов в жалобе может быть как однократным, так и многократным (повторение или развитие неудовлетворительной ситуации), в претензии оно обычно однократное;

(5) по признаку коммуникативного прошлого в пределах апеллятива жалоба преимущественно инициативна (на высказывания третьего лица письменные жалобы хотя и могут существовать, но их частотность невысока); претензия же инициативна практически всегда;

(6) по признаку коммуникативного будущего в апеллятиве как монологе можно говорить лишь о планируемом перлокутивном эффекте, который обычно подразумевает позитивную реакцию;

(7) по признаку языкового воплощения характерным является аргументативный компонент.

Интерактивные свойства апеллятива могут быть описаны на основе стратегического подхода. На основе признака «успешность осуществления общения» выделяются коммуникативные стратегии. Они определяются как типы или линии поведения одного из коммуникантов в конкретной ситуации общения, которые соотносятся

с планом достижения преимущественно глобальных (иногда и ряда локальных) коммуникативных целей в рамках всего сценария функционально-семантической репрезентации интерактивного типа.

Учитывая тот факт, что апеллятивный РЖ лежит в области письменной разновидности делового дискурса, была предпринята попытка соотнесения основных признаков делового функционального стиля и положений теории речевой коммуникации с данными, полученными в ходе анализа практического материала. На этой основе было выделено семь коммуникативных стратегий речевого поведения, манифестирующихся в апеллятивах. Это стратегии (1) стандартизованности, (2) информационной полноты, (3) краткости, (4) логической ясности, (5) вежливости, (6) естественности, (7) экспрессивности. Первые пять стратегий обусловлены общими содержательными признаками официально-делового стиля: ясности, точности, лаконичности, нормированности и стереотипности. Они отражают коммуникативные принципы и этику делового общения в целом и реализуются в претензиях. Последующие две стратегии составляют специфику речевого поведения коммуниканта в деловой переписке полуофициального характера. Они реализуются в жалобах и обусловлены коммуникативной спецификой этого суб-жанра, ограничивающего тематико-композиционную свободу текста и одновременно допускающего высокую степень самовыражения и непринужденности. Это связано с периферийным положением апеллятивов-жалоб в системе официально-делового стиля и обусловлено их эпистолярной и диалогической природой.

Для каждой стратегии были установлены типичные языковые актуализаторы. Для (1) это клишированные средства, терминология, типичные модели и стандартные конструкции; для (2) – распространенные синтаксические конструкции, сложные многословные предложения, лексические повторы; для (3) – малый и средний формат текста, сокращения, клише; для (4) – термины и клишированные формулировки; для (5) – этикетные обороты, вежливые обращения, косвенные высказывания, сослагательное наклонение, специфическая лексика; для (6) – нерегламентированная лексика и разговорные конструкции; для (7) – экспрессивные существительные / эмотивы, прилагательные, частицы, интенсификаторы, лексемы и словосочетаниями отрицательной оценки, восклицательные предложения и высказывания.

Поскольку апеллятив можно рассматривать с речеактовых позиций (где речевые акты аналогичны суб-жанрам в составе

сложного РЖ), были описаны особенности локутивных тактик семантики репрезентативной речеактовой стратегии: обозначения проблемы; обозначения причины возникновения проблемы; обозначения вреда; обозначения последствий (вреда).

При этом оказывается, что репрезентативная стратегия подчинена аргументативной, а последняя, в свою очередь, – директивной. Поэтому помещение этих стратегий в единый ряд не должно означать их рассмотрения на одном структурном уровне. Более того, репрезентативная стратегия представляет собой реализационную составляющую аргументативной, так как с ее помощью манифестируются Доводы.

Директивной стратегии с достаточной регулярностью сопутствует комиссивная, особенно в претензиях. Это изложение дальнейших действий адресанта, если не будут приняты требуемые меры, манифестируемые в директивной стратегии.

По признаку целеполагания главенствующей стратегией в апеллятиве является побудительная, функционирующая совместно с обеспечивающей ее успешность, и потому основной, аргументативной стратегией.

В качестве презумпций аргументирования используются презумпции (а) искренности просьбы «Адресант желает (требует) выполнения адресатом действия», (б) обоснованного статусом коммуникантов мотива «Адресант имеет основание желать выполнения адресатом действия».

Обоснование в апеллятиве, реализуемое с помощью аргументативной стратегии, может не содержать эксплицитного аргументирования. Иначе говоря, обоснование может реализовываться с помощью прямой и непрямой аргументации. Примером последней могут служить структуры из жалоб типа: *Интересно знать, куда у нас подевался дворник?* (с прямым значением Довода: *Дворник не выполняет своих обязанностей*); *Неужели забота о людях представляет у нас забытую истину?* (со значением: *У нас не заботятся о людях*) и т. п.

Аргументативная стратегия в апеллятивах реализуется с помощью аргументативных тактик выдвижения доводов.

Такие тактики выделяются в опоре на собственно аргументативный принцип и реализуются в линейной структуре текста, находясь в определенном тектоническом взаимоотношении друг с другом. Тектоника может предполагать расположение Доводов (а) на одном уровне (и тогда мы имеем тактику выдвижения простой,

сочинительной или множественной аргументацию) или (б) на нескольких (в случае тактики серийной, или подчинительной аргументации). В реальных условиях письменных претензий и жалоб многоуровневая аргументация содержит переплетение типов (а) и (б).

В ходе исследования было выделено 40 тектонико-функциональных типов аргументации в апелляциях, при этом установлено две противоположные тенденции – (А) к свободе и (Б) к ограничению тектоники.

(А). Пестрота картины обусловлена как лингвокультурными факторами, так и конкретикой контекста. По первому параметру апелляции в американской культуре в целом представлены структурами с меньшей разветвленностью и глубиной, чем в русской. По второму параметру разнообразие структур весьма широкое, и нам не удалось выделить ведущего принципа, задающего какие-либо ограничения на структурное ветвление – хотя собственно частотность уровневого представления установить вполне возможно. Проведенный анализ показал, что наиболее представленной в письмах-жалобах на русском и английском языках и претензиях на английском языке является аргументативная тактика 4-уровневого выдвижения доводов. Для русскоязычных претензий наиболее употребительной является тактика 6-уровневого выдвижения доводов. Тактики 2-уровневого и 9-уровневого выдвижения доводов не представлены в претензиях и жалобах на английском языке. Наличие тактики 2-уровневого выдвижения доводов было выявлено только в русскоязычных жалобах. Тактика 9-уровневого выдвижения доводов встретилась только в русскоязычных претензиях. Семи- и восьми-уровневые аргументативные структуры в проанализированном материале выявлены не были.

(Б). Разнообразие тектонических типов в определенном смысле ограничивается двумя собственно текстовыми факторами: (А) объемом текста и (Б) конвенциональностью суперструктуры. В письменной жалобе, составляемой адресантом на пишущем устройстве, объем текста обычно ограничен одной страницей формата А–4. Если же жалоба пишется от руки в книге отзывов, ее стандартный объем существенно меньше – от половины до одной страницы формата А–5. Суперструктура претензии задает свои ограничения по числу облигаторных тематических компонентов, и для русскоязычных претензий во многом подчинена типовой схеме (имеющимся нормативным рекомендациям по составлению

претензий – хотя полного соответствия русскоязычных претензий нормативным актам в проанализированных текстах не встретилось), а для англоязычных – узусу.

Литература:

1. *Богданов В. В.* Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты. Л.: Изд-во Ленин. гос. ун-та, 1990. 88с.
2. *Васильев Л. Г., Черкасская Н. Н.* Речевые стратегии и апеллятивный дискурс: монография. Калуга: Изд-во Калужск. гос. ун-та им. К. Э. Циолковского; Удм. гос. ун-та, 2013. 99 с.
3. *Демьянков В. З.* Конвенции, правила и стратегии общения (интерпретирующий подход к аргументации) // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1982. Т. 41. № 4. С. 327–337.
4. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ООО «А ТЕМП», 2007. 944 с.
5. *Серль Дж.* Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1986. Вып.17. С. 151–170.
6. *Шмелева Т. В.* Модель речевого жанра // Анталогия речевых жанров: Повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. С. 81–89.
7. *New Webster's Dictionary of the English Language: College Edition.* Surjeet Publications, 1989. 899 p.
8. *Toulmin S.* The uses of Argument. Cambridge: Cambridge University Press, 1958. 264 p.

IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 811.112.2'253(045)

Брим Н. Е.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМ СОСЛАГАТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

В данной статье рассматривается сослагательное наклонение в немецком языке, по своим функциям и семантике совпадающее с аналогичным наклонением в русском и английском языках лишь частично. Функциональные возможности сослагательного наклонения в немецком языке достаточно широки и нередко представляют собой определенные трудности при их изучении. В немецком языке оно используется для передачи действия, которое не имеет или же пока не имело места в реальности, а лишь теоретически может или же могло произойти. Основной сферой применения немецкого конъюнктива является также межличностная коммуникация, в которой он выступает как единственный сигнал вежливости. Забвение этой тенденции при переводе с русского языка на немецкий язык может привести к тому, что немецкие фразы, не содержащие сослагательного наклонения, могут показаться носителям языка невежливыми, резкими, грубоватыми, особенно в письмах. Кроме того, сослагательное наклонение в немецком языке употребляется в лозунгах, предписаниях и инструкциях, косвенной речи для передачи ирреального сравнения, желания, возможности и условия. Передача таких предложений на русский язык также может вызвать определенные затруднения.

Ключевые слова: сослагательное наклонение, временные формы, кондиционалис, употребление, особенности перевода.

TRANSLATION OF THE SUBJUNCTIVE MOOD FORMS FROM GERMAN INTO RUSSIAN

The article discusses the Subjunctive Mood in the German language. Its functions and meanings coincide with the corresponding grammar forms in Russian and English only partially. The functionality of the Subjunctive Mood in the German language is wide enough and often presents a difficulty for studying. The Subjunctive Mood in the German language is used to denote an action that has not taken place in reality and may occur only theoretically. Its main range of application lies in the sphere of interpersonal communication, where it proves to be the only signal of politeness. Disregard of this tendency in Russian-German translations may result in perceiving the German phrases as impolite, abrupt and even rude, especially in letters, by the native speakers. Besides, the Subjunctive Mood in the German language is used in slogans, regulations and instructions, indirect speech to convey unreal comparison, volition, possibility and conditions. Translation of such sentences from German into Russian may also bring about some difficulties.

Key words: Subjunctive Mood, tense forms, conditional, use, translation problems.

Сослагательное наклонение в немецком языке (*der Konjunktiv*) по своим функциям и семантике не полностью совпадает с аналогичным наклонением в русском и английском языках. В русском языке сослагательное наклонение чаще всего выражается сочетанием глагола в прошедшем времени с частицей «бы» и эта форма может выражать нереальное действие, относящееся к настоящему, прошедшему и будущему времени:

«Если бы я знал об этом, я бы пришел к вам».

В английском языке имеется несколько форм сослагательного наклонения: простые и аналитические, не перфектные и перфектные, формы действительного и страдательного залогов:

«If only I knew him!» – «Если бы я только знала его!»

«If he informed us of his arrival, we should meet him». – «Если бы он известил нас о своем приезде, мы бы встретили его».

«If I had found that book anywhere!» – «Если бы я где-нибудь нашел эту книгу!»

Функциональные возможности сослагательного наклонения в немецком языке достаточно широки и нередко представляют собой определенные трудности при их изучении. Количество временных форм сослагательного наклонения совпадает с изъявительным наклонением – это те же шесть временных форм немецкого языка. Отличием является наличие двух дополнительных грамматических явлений: *Konditionalis I* и *Konditionalis II*.

К случаям употребления сослагательного наклонения в немецком языке можно отнести следующие: лозунги и инструкции; косвенная речь; ирреальное сравнение; ирреальное желание; ирреальная возможность; ирреальное условие; выражение категории вежливости.

В *лозунгах, инструкциях, предписаниях* употребляется одна временная форма сослагательного наклонения – *Präsens Konjunktiv*. Следует обратить внимание на ряд устойчивых при переводе словосочетаний:

«*Es lebe* der Frieden in aller Welt!» – «*Да здравствует* мир во всем мире!»

«*Man* verwende zu diesem Zweck nur warme Temperatur». – «Для этой цели *следует* применять только теплую температуру».

«*Möge* dieses Buch Ihnen gefallen!» – «*Пусть* эта книга Вам понравится!»

«*Es sei* betont, dass ... ». – «*Следует* подчеркнуть, что ... ».

Для передачи *косвенной речи* в немецком языке могут использоваться оба наклонения: изъявительное и сослагательное. Последнее при этом, употребляясь в качестве формально-грамматического средства, указывает на то, что данное высказывание принадлежит не его автору, а другому лицу. Конъюнктив косвенной речи употребляется в дополнительных, определительных придаточных предложениях и в косвенном вопросе. Для передачи событий настоящего в косвенной речи употребляется *Präsens Konjunktiv* или, при совпадении форм настоящего времени в изъявительном и сослагательном наклонениях, *Präteritum Konjunktiv*. Для передачи событий прошлого необходимы *Perfekt Konjunktiv* или *Plusquamperfekt Konjunktiv*. Последнее время употребляется при совпадении форм изъявительного и сослагательного наклонений. Для передачи событий будущего используются *Futurum I Konjunktiv*, *Präsens Konjunktiv*, *Konditionalis I*.

В придаточных *ирреального сравнения* для передачи событий настоящего используются *Präsens Konjunktiv* и *Präteritum Konjunktiv*. Следует обратить внимание на порядок слов в придаточном

предложении. Если употреблен союз *als*, изменяемая часть сказуемого ставится сразу после него. Если использован союз *als ob*, сказуемое ставится в конец предложения. На перевод это никак не влияет.

«*Du siehst so aus, als seist du krank*».

«*Du siehst so aus, als ob du krank seist*». – «Ты выглядишь так, как будто ты болен».

Для передачи событий прошлого в данном случае употребляется Perfekt Konjunktiv или Plusquamperfekt Konjunktiv. Будущее передается с помощью Futurum I Konjunktiv, Präsens Konjunktiv, Konditionalis I.

Для передачи *ирреального желания* в настоящем и будущем обычно используется Präteritum Konjunktiv, для передачи желания в прошлом – Plusquamperfekt-Konjunktiv. Следует отметить, что ирреальное желание может вводиться союзом *wenn*, а может быть и без него. В этом случае немецкое предложение начинается с глагола. При переводе в обоих случаях может использоваться союз *если*:

«*Wäre ich heute frei!*» «*Wenn ich heute frei wäre!*» – «Если бы я был свободен сегодня!»

Для передачи *ирреальной возможности* в настоящем и будущем обычно используется Präteritum-Konjunktiv или Konditionalis I, для передачи возможности в прошлом – Plusquamperfekt-Konjunktiv или Konditionalis II.

Для данного употребления сослагательного наклонения характерны такие слова, как «*beinahe*», «*fast*», «*um ein Haar*» со значением «*чуть было*». В этом случае в предложении всегда используется Plusquamperfekt-Konjunktiv.

Для передачи событий настоящего и будущего в сложно-подчиненной структуре с *придаточным ирреального условия* в главном предложении употребляется Präteritum Konjunktiv или Konditionalis I (предпочтительнее), а в придаточном – Präteritum Konjunktiv. Для передачи событий прошлого используются Plusquamperfekt Konjunktiv (предпочтительнее) или Konditionalis II в главном предложении, в придаточном – Plusquamperfekt Konjunktiv.

Следует отметить, что основной сферой применения немецкого конъюнктива является межличностная коммуникация, в которой он выступает как единственный сигнал *вежливости* (категория вежливости в немецком предложении передается через Präteritum Konjunktiv или Konditionalis I). Забвение этой тенденции при переводе с русского языка на немецкий может привести к тому, что немецкие

фразы, не содержащие конъюнктива, могут показаться носителям языка невежливыми, резкими, грубоватыми, особенно в письмах.

В русском варианте вежливость можно выразить уменьшительной формой существительного, которая в то же время переводит высказывание в разговорно-фамильярный стилистический регистр, поэтому такой способ перевода допустим не в каждой ситуации [3].

А. В. Павлова и Н. Д. Светозарова подчеркивают еще одну особенность русского сослагательного наклонения: активное использование отрицательных конструкций в косвенно выраженных дружеских советах, просьбах или вежливых предложениях что-либо совершить:

«Не стоило бы нам ... »; «Не ходите ли Вам сегодня ... ».

Немецкие варианты не исключают отрицаний, но в целом употребляются в аналогичных ситуациях реже, и положительный модус в советах превалирует:

«Sollten wir vielleicht eine Flasche Rotwein öffnen?» – «Не открыть ли нам бутылочку красного вина?»

Необходимо подчеркнуть, что активно-побудительное начало в немецких предложениях завуалировано и смягчено с помощью активного привлечения модальных глаголов. Этот факт необходимо учитывать при переводе как с русского языка на немецкий, так и с немецкого на русский.

Употребление, примеры и способы перевода Konjunktiv можно представить в сводной таблице:

Таблица 1 – Употребление, примеры и способы перевода Konjunktiv

Случаи употребления	Временные формы Konjunktiv	Перевод на русский язык	Примеры
1. Лозунги, инструкции, предписания	Präsens, конструкция es sei + Partizip II	Повелительное наклонение, «следует», «необходимо»	<i>«Man nehme die Arznei zweimal täglich ein».</i> – «Это лекарство следует принимать два раза в день». – «Принимайте это лекарство два раза в день».

			<p>«<i>Möge unsere Heimat gedeihen!</i>» – «Пусть процветает наша Родина!»</p> <p>«<i>Es sei bemerkt, dass ...</i>» – «Следует отметить, что ...»</p>
2. Косвенная речь	<p>Präsens (Präteritum)</p> <p>Perfekt (Plusquamperfekt)</p> <p>Futurum (Konditionalis I)</p>	<p>Настоящее время (изъявительное наклонение)</p> <p>Прошедшее время (изъявительное наклонение)</p> <p>Будущее время (изъявительное наклонение)</p>	<p>«Er sagt, dass er heute nicht komme». – «Он говорит, что сегодня не придет».</p> <p>«Meine Mutter meint, dass ich schlecht schliefe». – «Моя мама считает, что я плохо сплю».</p> <p>«Mein Vater sagte, dass er die Arbeit schon beendet habe». – «Папа сказал, что уже закончил работу».</p> <p>«Meine Freundin sagt, dass sie bald Prüfungen ablegen werde». – «Моя подруга говорит, что скоро будет сдавать экзамены».</p>

6. Ирреальное условие	Präteritum (Konditionalis I), Plusquamperfekt (Konditionalis II)	Прошедшее время с частицей <i>бы</i> (сослагательное наклонение)	«Wenn jetzt Winter wäre, würde ich Ski laufen (liefe)». – «Если бы сейчас была зима, я бы покатался на лыжах».
7. Выражение категории вежливости	Präteritum, Konditionalis I	Прошедшее время с частицей <i>бы</i> или <i>ли</i> (сослагательное наклонение)	«Ich hätte gerne ...» – «Я хотел бы ...» «Würden Sie leiser sprechen?» – «Не могли бы Вы говорить тише?»

Литература:

1. *Брим Н. Е.* Практическая грамматика немецкого языка как второго иностранного (продвинутый уровень обучения): учеб.-метод. пособие. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2014. 84 с.
2. *Синев Р. Г.* Грамматика немецкой научной речи: практическое пособие. Изд. 2-е, испр. М.: Готика, 2001. 288 с.
3. *Павлова А. В., Светозарова Н. Д.* Трудности и возможности русско-немецкого и немецко-русского перевода: справочник. СПб: Антология, 2012. 480 с.
4. *Попряник Л. В.* Практикум по переводу с немецкого языка на русский текстов экономического содержания: учеб. пособие. М.: НВИ-Тезаурус, 2003. 136 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПЕРЕВОДА КАК СРЕДСТВО ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье дается анализ разрабатываемых в зарубежном и отечественном переводоведении психолингвистических моделей процесса перевода, на основании которых формулируются основные характеристики, описывающие специфику интеллектуальной деятельности переводчика. К ним относятся: наличие основных этапов, связанных с пониманием текста оригинала и его воссозданием в переводе; существование невербальной стадии процесса перевода – перекодирования; необходимость учета специфических психологических особенностей переводчика – память, внимание и т. д.; учет коммуникативной природы переводческого процесса; нелинейность процесса перевода; наличие контролируемых и неконтролируемых (интуитивных) аспектов; баланс между аналитико-синтетическими и эвристическими операциями; переводческий механизм преодоления проблем и принятия решений; зависимость выбора переводческих стратегий от вида перевода; применение механизмов вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза; применение переводческой рефлексии как важнейшего инструмента интеллектуализации профессиональной деятельности. Выявленные характеристики процесса перевода отражены в компетентностной структуре профессиональной деятельности переводчика с установкой на интенсификацию развития интеллектуального потенциала личности переводчика. Метапрофиль предметной области «перевод и переводоведение» включает в себя следующие группы компетенций: билингвальные, социокультурные, методологические, инструментальные, когнитивные, управленческие.

Ключевые слова: модели переводческого процесса, компетенции интеллектуализации переводческой деятельности.

TRANSLATION PROCESS MODELING AS A MEANS OF INTELLECTUALIZING THE TRANSLATOR'S ACTIVITY

The article analyzes psycholinguistic models of the translation process developed in translation studies. The models' analysis allows formulating the main characteristics of the translator's intellectual activity. They include: the basic stages of the translation process connected with understanding the original text and its recreation in translation; the existence of the de-verbalized stage of the translation process where re-decoding occurs; the necessity to rely on the translator's psychological specifics – memory, attention span and so on; the communicative nature of the translation process; the non-linear development of the translation process; controlled and uncontrolled (intuitive) aspects; the balance of analytic-synthetic and heuristic operations; the translation mechanism of problem solving and decision making; the dependence of the selection of the translator's strategies on the type of translation; the application of the mechanisms of probabilistic forecasting and anticipatory synthesis; the application of the translator's reflection as a major tool of intellectualizing the professional activity. The elicited characteristics are reflected in the competence structure of the translator's professional activity with the view to intensify its personal professional potential. The meta-profile of the “translation and translation studies” domain include the following groups of competences: bilingual, socio-cultural, methodological, instrumental, cognitive, managerial.

Key words: translation process models, competences of intellectualizing translators' activity.

Развитие профессионального образования в соответствии с потребностями общества отчетливо демонстрирует тенденцию к переходу на парадигму интенсивной интеллектуализации, что обуславливает интерес к изучению когнитивных процессов, лежащих в основе той или иной профессиональной деятельности [14]. Профессия переводчика, нацеленная на поддержание интенсификации межкультурных контактов и процессов глобализации, также нуждается в обновлении системы развиваемых когнитивных качеств личности. Интеллектуализация подготовки будущих переводчиков может опи-

ратся на более совершенное описание процессов перевода с точки зрения лингвистических, психолингвистических и лингводидактических подходов изучения их специфики. Думается, более тщательное изучение процесса перевода повысит качество организации подготовки будущих переводчиков за счет максимально возможной детализации результативно-целевой основы обучения, описываемой в логике компетентностного подхода.

В связи с тем, что процессы мышления переводчика не поддаются непосредственным наблюдениям, о них можно судить лишь по косвенно проявляющимся признакам, и главным методом для многих исследователей оказывается метод моделирования. В анализируемых моделях проявляются доминирующие функционально-деятельностные характеристики, которые должны быть учтены в процессе разработки компетентностного состава переводческого метапрофиля.

Интерпретационная теория перевода Д. Селескович и М. Ледерер учитывает три фазы в процессе устного и письменного перевода: 1) понимание (*understanding*), 2) девербализация (*deverbalisation*) и 3) перевыражение (*re-expression*). Конечным продуктом фазы понимания оказывается смысл, для достижения которого переводчику недостаточно обладать набором лингвистических знаний, необходим комплекс энциклопедических сведений, знание историко-культурного контекста, то есть широкая эрудиция [16, с. 55]. Ж. Делил дополняет эту модель еще одним финальным звеном – «вторичной интерпретацией», призванной контролировать и подтверждать состоятельность принятых ранее переводческих решений [16, с. 55].

Р. Белл представляет модель процесса перевода, предполагающую фазы анализа и синтеза и построенную в логике теории обработки информации. Эта модель следует психолингвистической структуре обработки текста «сверху – вниз / снизу – вверх». Функционирование модели предполагает на поверхностном уровне визуальное распознавание слов исходного текста, затем проходит стадию синтаксического анализа в сочетании с механизмами распознавания лексических элементов с помощью специального анализатора частотности структур. Следующие шаги предполагают обработку смысловых элементов исходного текста в контексте семантики и прагматики с целью его осмысления, в структуру которого включаются механизмы организации и планирования идейного содержания. Как только осмысление текста произошло и уровень семантической репрезентации достигнут, смысл исходного текста синтезируется

с учётом прагматических, семантических и лексико-грамматических особенностей с целью их воссоздания в тексте перевода [16, с. 56].

В психолингвистической модели Д. Кирали сознание переводчика представляет собой систему обработки лингвистической и экстралингвистической информации, предполагающей взаимодействие контролируемых (осознанных) и неконтролируемых (автоматических) процессов. Модель Д. Кирали включает в себя три основные зоны сознания переводчика, в которых реализуется процесс перевода: 1) зона накопления информации; 2) интуитивное эвристическое «пространство»; 3) контролируемый «центр» обработки информации. В зону накопления информации включается долговременная память, где сохраняются системы социокультурных представлений, дискурсивные фреймы, переводоведческие лексико-семантические знания, сведения морфологии и синтаксиса, текст-оригинал и внешние источники информации (справочная литература, базы данных, интервью с информантами и т. д.) Д. Кирали подчеркивает, что в сознании переводчика есть контролируемые / осознаваемые и неконтролируемые / интуитивные зоны. Переводческие проблемы возникают тогда, когда интуитивно, автоматически невозможно выполнить ту или иную операцию, и переводчик перемещает решение проблемы в контролируемый центр обработки информации, где начинается процесс осознанного принятия решений [16, с. 58].

В. Виллс различает два типа знания – декларативное (собственно предметное) и процедурное (технологически-инструментальное), что позволяет ему рассматривать перевод как интеллектуальную деятельность, нацеленную на реализацию механизмов постановки проблем и принятия решений, которые связаны с творческими и эвристическими аспектами. В. Виллс считает, что перевод основывается на особым образом организованном содержании, представляющем иерархию сопряженных структурно-организованных содержательных единиц, своего рода предметных кодов. С другой стороны, В. Виллс показывает большое значение эмпирической стороны перевода, его процедурно-технологических аспектов. Характеризуя когнитивную деятельность переводчика, исследователь выделяет три основных этапа процесса перевода: подготовка, осуществление и оценка результатов [9, с. 83]. При этом выделяются шесть этапов в процессе принятия решений в переводческой деятельности: идентификация проблемы; описание и объяснение проблемы; поиск и нахождение релевантной

информации; стратегии решения проблемы; выбор решения; оценка выбранного варианта решения проблемы.

Х. Крингс также выделяет три этапа, в которые включает предпереводческий анализ оригинала, собственно перевод и постпереводческую обработку текста, к которой он относит проверку и редактирование текста перевода [9, с. 96]. Х. Крингс впервые применил экспериментальный метод «думания вслух», предполагающий фиксацию рефлексии переводчика в виде протоколов. Испытуемым – переводчикам-новичкам или уже имеющим опыт работы предлагается для перевода текст, и размышления переводчиков регистрируются и становятся объектом изучения. Вербализация процессов, происходящих, как правило, в сознании переводчиков, позволила определить важный момент в описании процесса перевода – объективизацию процедуры идентификации / выявления переводческой проблемы. В. Н. Комиссаров, характеризуя концепцию Х. Крингса, называет следующие индикаторы, демонстрирующие наличие проблемы в деятельности переводчика и фиксируемые с помощью протоколов «думания вслух». Переводчик в своей деятельности: 1) признает, что испытывает трудности; 2) обращается к словарю; 3) предлагает два или более вариантов перевода; 4) вносит исправления в текст перевода; 5) подчеркивает трудные места в тексте оригинала; 6) выражает неудовлетворенность результатом перевода; 7) обращается к теории переводоведения; 8) делает паузу; 9) прибегает к паралингвистическим средствам выражения неудовлетворенности результатом или испытываемых затруднений; 10) идентифицирует ошибки в переводе [9, с. 92].

Ценным источником информации о дидактических аспектах перевода являются выделенные В. Н. Комиссаровым в работах Х. Крингса подходы к выявлению переводческих стратегий, применяемых в процессе перевода. Различая «макростратегию» как способ решения ряда переводческих проблем и «микростратегию» как способ решения одной проблемы, В. Н. Комиссаров определяет стратегию перевода «как потенциально осознанные планы переводчика, направленные на решение конкретной переводческой проблемы в рамках конкретной переводческой задачи» 9, с. 92].

Переводческие стратегии в исследованиях Х. Крингса-В. Н. Комиссарова делятся на стратегии понимания исходного текста и стратегии передачи. *Стратегии понимания* включают в себя: извлечение информации контекста; извлечение информации из моноязычных и двуязычных словарей и справочников; логические

выводы и рассуждения на основе полученной лингвистической информации. *Стратегии передачи* предполагают: сопоставление нескольких возможных вариантов; перебор синонимических рядов; перефразирование; оценивание вариантов; использование обратного перевода и т. д.

Э.-А. Гутт объясняет действия переводчика в процессе перевода через его способность «считывать» релевантную информацию с текста-оригинала в связи с принципом «психологической оптимизации» [9, с. 97]. В основе теории релевантности Э.-А. Гутта находится мысль о том, что в процессе переводческой коммуникации переводчик воспринимает из текста-источника ту информацию, которая должна быть воспроизведена в тексте перевода интерпретативно, т. е. в том объеме и качестве, которое позволяет быть максимально адекватной для воспроизведения в переводе. Считывается такое содержание, которое поддается воссозданию минимальными усилиями и с максимальной пользой для воспринимающей перевод аудитории.

Теория релевантности по Э.-А. Гутту предполагает два основных типа ментальной репрезентации – дескриптивно-денотативную и интерпретативную. В практике перевода не всегда оказывается возможным воспроизводить денотативные значения единиц перевода в силу языковых ограничений, в условиях разных тезаурусов автора оригинала и воспринимающей перевод аудитории, и лишь интерпретативное использование языка позволяет переводчику определять главную и поддающуюся при этом передаче информацию. В связи с этой важнейшей профессиональной способностью переводчика Э.-А. Гутт называет способность к метарепрезентации, т. е. умение подняться над «денотатом» и оценить систему интерпретативных переводческих задач. Э.-А. Гутт утверждает, что интерпретативное воспроизведение оригинала важнее дескриптивно-денотативного подобия [9, с. 97].

В отечественном переводоведении также накоплен ценный опыт исследования процесса перевода. Б. В. Беляев рассматривает процесс перевода как «переключение мышления с одной языковой базы на базу другого языка». Именно этот механизм «переключения», являясь общим местом среди многих исследований, остается наиболее «семантически загруженным», но при этом недостаточно прозрачным и недостаточно детально охарактеризованным в исследованиях [3, с. 165].

В лингвистических описаниях процесс перевода характеризуется как двухэтапный (В. С. Виноградов) или двухфазный (А. Д. Швейцер), что включает в себя этап осмысления текста оригинала и его переводческого прочтения и этап письменного оформления текста на языке перевода. В. С. Виноградов указывает, что в практике переводческого процесса выделяются два этапа работы: «Один из них связан с осмыслением текста на иностранном языке, а другой с воспроизведением его на родной язык» [4, с. 29]. В исследованиях последнего десятилетия перевод характеризуется как билингвальная вторичная текстовая деятельность, распадающаяся «на два этапа – осмысление, т. е. текстопонимание, и продуцирование, т. е. текстопорождение и автокоррекция» [10, с. 321]. В логике лингвистики текста психолингвистическое его изучение базируется на представлении о нем как «двуедином процессе порождения / восприятия, лежащем в основе коммуникативной деятельности: текст – это одновременно и результат речевой деятельности, и его продукт, и сам процесс создания данного текста» [2, с. 9].

И. А. Зимняя рассматривает перевод как специфический вторичный вид речевой деятельности наряду с чтением, письмом, говорением, слушанием и думанием. Как в любом виде деятельности, в нем отмечается наличие определенной структуры, которая включает мотивационно-побудительный, ориентировочно-исследовательский, или аналитико-синтетический, а также исполнительский аспекты, которые определённым образом соотносятся с последовательностью осуществления когнитивных операций в реализации процесса перевода. Являясь рецептивно-продуктивным видом речевой деятельности, перевод в обязательном порядке предполагает и рецептивный и продуктивный аспекты, которые включают в себя действия переводчика по тексторечевосприятию и тексторечепорождению.

Особую роль в подготовке переводчика призвана сыграть письменная форма восприятия исходного текста и представления текста перевода. Письменная форма речи, как свидетельствуют исследования в психолингвистике, имеет больший потенциал в интенсификации интеллектуальных, когнитивно-ориентированных действий, так как располагает к развитию абстрактного мышления. Характеризуя письменную речевую деятельность, опираясь на исследования И. А. Зимней, А. Р. Лурии, Л. С. Цветковой и др., В. П. Глухов и В. А. Ковшиков отмечают, что письмо требует более значительных интеллектуальных усилий и, в частности, интеллектуальных операций

абстрагирования. Важным наблюдением также является и то, что мотивы письменной речи лежат в сфере интеллектуальной деятельности человека [5].

Характеризуя перевод как рецептивно-продуктивную деятельность, И. А. Зимняя считает, что он «предполагает совокупность хорошо развитого смыслового восприятия, результативного осмысления и репродуктивного мышления» [7, с. 127]. Сложность психолингвистического осмысления перевода как речевой деятельности выявляется в характере опережающего отражения действительности, которая в рецептивных видах речевой деятельности заключена в форме вероятностного прогнозирования, а в продуктивных видах РД в форме упреждающего синтеза. В качестве иллюстрации описываемых процессов И. А. Зимняя сопоставляет письменный, устный и синхронный виды перевода по показателю автоматической слитности рецептивной и продуктивной сторон перевода: самым сложным оказывается синхронный перевод, затем устный и лишь потом письменный. По уровню участия творческого элемента, т. е. продуктивности, на первое место выходит письменный перевод, за ним следует устный и синхронный.

В исследованиях И. А. Зимней выделяются три звена в описании процесса перевода как вида речевой деятельности: «осмысление воспринимаемого», под которым понимается формирование и формулирование воспринимаемой мысли; понимание смысла сообщения и его «превращение» в замысел, иными словами, формирование замысла, а также формулирование самого высказывания. Сопоставления представленной точки зрения с многолетними эмпирическими наблюдениями позволяют определить этапы процесса перевода следующим образом: интерпретация, перекодирование и порождение вторичного текста.

1. Интерпретация осуществляется в ходе осмысления воспринимаемого, всегда происходит с применением внутренней речи и может осуществляться средствами обоих языков, обязательно предполагая языковое оформление речи. В случае если перевод как вид РД представляет трудность, осмысление будет реализовываться «средствами языка источника, языка входа», т. е. языка оригинала. Если переводческий навык сформирован в более высокой степени, то осмысление будет осуществляться средствами языка перевода, или «языка выхода», по выражению И. А. Зимней. При высоком профессионализме осмысление осуществляется «средствами внутреннего, индивидуального предметно-схемного смыслового кода» [7, с. 129–130].

2. Второе звено переводческого процесса (перекодирование) предполагает «установление, формирование смысла воспринимаемого, а тем самым и формирование смысла высказываемого». Это звено может быть реализовано средствами языка входа, языка выхода и предметно-схемного кода. Если осмысление осуществляется системой языка входа, то возникает «разрыв между смыслом воспринятого и замыслом воспроизводимого, который обязательно должен предполагать систему языка перевода». Здесь необходимо должна быть установлена связь между смыслом и замыслом. Возникает необходимость переформулирования, или «переключения» с языка на язык. И. А. Зимняя предполагает, что если осмысление осуществляется языком перевода, т. е. «выхода», то формирование смысла воспринимаемого является этапом формирования замысла. Если это «автоматизированная» операция, то осмысление будет представлять собой «свернутый, симультанный процесс», а звено формирования замысла будет представлено в развернутом виде, не подверженном интерферирующему влиянию языка входа [7, с. 129–130].

3. Третье звено – порождение вторичного текста – представляет собой продуцирование высказывания. И. А. Зимняя подчеркивает, что если процесс осмысления и формулирования смысла воспринимаемого осуществляется «внутренним способом», т. е. с помощью языка входа, и замысел также формируется с помощью языка входа, то момент переключения с одного языка на другой приходится на третье звено, звено формулирования мысли.

Предположения И. А. Зимней подтвердились в ряде более поздних исследований. Например, «движение» от использования внутренней речи, осуществляемой средствами языка входа в первом звене переводческого процесса в сторону большей степени выраженности идиоматичности языка, ориентированного к языку «выхода» отмечались в исследованиях А. А. Авакян, Л. К. Латышева, С. Лауффер, А. А. Погосова [1;11;17;13].

Виды перевода также могут быть охарактеризованы по показателю полноты и глубины формирования замысла высказывания на языке перевода: синхронный перевод может быть охарактеризован как имеющий наименьшую полноту замысла, приводящей «к разрывности программы» [12], а письменный характеризуется как имеющий максимальную полноту замысла, реализующуюся в формировании высказывания.

Рассмотренные модели процесса перевода позволяют назвать его основные характеристики, свойственные переводческому мышлению, специфически присущему именно этой области профессиональной деятельности.

1. *В процессе перевода есть две основных стадии, связанные с пониманием текста и его воссозданием в переводе.*

2. *В ряде моделей есть указание на существование стадии процесса перевода, имеющей невербальный характер – в интерпретативной теории перевода, семантической репрезентации Р. Белла, механизм перекодирования Н. И. Жинкина.*

3. *Необходимость учитывать психофизиологические особенности профессии переводчика – память, способы накопления и представления информации.*

4. *Учет интерактивных особенностей процесса перевода, сочетание лингвистических и социокультурных механизмов.*

5. *Нелинейный характер процесса перевода. Последовательность операций на отрезке определена только тем, что текстовосприятие предшествует текстопорождению. Внутри процесса перевода операции могут разворачиваться рекурсивно, в обратной последовательности.*

6. *В процессе перевода могут быть автоматизированные (неосознаваемые) и контролируемые (неконтролируемые) этапы. Перевод предполагает особую обработку информации, которая возможна при реализации творческих (интуитивных) моментов и аналитических (осознанных и контролируемых) операций.*

7. *В процессе перевода переводчик должен идентифицировать переводческую трудность, для ее преодоления сформулировать переводческую задачу, которую необходимо решить. Как правило, переводчик сталкивается с трудностями выбора варианта перевода. Принятие решения относительно того или иного варианта требует разработки особых стратегий.*

8. *Существует зависимость между видом перевода (синхронный, письменный, с листа и т. д.) и теми операциями и стратегиями, которые переводчик может и должен применять.*

9. *Ведущими механизмами понимания текста-оригинала и воссоздания его в переводе являются механизмы вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза.*

10. *Переводческая рефлексия – важнейший инструмент интеллектуализации профессиональной деятельности переводчика.*

Выявленный в ходе анализа моделей процесса перевода комплекс концептуальных характеристик позволяет наметить вектор профессионального развития интеллектуального потенциала личности переводчика. Интеллектуализация профессиональной подготовки переводчиков становится возможной при условии системно-организованной, осознанной, управляемой работы над формированием переводческого мышления, понимаемого как система интеллектуальных действий, необходимых для профессионального решения переводческих задач.

Анализ когнитивных аспектов процесса перевода создает основы для выявления компетентностного метапрофиля переводческой профессиональной сферы деятельности. Переводчик должен обладать рядом компетенций и субкомпетенций, которые формируются в процессе обучения и совершенствуются в ходе развертывания профессиональной траектории развития личности переводчика. Анализ компетенций, представленных в государственных образовательных стандартах по переводоведению, а также ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Иностранные языки (перевод и переводоведение)» европейского проекта «TUNING» показал, что метапрофиль подготовки переводчиков включает в себя несколько групп компетенций. Метапрофиль является справочной структурой, которая позволяет оценивать и анализировать разные образовательные программы по критерию состоятельности и устойчивости сформированных переводческих компетенций [8].

Опираясь на разработки проекта «TUNING», а также используя комплекс выявленных характеристик интеллектуального потенциала личности переводчика, структура метапрофиля «перевод и переводоведение» определена следующими группами компетенций: билингвальные; социокультурные; методологические; инструментальные; когнитивные; управленческие. Компетенции могут перераспределяться по группам, но, как показывает практика организации учебного процесса, такой метапрофиль оказывается удобным инструментом для выстраивания содержания обучения в направлении интеллектуализации образовательного процесса.

Литература:

1. *Авакян А. А.* Механизмы и стратегии понимания и перевода иноязычного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук: Уфа, 2008. 30 с.
2. *Бабенко Л. Г.* Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М.: Академический проект, 2004. 464 с.
3. *Беляев Б. В.* Психологический анализ процесса языкового перевода // Иностранные языки в высшей школе. М.: Высш. школа, 1963. С. 164–167.
4. *Виноградов В. С.* Введение в переводоведение. М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
5. *Глухов В. П., Ковшиков В. А.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.e-reading.club/chapter.php/103649/36/Gluhov,_Kovshikov_Psiholingvistika._Teoriya_rechevoii_deyatelnosti.html.
6. *Жинкин Н. И.* О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. М., 1964. № 6. С. 26–38.
7. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. 432 с.
8. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Иностранные языки (перевод и переводоведение)». Бильбао: Изд-во ун-та Деусто, 2013. 68 с.
9. *Комиссаров В. Н.* Общая теория перевода: учеб. пособие. М.: ЧеРо, 1999. 136 с.
10. *Королькова С. А.* Когнитивная структура алгоритма письменного перевода // Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 321.
11. *Латышев Л. К., Семенов А. Л.* Перевод: Теория, практика и методика преподавания. М.: Академия, 2003. 192 с.
12. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл. 1997. 287 с.
13. *Погосов А. А.* Динамика переводческого процесса: Критерии лингвокогнитивного описания: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011. 30 с.
14. *Субетто А. И.* Интеллектуализация образования как проблема XXI в. // Академия Тринитаризма. М. Эл. № 77-6567, публ. 10257, 06.03.2003.

15. *Швейцер А. Д.* Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. 215 с.
16. *Hurtado, Albir A., Alve, F.* Translation as a cognitive activity. The Routledge Companion to Translation Studies. Ed. Munday, J. London: Routledge, 2009. 54–73.
17. *Lauffer S.* The translation process: an analysis of observational methodology // p. 59–74. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/.../5702>.

УДК 81'255.4

Калинин К. Е.

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

ПЕРЕВОДЧИК 80 УРОВНЯ

В статье рассмотрен ряд случаев синтаксического буквализма как весьма распространенной категории ошибок, встречающихся не только в студенческих переводах. Анализируются последствия подобных ошибок – от элементарного восприятия перевода как неграмотного вплоть до закрепления не свойственных языку моделей построения предложения в узусе с риском сдвига языковой нормы. Использован материал рекламных дикторских текстов, которые являются переводами, выполненными с русского языка на английский русскоязычными переводчиками. Подчеркивается, что сложность работы по недопущению или идентификации с последующим исправлением подобных ошибок в ходе редактирования перевода объясняется необходимостью контроля переводчиком его языкового сознания, сформированного в рамках той или иной лингвокультурной общности. Как видится автору, студент-переводчик, осведомленный об опасностях ввиду влияния грамматики одного языка на порождение текста на другом языке, будет склонен проявлять должное уважение к обоим языкам своей рабочей пары, следствием чего должно будет стать заметное повышение качества как его переводов, так и текстов, созданных или отредактированных им на родном или иностранном языках. Вывод, сделанный на основе интерпретации приведенных примеров, применим в практике и дидактике перевода.

Ключевые слова: лингвистическая интерференция, буквализм, синтаксис, тема-рематическое структурирование, дикторский текст.

LVL 80 TRANSLATOR

The article treats of syntactic literalism, which is a common mistake regretfully spotted in students' translations and elsewhere. The mistakes of that sort are described as apparently detrimental to the communicative intention of the addresser of the source text and virtually harmful to the language at large inasmuch as they may well put the linguistic norm at stake. The author quotes some excerpts from voiceover texts that were actually due to be accompanied by videos to make promo films or advertising spots in real-life situations. The texts are in fact English translations made from Russian by native Russian speakers, which somehow accounts for the problems with them. It is argued in the article that such problems are most difficult to cure for they arise out of the way translators tend to speak of things by virtue of their mother tongue. The bottom-line ideas deduced by the author could be applied by translation professionals and translator trainers.

Key words: crosslinguistic influence, literalism, syntax, topic and comment, voiceover.

$$\frac{1+six}{\#} = 1+six = 7$$

*Математик 80-го уровня
(Из студенческого фольклора)*

Среди ошибок, которые преподаватели исправляют при проверке студенческих переводов, регулярно встречаются ошибки актуального членения предложения. Приведем пример перевода предложения из текста, посвященного основам органической химии:

Saturated hydrocarbons, or alkanes, can form rings as well as straight chains. – «Молекулы насыщенных углеводородов, или алканов, образуют циклические, **а также** линейные структуры».

Предложение находится в середине текста; до него уже подробно обсуждалось то, какими бывают цепочки молекул предельных углеводородов. Таким образом, информация о линейных структурах молекул к тому моменту уже известна читателю, по крайней мере, читателю английского оригинала. Переводчик «случайно» презентует своему читателю «новую» информацию,

точнее, он представляет нечто уже ранее сообщенное как что-то новое, чем немало озадачивает адресата.

Делает он это по неумению, ибо не учитывает того, что в английском и русском языках действуют разные правила распределения информации по степени коммуникативной релевантности в предложении. Например, «смысловая структура фраз с *as well as* такая же, как у русского словосочетания *не только, но и*», причем порядок следования компонентов в переводе на русский язык меняется [1, с. 153]. В английской фразе смысловой акцент (рема) приходится на то, что предшествует *as well as*, а тема следует за этим союзом. Русскому узусу привычнее видеть рему в конце предложения, отсюда и недоумение читателя.

Как видим, копирование структуры предложения ИТ в переводе нередко приводит к смещению смысловых акцентов, нарушению логических связей между предложениями и абзацами внутри текста. Если же ошибочно поняты отношения между компонентами высказывания начинают воспроизводиться в ПЯ последовательно (хочется еще добавить: безнаказанно), язык посредством такого искаженного узуса может закрепить чуждые ему модели построения предложения. Сначала чужеродные модели будут появляться только в переводных текстах (как раз по вине неквалифицированных переводчиков и редакторов) какой-либо специальной области или дискурса (например, медиа дискурса), однако постепенно они могут превратиться в угрозу для языковой нормы в целом.

Сегодня при чтении некоторых публицистических текстов информационного характера бывает трудно отделаться от ощущения, что это перевод с английского языка, хотя это, безусловно, первичные тексты, написанные по-русски русскоязычными журналистами. Приведем несколько заголовков: «Боевики подорвали автобус с полицейскими в Турции» (Lenta.ru), «Военный самолет рухнул на жилой дом в Нигерии» (aif.ru), «Леонид Слуцкий стал новым главным тренером сборной России по футболу» (gazeta.ru). Эти заголовки намеренно созданы по характерной для английского синтаксиса модели «кто – что сделал – где – [когда]». Совершенно не учитывается то, что в начальную позицию английского предложения, анонсирующего какую-либо новость, ставится именно рема, которая дополнительно маркирована неопределенным артиклем: ср. «A penguin has been picked up by police after being found wandering the streets of a town in Peru» (bbc.co.uk). К сожалению, журналистов сегодня учат

строить предложение по этой модели, что, видимо, должно восприниматься как некий «передовой способ» подачи информации. Об опасности такого «продвинутого обучения» уже предупреждала О. В. Петрова [2].

Возвращаясь к переводу, отметим проанализированную в начале статьи тема-рематическую ошибку как частный случай межъязыкового калькирования (здесь синтаксического). Добавим, что калькирование (те самые «уши» одного языка, торчащие из текста на другом), если это не намеренно использованный прием – явление в переводе нежелательное. У грамотного читателя оно вызывает ощущение некоторой искусственности текста, создавая препятствия для понимания смысла, а значит, и для обеспечения требуемого коммуникативного эффекта со стороны получателя перевода.

Обратимся теперь не к студенческим переводам и не к насильственному расшатыванию норм родного языка, а к реальным заказам на создание иноязычной версии информационных или презентационных видеоматериалов. Следующие примеры взяты из текстов, которые должен был начитать диктор для аудиодорожки к готовому видеоряду.

Закадровый текст ролика на русском языке переводился на английский язык.

Recent development of our experts is a non-contact laser cleaning of surfaces from corrosion, dirt, paint and protective coatings. (Оригинал: «Последней разработкой наших специалистов является лазерная бесконтактная очистка поверхностей от коррозии, загрязнений, ржавчины и лакокрасочных покрытий, а также нанесения защитных покрытий»).

The appearance of local bulges in the upper layers of roof covering of the Ice Arena during further service showed that the analysis based on normative documents and often employed by designers was reduced.

The use of computation techniques which make it possible to consider almost any nonlinear features in behavior of reinforced concrete is the need of today.

Not least important company's activity is supply, installation and service of hydraulic breakers of South Korean manufacture under [...] brand, and also supply of spare parts for them.

There were built detailed models of the train's movement in the area, a detailed model of elements of the upper railway structure and a railway infrastructure.

In particular, there was developed a simple structural solution which increased the strength of passenger seats more than three times.

The specialists of the Company employ their knowledge in the fields where such skills are not commonly required but a need to use them is shown not only by accidents but also by Customers.

Понятно, что заказчики хотели прорекламировать свой товар за рубежом, привлечь иностранных инвесторов, создать привлекательный образ компании, готовой к международному сотрудничеству. Способствует ли текст достижению этих целей в рамках соответствующей предметной деятельности? Едва ли. Его прагматический эффект скорее можно представить следующим рядом: а) веселит, б) оставляет в глубокой задумчивости, в) затрудняет чтение, г) заочно снижает доверие потенциальных партнеров к компании.

На примере продемонстрированных случаев буквализма вследствие интерференции родного языка можно проследить влияние текстопорождающих моделей русского языка и убедиться в чужеродности последних в тексте, адресованном носителям английского языка. Жаль, что эта чужеродность не была осознана переводчиком.

Подобные ошибки отражают трудности преодоления стереотипов языкового мышления, трудности, связанные с необходимостью выйти за границы тех моделей описания действительности, которые детерминированы языком, с необходимостью понимания и учета того, что носители разных языков описывают реальность по-своему. Разумеется, это требует усилий, готовности к отказу от непродуманных решений, притянутых за торчащие уши родного языка. Тогда переводчик сможет стать подлинно культурным посредником в двуязычной коммуникации.

Литература:

1. *Палажченко П. Р.* Мой несистематический словарь (Из записной книжки переводчика). 4-е изд., испр. М.: Р. Валент, 2004. 304 с.
2. *Петрова О. В.* О синтаксическом калькировании, коммуникативном синтаксисе и смысле // Проблемы теории, практики и дидактики перевода. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Вып. 16. Том I. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2013. С. 84–90.

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ
С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ
ТЕРМИНОЛОГИИ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ)**

Цель данной работы – осветить некоторые аспекты функционирования употребительной лексики в контексте перевода нефтегазовой терминологии и способы терминологизации в данной сфере. В работе рассмотрены многочисленные примеры слов, имеющих в общеязыковом плане одно значение, но меняющих его в узкопрофильном смысле, особенно в сочетании с другими словами. Приведены случаи введения в нефтегазовую терминологию: 1) слов с анималистическим и растительным значениями: *wildcat* – поисково-разведочная скважина; *Christmas tree* – фонтанная арматура (сооружение из труб и клапанов, устанавливаемое в устье скважины для регулирования потока нефти или газа с целью предотвращения выбросов); 2) жаргонизмов: *Stinker* – нерентабельная нефтяная скважина с быстро падающим доходом (общее значение: дразнилка) и пр.; 3) слов с определенной цветовой и «вкусовой» символикой: *sweet crude oil* – «сладкая» нефть с низким содержанием серы, менее 0,5% по массе; *White oil products* - светлые нефтепродукты – бензин, нафта, керосин и др. Перспективным направлением исследования нам видится дальнейшее изучение приемов и способов перевода технических текстов и выявление способов образования новых терминов в нефтегазовой отрасли.

Ключевые слова: терминология, нефтегазовая отрасль, жаргонизмы.

SPECIFIC CHARACTERISTICS OF TRANSLATING TECHNICAL TERMS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN (BASED ON THE TERMINOLOGY OF OIL AND GAS INDUSTRY)

The paper is aimed at describing the functioning of common vocabulary in the context of oil and gas terminology and terminologization processes in this field. Provided are examples of the words which have one meaning in the common language and change it when becoming narrow-purpose terms, especially in combination with other words. Oil and gas terminology comprises: 1) the words of animalistic and vegetable origin: «wildcat» – exploration well; «Christmas tree» – construction of pipes and valves, installed at the wellhead to control the flow of oil or gas in order to prevent emissions); 2) jargon: «Stinker» – unprofitable oil well with rapidly falling income (total value: teaser), etc.; 3) the words with a certain colour and «flavour» symbols: sweet crude oil – «sweet» oil with low sulfur content less than 0.5% by weight; white oil products – light petroleum products – gasoline, naphtha, kerosene, etc.

Thus, the prospect of further research may be the study of the ways of translating technical texts and identifying the means of new terms formation in the field of oil and gas industry.

Key words: terminology, oil and gas branch, jargons.

Проблема перевода терминологии остается особенно актуальной в наши дни научно-технического бума и особенно в сфере технического перевода. Правильный перевод технических терминов – один из важнейших аспектов любого переводческого проекта. Современные компании, работающие на международном уровне, понимают, что согласованность терминов лежит в основе понимания смысла, и серьезно занимаются терминологической работой, уточняя термины, которые могут привести к недоразумениям. Они разрабатывают специальные терминологические базы данных, содержащие не только узко профильную терминологию, специфическую для данной отрасли, но и внутрифирменную терминологию, которая не является общепринятой [2, с.125–128]. Одно из самых сложных направлений технического перевода с точки зрения узкоспециальной терминологии –

нефтегазовая тематика. Нефтегазовая отрасль является одной из важнейших в российской экономике. От переводчика технических текстов нефтегазовой тематики требуется понимание специфики терминологии и в английском, и в русском вариантах. Он должен не просто хорошо знать оба языка, но и хорошо разбираться в предмете. К тому же, нефтегазовый сектор сочетает в себе массу технологий из самых разных областей знаний, таких, как инженерное дело, химия, геология, страхование, бухгалтерия и др. Переводчику следует быть вдвойне внимательным и никогда не пренебрегать доступными справочными материалами [3, с.187–190].

Подчеркнем, что один термин может совершенно по-разному переводиться в зависимости от контекста, в нашем случае – отрасли. Английское слово *risers*, которое в обыденном словоупотреблении означает «трибуны на стадионе», в контексте нефтегазового текста переводится как «водоотделяющая колонна (райзер)». Аналогично, слово *extremities*, в быту «конечности», применительно к нефтепоисковым работам означает длину трубопровода. Слово *farm-in* не имеет никакого отношения к сельскому хозяйству, а означает «договор о получении доли участия» в освоении и разработке месторождения. Также и словосочетание *back-in farm-out* означает «реверсивная субаренда», в рамках которой удерживаемое «пассивное» участие арендодателя «активизируется» при наступлении определённых условий; хотя в словарях общепотребительной лексики эти слова переводятся «начало движения с сальто назад» и «арендуемый участок» соответственно. Нетрудно догадаться, как важен точный перевод технических терминов, особенно когда речь идет о многомиллионных контрактах [1, с. 3–28].

Приведем ряд примеров терминов, которые в нефтегазовой сфере могут приобретать совершенно другие значения (прим. автора: здесь и далее в скобках дается общепринятое значение термина, в фигурных скобках узкопрофильный перевод, в т. ч. в сочетании с другими словами).

Royalty (величие, королевская власть): {acreage-based royalty – поземельное роялти – плата за разработку недр, ставка, которой установлена в абсолютном выражении к единице площади неразрабатываемого нефте(газо)носного участка}; cap (кепка, шапка) {gas cap – газовая шапка}; batch (выпечка): {партия нефти, прокачиваемая по нефтепроводу}; bottom (дно), hole (дыра), letter (письмо): {bottom hole letter contribution – сумма, уплачиваемая

подрядчику по достижении скважиной определённой глубины}; bunker (бункер, цистерна): {Bunker A – бункерное топливо А – наименее вязкий сорт флотского мазута}; cracked (растрескавшийся, крекинг); {...глубокой переработки (в отличие от прямогонного), крекинг – (являющийся продуктом крекинга – например, крекинг-газ, крекинг-мазут)}; deposit (депозит) {месторождение}; scout (разведчик): {лицо, нанимаемое нефтяной компанией для сбора информации результатах поисково-разведочных работ компаний-конкурентов}; lifting (подъём, лифтинг); {добыча (отбор) нефти}; topping (верхушка): {прямая перегонка нефти, отгон лёгких фракций} и др [4, с.1–297]. Вот еще несколько примеров перевода технических терминов с английского языка: *Christmas tree* – это не рождественская ёлка, а фонтанная арматура (сооружение из труб и клапанов, устанавливаемое в устье скважины для регулирования потока нефти или газа с целью предотвращения выбросов). Выражение *to drill a well on the field* переводится как «бурить скважину на месторождении», а не «копать колодец на поле».

Многие элементы буровой установки и сопутствующие им объекты имеют названия, связанные с номинациями животных, например: *doghouse*, речь в данном случае идет не о собачьей будке (как мог бы перевести непрофессиональный переводчик), а о вагончике-бытовке бурового мастера; площадку для верхового рабочего принято называть *monkey board*, хотя обезьяны тут, разумеется, ни при чем. Термин *mousehole* также может привести в замешательство неопытного переводчика. Между тем, эта «мышьяная норка» означает «неглубокое отверстие под полом буровой вышки, в котором временно хранятся ведущая бурильная труба и стояки труб во время наращивания бурильной колонны». А, например, термин *pig* – это, конечно, не «поросенок», а так называемая «металлическая чушка» – приспособление для очистки стенок труб, вставляемое внутрь трубопровода и несомое внутренним потоком нефти или газа. Что касается «кролика» (*rabbit*), то в нефтегазовом контексте это слово переводится как «скребок для чистки трубопровода», «баран» (*ram*) – это «плашка» (запорный элемент противовыбросового превентора), а «дикая кошка» (*wildcat*) – «поисково-разведочная скважина». Термин *go devil*, напоминающий название фильма ужасов, на самом деле тоже обозначает обычный скребок для чистки нефтяных трубопроводов. Выражение *graveyard tour*, вызывающее в памяти романы Стивена Кинга, означает вовсе не «прогулку по кладбищу», а всего лишь ночную

смену на буровой. Наконец, *thief* – это не воришка, а резервуарный пробоотборник, а термин *stripper* не имеет никакого отношения к танцовщице кабаре и переводится просто как «истощенная скважина». Последние несколько примеров являются жаргонизмами, которые в огромном количестве проникают в любую профессиональную область. Приведём ещё пару примеров: *clipper* – киппер, автоцистерна (общеупотребительное значение: машинка для стрижки волос, ножницы); *into the tanks* – законченная нефтяная скважина (хотя, напрашивается перевод «в танках»).

Для определения термина «скважина» в том или ином качестве также существует ряд жаргонных обозначений. Примеры: *Jack pot well* – высокодебитная нефтяная скважина (слово «джекпот» говорит само за себя); и, наоборот *stinker* – нерентабельная нефтяная скважина с быстро падающим доходом (общее значение: дразнилка).

Для определения термина «нефть» также существует множество слов «на любой вкус и цвет».

Hot oil (горячая): {нефть, добываемая с превышением ограничений, установленных властями штата (в США), или вывозимая в другие штаты в нарушение федеральных правил}; marginal oil (маргинальный): {«критическая» нефть, переработка которой необходима для восполнения предложения наиболее дефицитного нефтепродукта}; new oil (новая): {нефть месторождений обнаруженных или введенных в эксплуатацию после определённой даты: в США – после 31 декабря 1972 г., в Австралии – после 14 сентября 1975 г., в Канаде – после 31 декабря 1980 г.}; old oil (старая): {соответственно, это нефть, используемая до указанных выше дат}; white oil products (белый): {светлые нефтепродукты – бензин, нафта, и др.}; black oil (черная): {низкосортный смазочный материал, используемый в тихоходных машинах}; sour oil (кислая): {«кислая» нефть с высоким содержанием серы, не менее 0,5%}; sweet oil (сладкая): {«сладкая» нефть с низким содержанием серы, менее 0,5%}; stove oil (печь): {жидкое топливо, получаемое из газойлевой фракции, выкипающей при температуре 250–350 градусов}; skunk oil (скунс, подлец): {высокосернистая нефть}; run oil (бежать): {нефть, перекачиваемая по трубопроводу}; preferential oil (пользующийся предпочтением): {«преференциальная» нефть, добываемая и закупаемая бывшими концессионерами на льготных условиях}; rock oil (скала): {«Горное масло» – термин, использовавшийся для обозначения нефти в период становления нефтяной промышленности во второй половине XIX в.}.

Встречаются в нефтегазовой отрасли и такие существительные, которые обычно воспринимаются как имена собственные. Типичный пример – термин *geronimo*, которым обозначают устройство для аварийного спуска верхового рабочего с полатей. Легендарный лидер апачей Джеронимо тут явно ни при чем. Имеют место также другие примеры: *siberian light oil* – сибирская легкая нефть, она обладает превосходным качеством, из-за которого продавать ее под собственным брендом получается выгоднее; *wall-street refiners* – инвестиционные фирмы на улице Уолл-Стрит (Лондон), которые продают и покупают фьючерсы (срочные биржевые контракты) на нефть и нефтепродукты; *Texas Tea* – термин, который также был использован для описания нефти и был популяризирован в известном шоу «The Beverly Hillbillies» в 1960 году фразой «Нефть – это чёрное золото, Техасский чай».

Приведенные примеры, в их числе и забавные, говорят о том, как важен для технического переводчика высокий уровень профессионализма, как важно изучать специальную литературу и качественные, постоянно обновляемые справочные материалы, чтобы точно переводить технические термины с английского языка.

Литература:

1. *Ефремов А. А.* Когнитивные и структурно-семантические особенности метафорических терминов (на материале терминологии американской нефтегазовой отрасли): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2013. С. 3–28.
2. *Каткова С. В.* Мультимедийные программы обучения иностранным языкам в высшей школе // Вестник КИГИТ. 2006. № 1. С. 125–128.
3. *Каткова С. В.* Формирование навыков самостоятельной работы студентов при обучении профессионально-ориентированному иностранному языку в вузе // Молодежь и наука: сб. материалов VIII Всерос. научно-технич. конф., посвященной 155-летию со дня рождения К. Э. Циолковского. 2012. С. 187–190.
4. *Хатруков Е. М.* Англо-русский словарь по нефтяному бизнесу. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2008. 400 с.

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ТЕКСТ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ

В статье предлагается обзор традиционных путей и способов обучения студентов языкового вуза письменному переводу. К ним относятся: авторитарно-творческий метод, методика решения коммуникативных задач, методика предпереводческого анализа текста оригинала, процессо-ориентированное обучение переводу, построенное в соответствии с этапами осуществления переводческого процесса, создание системы переводческих заданий и упражнений. Данные методы доказали свою эффективность, однако они должны быть дополнены новыми технологиями и средствами обучения. Развитие теории и методики обучения иностранным языкам обусловило поиск новых средств формирования у студентов умений коммуникативно-эквивалентного письменного перевода. Одним из таких средств является аудиовизуальный текст, фактура которого состоит из двух разнородных частей – вербальной и невербальной, реализуемых при помощи двух каналов коммуникации – визуального и аудиального. В статье рассматривается типология аудиовизуальных текстов, используемых для формирования умений коммуникативно-эквивалентного письменного перевода, которая предполагает деление текстов на категории по таким критериям, как степень интерактивности (интерактивные, не интерактивные тексты), функциональная направленность (информационные, апеллятивные, художественные тексты), жанровая принадлежность, канал презентации (видеотексты, кинотексты, телетекст, медиатекст), форма презентации (целостный текст, серия, фрагмент) и дидактическое назначение (обучающие, контролирующие).

Ключевые слова: метод, письменный перевод, коммуникативная переводческая компетенция, аудиовизуальный текст, типология.

AUDIO-VISUAL TEXTS IN TEACHING WRITTEN TRANSLATION TO LINGUISTICS STUDENTS

The article offers an overview of traditional ways and methods of teaching written translation to linguistics students, including the teacher-centered method, the communicative goals method, the pre-translation analysis method, the process-oriented translation approach and the system of translation tasks and activities. These methods, however, should be updated by integrating new teaching techniques and pedagogical tools. Audio-visual texts can be an effective tool in teaching written translation. The multimedia nature of audio-visual texts allows the combination of acoustic and visual channels which, together with the verbal and the nonverbal dimensions of communication, results in the semiotic richness that defines the audio-visual text. The article presents a classification of audio-visual texts based on the following criteria: the degree of interactivity (interactive texts, non-interactive texts), the function (informative texts, appellative texts, literary texts), the genre, the presentation channel (video, cinema, television, other media), the presentation form (the whole text, an episode, an extract) and the didactic purpose (a teaching aid, a control aid).

Key words: method, written translation, communicative translation competence, audio-visual texts, classification.

Профессиональное обучение студентов языкового вуза письменному переводу предполагает использование проверенных методик, основанных на различных дидактических принципах, реализующих определенное содержание обучения и направленных на формирование у студентов тех или иных переводческих навыков и умений. Обзор отечественных и зарубежных научных публикаций по вопросам дидактики перевода позволяет выделить несколько традиционных подходов к обучению студентов письменному переводу, отличающихся как по содержанию, так и по степени эффективности их реализации.

Одним из наиболее традиционных методов обучения письменному переводу является «trainer-centered method» (в терминологии Д. Келли [5, с. 389]) или «авторитарно-творческий метод» (в терминологии И. С. Алексеевой [1, с. 141]), исходящий из предпосылки, что

лучший способ научиться переводить состоит в многочисленных учебных переводах студентов и последующем сравнении результатов их работы с «правильным» преподавательским образцом. И. С. Алексеева указывает, что в рамках данного метода в качестве преподавателя обычно выступает опытный переводчик, который сам выбирает тексты для перевода, критикует учебные переводы и либо выбирает лучший из предложенных вариантов, либо предлагает свой, чаще всего не объясняя, почему его версия лучше; при этом он надежно опирается на свой авторитет [1, с. 141]. Д. Келли и Э. Мартин подчеркивают, что распространенность данной методики обучения письменному переводу в середине XX в. объясняется как недостаточной разработанностью положений методики преподавания перевода, так и общими дидактическими принципами, характерными для 1950–60-х годов, согласно которым студент является скорее объектом обучения [6, с. 297]. Главными недостатками данной «непедагогичной» методики, по мнению Д. Келли, являются отсутствие систематизации задач обучения переводу, сосредоточенность обучения на результате (переведенном тексте), а не на процессе перевода и его закономерностях, недостаточная аргументированность выбора «правильного» варианта перевода, а также создание у будущих переводчиков негативной установки на заведомую неполноценность результатов их труда [5, с. 389].

Дальнейшее развитие педагогической науки в рамках субъектного и гуманистического подходов, а также разработка новых теоретических концепций в сфере переводоведения и прикладной лингвистики обусловили появление новых методов и способов обучения письменному переводу, ориентированных на осуществление студентами активной и осознанной учебно-переводческой деятельности. Среди ключевых тенденций нового поколения методик обучения письменному переводу можно выделить следующие:

- коммуникативный подход к обучению переводу;
- смещение акцента в обучении с результата перевода на переводческий процесс и способы реализации выбранной переводческой стратегии;
- профессиональная ориентация обучения, симуляция будущей профессиональной деятельности;

- формирование и совершенствование в процессе обучения актуальных профессиональных компетенций и личностных качеств будущих переводчиков;
- формирование положительной учебной мотивации.

Одним из первых зарубежных исследователей, разработавшим полноценную обучающую методику на основе существующих положений теории перевода, является канадский преподаватель перевода Ж. Делил. Придерживаясь коммуникативно-речевого подхода к переводу, Ж. Делил полагает, что обучение переводу должно всецело строиться на основе учета коммуникативного характера переводческого процесса и тех умений, которые нужно создать у переводчика. Следовательно, в процессе обучения будущие переводчики должны упражняться не в переводе отдельных фраз или словосочетаний, а в решении реальных коммуникативных задач [2, с. 219].

Схожим образом трактует коммуникативный подход к обучению переводу немецкий ученый К. Норд, предлагая функциональную модель переводческого анализа текста и разработанную на ее основе методику. В качестве главного тезиса своей методической концепции К. Норд приводит утверждение о том, что обучение переводу должно симулировать реальную переводческую деятельность. Ставя перед собой реалистичные коммуникативные цели, студенты выполняют переводческие задания осмысленно и ответственно. К. Норд формулирует коммуникативные цели в виде следующих последовательностей вопросов, ответы на которые студенты должны искать на разных этапах осуществления процесса перевода:

1. Кто (?) – *передает* – кому (?), для чего (?), посредством какого канала (?), где (?), когда (?), почему (?) – *текст* – обладающий какой функцией?
2. О чем (?) – *отправитель сообщает* – что (?), в каком порядке (?), используя какие невербальные элементы (?), при помощи каких слов (?), в какого рода предложениях (?), в каком стиле (?), для достижения какого эффекта? [7, с. 144].

В обеих упомянутых выше методиках прослеживается тенденция смещения акцента в обучении переводу с результата (переведенного текста) на особенности осуществления переводческого процесса для достижения определенной коммуникативной цели. Наиболее полное воплощение данная тенденция находит в методике

обучения письменному переводу, разработанной исследователем Д. Джайлом. Предложенный автором «процессо-ориентированный подход» к обучению переводу предполагает, прежде всего, обучение студентов принципам, приемам и методам осуществления процесса перевода, осознанное владение которыми приведет к повышению качества выполняемых переводов [4, с. 14].

Коммуникативный и процессо-ориентированный подходы к обучению переводу также нашли отражение в работах отечественных исследователей в области дидактики перевода. Так, И. С. Алексеева, В. Н. Комиссаров, Л. К. Латышев, А. Л. Семенов предлагают авторские методики, основанные на принципе построения программы обучения письменному переводу в соответствии с этапами осуществления переводческого процесса.

Переводовед В. Н. Комиссаров, рассматривая теоретические основы обучения письменному переводу, предлагает подробный обзор наиболее важных аспектов методики, в том числе и системы упражнений, направленной на формирование и совершенствование профессиональной переводческой компетенции студентов. В. Н. Комиссаров также перечисляет критерии отбора учебных материалов, используемых в обучении переводу:

- 1) текст должен быть интересен для перевода, содержать типичные переводческие проблемы, давать основу для развития переводческих умений и навыков;
- 2) характер текстов должен соответствовать этапу обучения;
- 3) используемые материалы должны оцениваться по степени трудности, обусловленной его тематической сложностью, сложностью языка или характера изложения;
- 4) учебные материалы должны иметь познавательную ценность, например, касаться общечеловеческих проблем или различных фактов и событий из жизни и истории страны изучаемого языка;
- 5) большая часть учебного материала должна быть стабильной и не содержать информацию, способную быстро устареть, что даст преподавателю возможность использовать тексты для обучения нескольких поколений студентов [2, с. 349].

Проведенный анализ путей, приемов и способов обучения студентов письменному переводу позволяет констатировать, что, в основном, авторы отдают предпочтение тому или иному алгоритму учебной деятельности, уделяют внимание отбору содер-

жания обучения. В меньшей степени в поле зрения авторов находятся средства обучения переводу. Рассмотрим такое инновационное средство обучения письменному переводу, как аудиовизуальный текст.

По мнению Р. А. Матасова, в процессе обучения будущий переводчик должен познакомиться с закономерностями различных видов переводческой деятельности и приобрести практический опыт перевода наиболее распространенных и востребованных типов текстов, в том числе и аудиовизуальных материалов. [3, с. 16]. В современной научно-методической литературе рассматриваются системы тренировочных упражнений для формирования навыков устного последовательного и синхронного перевода на материале телевизионных выпусков новостей, видеозаписей публичных выступлений в сфере деловой и политической коммуникации. Однако дидактический потенциал аудиовизуальных текстов может быть эффективно реализован и при обучении коммуникативно-эквивалентному письменному переводу.

На основе классификаций аудиовизуальных текстов, предложенных в работах отечественных и зарубежных авторов, мы разработали собственную типологию аудиовизуальных текстов, используемых для формирования умений коммуникативно-эквивалентного письменного перевода. Данная типология предполагает деление текстов на категории по нескольким критериям:

1. *Степень интерактивности* аудиовизуальных текстов определяется потенциалом активного взаимодействия текста и реципиента. К *интерактивным* аудиовизуальным текстам можно отнести компьютерные игры или программы. Данные тексты избирательно развертывают свое содержание в зависимости от действий, предпринятых реципиентом. В процессе обучения письменному переводу целесообразно использовать лишь *фрагменты* интерактивных текстов с целью ознакомления студентов с разнообразием видов аудиовизуальных текстов, в то время как *неинтерактивные* аудиовизуальные тексты (художественные и документальные фильмы) могут применяться при подготовке переводчиков более широко.

2. *Функциональная направленность* аудиовизуального текста во многом обусловлена реализацией в данном тексте коммуникативного намерения автора. Данный параметр является одним из важных критериев отбора аудиовизуальных текстов в качестве средства обучения коммуникативно-эквивалентному переводу. Как

правило, на первых этапах обучения письменному переводу используются *тексты информационной направленности* (телевизионные выпуски новостей, аналитические программы), затем студенты учатся передавать при переводе *апеллятивную функцию* текста на материале рекламных роликов и юмористических передач. Сохранение эстетической функции, реализуемой в *художественных аудиовизуальных текстах*, является наиболее сложной переводческой задачей.

3. *Жанровая принадлежность* аудиовизуального текста во многом зависит от канала презентации и, в свою очередь, определяет содержание текста. В качестве примеров жанров кинофильмов можно привести *приключенческий фильм, костюмную драму, комедию, фильм ужасов, триллер, биографический фильм* и др. Выбор аудиовизуального текста определенного жанра для обучения коммуникативно-эквивалентному письменному переводу осуществляется в зависимости от степени подготовки студентов и соотношения объема вербальной и невербальной составляющих текста.

4. Критерий *канала презентации* является несколько условным. Изначально каждый аудиовизуальный текст поступает к получателю по определенному каналу (*кино, видео, телевидение, интернет*). Однако со временем канал презентации аудиовизуального текста может меняться. Так кинофильм, будучи записанным на видеокассету или DVD, становится видеofilmом. В обучении письменному переводу могут использоваться кинофильмы, видеofilmы, телетексты, медиатексты. Ограничением может послужить недоступность некоторых аудиовизуальных технических средств (DVD проигрыватель, компьютер, доступ к сети Интернет), необходимых для демонстрации студентам текста в учебной обстановке.

5. *Форма презентации* аудиовизуального текста (*целостный текст, эпизод/серия, фрагмент*) в обучении коммуникативно-эквивалентному письменному переводу может варьироваться в зависимости от задач конкретной ступени обучающего алгоритма.

6. В зависимости от *дидактического назначения*, аудиовизуальные тексты подразделяются на *обучающие*, используемые для формирования определенных переводческих умений и навыков, и *контролирующие*, позволяющие осуществлять текущую или итоговую проверку уровня овладения студентами умениями коммуникативно-эквивалентного письменного перевода.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей позволил выделить художественный аудиовизуальный текст в качестве эффективного средства формирования у студентов языкового вуза умений коммуникативно-эквивалентного письменного перевода. Использование данных текстов в процессе обучения способствует повышению уровня коммуникативной переводческой компетенции и усиливает стремление студентов к совершенствованию приобретенных переводческих навыков.

Литература:

1. *Алексеева А. Н.* Профессиональный тренинг переводчиков: учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб: Союз, 2004. 288 с.
2. *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение: учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.
3. *Матасов Р. А.* Перевод кино-видео материалов: Лингвокультурологические и дидактические аспекты: автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2009. 22 с.
4. *Gile D.* Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. John Benjamins Publishing Co., 2009. P. 286.
5. *Kelly D.* Translation Didactics // Handbook of Translation Studies. Volume 1. John Benjamin's Publishing Co., 2010. P. 389 – 396.
6. *Kelly D., Martin A.* Training and Education // Routledge Encyclopedia of Translation studies. Routledge, 2009. P. 294–300.
7. *Nord Ch.* Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis. Rodopi, 2006. P. 274.

**ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕДАЧИ РЕЧЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК
ПЕРСОНАЖЕЙ ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ
ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕСЫ
ДЖ. Д. БИГГСА «СТРАНА СОЛНЦА»)**

В статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкивается переводчик при передаче речевых характеристик персонажей драматического произведения. Передача речевых характеристик персонажей драмы представляет собой одну из основных переводческих трудностей, так как читатели (а позднее и зрители) узнают героев пьес именно через их речь. Переводческие трудности анализируются на основе опыта собственного перевода пьесы современного американского автора Дж. Д. Биггса «Страна солнца». К основным речевым характеристикам персонажей пьесы отнесены: употребление разговорной лексики, сленга, вульгаризмов, а также использование отдельных стилистических приемов. К наиболее распространенным лексическим стилистическим средствам относятся: эпитеты, метафоры, сравнения и лексические повторы. Из синтаксических стилистических средств выделяется параллелизм. Делается вывод о том, что переводчику необходимо учитывать тот факт, что текст пьесы не может быть перегружен лексическими добавлениями и пояснениями, он также не должен быть недопустимо вульгарен, так как прозвучит с подмостков театральной сцены. Переводчику необходимо сохранять цельность образов и эмоциональное отношение персонажей друг к другу, передавать черты речи, свидетельствующие о социальном статусе персонажей, их образовательном уровне и личностных характеристиках.

Ключевые слова: драма, перевод, речевые характеристики, разговорная лексика, вульгаризмы, стилистические приемы.

Rukhlina E. E., Shutova N. M.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

**ON THE ISSUES OF TRANSLATING THE CHARACTERS'
SPEECH IN DRAMA (BASED ON THE EXPERIENCE OF
TRANSLATING THE PLAY «SUN COUNTRY»
BY JOHN D. BIGGS)**

The paper discusses the problems faced by translators when reproducing the speech of drama characters in the target language. Speech characterizations present one of the greatest challenges for the translator of drama as the readers and later theatre-goers come to know the characters through their speech. The analysis of translation difficulties is based on the personal experience acquired in translating the play «Sun Country» by a contemporary American author John D. Biggs. The main features of the characters' speech include: using colloquial vocabulary, slang, vulgarisms and certain stylistic devices. Epithets, metaphors, similes and lexical repetitions are most frequent. Parallel constructions are popular among syntactic stylistic devices. The conclusion is made that translators should not overload the text with lexical additions and comments, they should be also very careful with vulgarisms, as they will later be pronounced from the stage. Special attention should be given to not violating the general perception of characters and their emotional treatment of each other, as well as to social, educational and personal parameters of their speech.

Key words: drama, translation, speech characterizations, colloquial vocabulary, vulgarisms, stylistic devices.

Несмотря на то, что во всех серьезных трудах по теории перевода обычно отмечается, что вопросы перевода драматических произведений имеют свою специфику, они являются очень мало исследованными. Как справедливо отмечает Л. Л. Бабаева, вопросы перевода драмы еще не получили комплексного теоретического обоснования [1, с. 71]. До сих пор самое полное описание основных характеристик драмы и проблем ее перевода мы находим лишь в монографии чешского лингвиста И. Левого, изданной еще в 1974 г. Он впервые обратил внимание на то, что при переводе пьес нужно учитывать такие факторы, как удобопроизносимость, удобопонятность и стилизованность сценической речи [2, с. 178–188]. Многие современные исследователи затрагивают в своих работах лишь некоторые частные

проблемы перевода конкретных драматических произведений: Д. А. Олицкая [3], Ю. П. Солодуб [4], Е. В. Степаненко [5], Н. М. Шутова [6]. Среди основных причин такой ситуации Л. Л. Бабаева указывает следующие: двойная природа драмы, сложность определения характеристик драматургического текста, связь между переводом драматического произведения и постановкой переводной драмы на сцене [1, с. 71].

В настоящее время интерес к драме начал возрастать, так как все чаще стали переводиться драматические произведения современных авторов. Передача речевых характеристик персонажей представляет собой одну из основных переводческих трудностей, так как читатели (а позднее и зрители) узнают героев пьес именно через их речь.

Данное исследование было проведено на материале переведенной нами современной американской пьесы Дж. Д. Бигтса «Страна солнца» [7]. Проблемы, поднимаемые в пьесе, очень актуальны – наркомания, одиночество человека в современном мире, отношения между полами. Автор описывает один день из жизни трех молодых людей и одной девушки в небольшом американском городке, которые приходят в местный бар для общения. Из их разговоров понятно, что герои пьесы не относятся к высоким социальным слоям общества, их речь не отличается особой грамотностью, но она очень экспрессивна. Персонажи употребляют различные пласты лексики, используя, главным образом, разговорную лексику, но в их речи встречаются и вульгаризмы, жаргонизмы, молодежный сленг.

В связи с этим проблемы передачи речевых характеристик персонажей драмы «Страна солнца» были подразделены нами на следующие группы: перевод разговорной лексики и сленга, передача вульгаризмов, а также передача стилистических приемов, используемых в речи персонажей.

Речь героев пьесы в высшей степени разговорна, они очень часто переходят на сленг, что подтверждает низкий социальный и образовательный уровень персонажей. Но такая речь обусловлена еще и молодостью героев, даже молодые представители высоких социальных слоев в современном американском обществе склонны употреблять сленг в своей речи. При переводе нам приходилось обращаться к молодежному просторечию в русском языке, например, компенсировать нарушение правил грамматики русской разговорной лексикой, использовать аллитерацию для придания речи персонажей

дополнительной экспрессивности и т. д. Можно привести в качестве иллюстрации следующие примеры: 1) «No, Ralphie, just tell me. None of this *stuff* anymore». – «Нет, Ральфи, просто скажи мне. Больше никакой *дури* в моей жизни!»; 2) «*Gimme another hit, Ralphie. Might help a little*». – «*Дай-ка* еще выпить, Ральфи. Может, немного поможет»; 3) «*Ain't no business of mine*». – «А мне вообще *без разницы*»; 4) «*And I'll be gone, soaking in sun and living it up*». – «А я уеду, буду *жариться на солнце и прожигать жизнь*».

Приведем еще один пример, в котором используются просторечные выражения: «*Just as soon as old Mary gets hitched I'm off and out of here*». Оба словосочетания имеют в словарях помету *coll.* Учитывая ситуацию и личностные качества персонажа, необходимо подобрать адекватные просторечные выражения в русском языке. Для достижения нужного прагматического эффекта мы перевели это предложение следующим образом: «Как только *окольцуется* старуха Мэри, я *увольняюсь* и *сматываюсь* отсюда».

Необходимо отметить, что речь персонажей рассматриваемой пьесы отличается вульгарной экспрессивностью, грубостью, они зачастую используют «крепкие» выражения. Герои не стесняются «называть вещи своими именами», нередко оскорбляют друг друга. Для отражения этих речевых характеристик в переводе также приходилось использовать вульгаризмы и заниженную лексику: 1) «*Like the damn pigeon. Charles, this, Charles, like I'm in school or something*». – «Вот *проклятый дурак*. Чарльз то, Чарльз это, как будто я тебе школьник или еще кто»; 2) «*There'd be your fucking blue as the ocean, Ralphie, right under her eye*». – «И тогда будет ее *чертов синячина* похож на океан, Ральфи, прямо под ее глазом»; 3) «*Fuck the lot of you*». – «Да *пошли вы* все...!». Хотя, следует признать, что иногда мы пытались по-возможности «смягчить» вульгарность речи персонажей пьесы: 1) «*I was sitting there on my ass with my jeans and shirts all around me like I was a fucking chicken in a nest*». – «И приземлился я там, на задницу, вокруг валялись мои джинсы и рубахи, а я сидел *как свинья на помойке*»; 2) «*Shit on your back*». – «*Да плевать* мне на твою поясницу»; 3) «*You, I remember how you used to be. Nickel whore*». – «А ты, я помню, кем ты была. *Копеечной проституткой*».

Для речи персонажей пьесы характерно большое разнообразие стилистических приемов. Благодаря этому текст пьесы оживает, становится более «красочным». К наиболее распространенным

лексическим стилистическим средствам относятся эпитеты, метафоры, сравнения и лексические повторы. Из синтаксических стилистических средств выделяется параллелизм. При переводе нам чаще всего удавалось сохранить используемый стилистический прием. Это можно проиллюстрировать примерами перевода следующих сравнений: 1) «They say that on your way out west? Out towards Las Vegas? *The whole place is lit up like sunrise, even at three in the morning*». – «Говорят, что по пути на запад, по пути в Лас-Вегас *все сияет, будто на восходе солнца*, даже в три часа утра»; 2) «Joey was a *thin as a whip cane. Wiry and always half asleep*». – «Он был *такой худой, как тростинка*. Тонкий и всегда полусонный».

Подводя итог, можно сказать, что реальный переводческий процесс помог нам более глубоко понять специфику работы с драматическим текстом. Персонажи пьесы употребляют в своей речи разнообразные выразительные средства, которые позволяют им передать собственные эмоции и отношение к другим действующим лицам пьесы. При переводе используемых стилистических приемов нам приходилось прибегать к таким переводческим трансформациям, как генерализация, конкретизация, смысловое развитие, при переводе фразеологии иногда производилась смена образности.

В переводе обязательно должны быть переданы те черты речи, которые свидетельствуют о социальном статусе персонажей, их образовательном уровне и личностных характеристиках. С другой стороны, нужно постоянно помнить о том, что текст будет звучать со сцены, и он не может быть перегружен лексическими добавлениями и пояснениями, а также быть недопустимо вульгарен, исходя из традиций русскоязычного социума. При передаче речевых характеристик персонажей нужно было также стремиться не нарушать цельность образов, сохранять эмоциональное отношение персонажей друг к другу. Проблемы перевода современной драмы представляются нам очень интересными и заслуживающими дальнейшего изучения.

Литература:

1. *Бабаева Л. Л.* Передача культурного компонента при драматургическом переводе: воссоздание имен собственных и титулов персонажей театральных пьес // *Культура народов Причерноморья*. Симферополь, 2008. № 138. С. 71–75.
2. *Левый И.* Искусство перевода. М.: Прогресс, 1974. 394 с.

3. *Олицкая Д. А.* Перевод драмы: специфика, проблемы, подходы // Вестник Томского гос. ун-та, 2012. № 357. С. 19–24.
4. *Солодуб Ю. П., Альбрехт Ф. Б., Кузнецов А. Ю.* Теория и практика художественного перевода. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 297 с.
5. *Степаненко Е. В.* Культурологические аспекты перевода македонской драмы на русский язык: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М, 2007. 19 с.
6. *Шутова Н. М.* Драматическое произведение как объект перевода (на материале двух английских переводов пьесы-шутки А. П. Чехова «Медведь») // Перевод и сопоставительная лингвистика. Екатеринбург: Изд-во Уральского гуманитарного института, 2004. Вып. 1. С. 76–78.
7. *Biggs, J. D.* Sun Country. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://drama.eserver.org/plavs/contemporary/sun-countrv.txt> (дата обращения 19.06.2015).

УДК 811.111'25 (045)

Саратова Е. С., Шутова Н. М.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОНЛАЙН СЛОВАРИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕВОДЧИКА ПРИ РАБОТЕ С ИТ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ)

В статье рассматриваются шесть онлайн словарей с точки зрения возможности их использования переводчиками при работе с терминологией сферы информационных технологий (ИТ). Поскольку лексика сферы ИТ очень динамично развивается и непрерывно обновляется, именно онлайн-инструменты являются наиболее информативным ресурсом при переводе ИТ терминов. Для сопоставительного анализа словарных соответствий были выбраны пятьдесят терминов. Источником для подбора терминов послужили Интернет-издания на английском языке, посвященные ИТ. На основе результатов анализа предлагаемых словарями русских вариантов перевода отобранных терминов делаются выводы относительно эффективности использования того или иного словаря при переводе. В анализ словарей также включена оценка по параметрам удобства использования, доступа пользователей к обновлению информации,

а также наличия примеров и указания их источников. Кроме того, рассматривается общая информативность словарных статей. Акцентируется особая трудность перевода терминов, основанных на метафорическом переносе. Исследование показало, что только сервис Multitran предоставил корректные переводы всех слов выборки, однако у него имеются серьёзные недостатки в плане удобства использования. Делается вывод о том, что для достижения адекватности перевода переводчику необходимо использовать все доступные онлайн инструменты в комплексе.

Ключевые слова: термины, информационные технологии, онлайн словари, перевод, качество перевода.

*Saratova E. S., Shutova N. M.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia*

ONLINE DICTIONARIES AS THE TOOLS FOR IT TERMINOLOGY MANAGEMENT IN TRANSLATION (COMPARATIVE ANALYSIS)

The study presents the analysis of six online dictionaries with regard to their usefulness in the work of translators who handle IT terminology. Since the vocabulary of the IT sector is dynamically enlarging and developing, online tools are the most informative source for IT terminology translation. Fifty terms from online English publications dedicated to IT have been selected for comparative analysis. The effectiveness of each dictionary was assessed on the basis of analyzing the suggested Russian variants for English IT terms. The analysis also involved an assessment of convenience in usage, the access available to users for adding information, the presence of examples and their sources. The general informative character of the dictionary entry was also considered. Special emphasis was made on the difficulties of translating the terms based on metaphors. The study shows that only Multitran has presented the right Russian equivalents for all the selected terms, although this dictionary has many inconveniences of usage. The conclusion is made that to achieve translation adequacy the translator should use the whole set of available online tools.

Key words: terms, IT (information technologies), online dictionaries, translation, quality of translation.

Перевод традиционно выполняет главную функцию в процессе межкультурной коммуникации, позволяя преодолевать трудности в аккумулировании полезной и необходимой информации. Благодаря всеобщей глобализации и общедоступности сети Интернет, формируется единое информационное пространство, позволяющее в считанные минуты получить или предоставить требуемые данные. Научно-технический прогресс влечет за собой увеличение потоков информации, которой обмениваются носители разных языков, что способствует расширению межъязыковых границ и возрастанию объемов текстов, требующих перевода, а также предъявлению более высоких требований к качеству выполняемой работы [1, 2, 7]. На современном этапе развития общества информационные технологии оказывают значительное влияние на все сферы человеческой деятельности, в том числе и на сферу перевода, поскольку ее неотъемлемой частью является компьютеризация процесса перевода.

Существует множество электронных инструментов, направленных на ускорение и облегчение работы переводчика. К ним относятся: электронные словари (многоязычные, двуязычные, одноязычные толковые), доступные в онлайн-овом или офлайн-овом режимах; автоматические машинные системы перевода; программы автоматического редактирования текстов; электронные библиотеки; электронные энциклопедии; терминологические базы данных. Все они позволяют значительно повысить качество перевода, особенно при переводе текстов с родного языка на иностранный, а также в тех областях, где идет постоянное обновление терминологии: информационные технологии, бизнес и финансы, СМИ, международные отношения, фармацевтика и многие другие [4, 5].

Говоря о сфере информационных технологий, стоит отметить, что с лингвистической точки зрения данная область развивается особенно интенсивно, в первую очередь, в плане лексики. Поскольку подавляющее большинство текстов информационной тематики являются научно-техническими, основную трудность при их переводе вызывают именно отдельные термины. В то же время, современный уровень развития информационной теории и практики предъявляет все более высокие требования к разработке используемой системы терминов и их последовательному упорядоченному применению в существующих видах программной документации и руководств пользователей на всех языках.

Большинство ИТ-терминов возникли в английском языке. Подобная ситуация обусловлена тем, что процесс становления и раз-

вития данной сферы происходил в основном в западных странах. Помимо этого, многие ИТ-продукты и исследования в ИТ-сфере также издаются на английском языке. Интересно отметить, что, несмотря на большое разнообразие способов словообразования, в терминосистеме информационных технологий особенно продуктивными являются лишь некоторые из них: заимствования из английского языка, метафоризация на базе слов общеупотребительного языка и аббревиация [3]. Перевод слов, образованных с использованием метафор обычно затруднен, поскольку на языке перевода метафора не сохраняется. Таким образом, для эффективной работы в ИТ-сфере и при использовании ее продуктов очень важен доступ к актуальной и корректной информации о значении и переводе отдельных терминов.

Поскольку бумажные носители информации не успевают обновляться с той же скоростью, с которой происходит обновление ИТ-лексики, при решении задач перевода, как правило, используются онлайн-сервисы. В рамках данного исследования был проведён сопоставительный анализ удобства и информативности нескольких популярных общедоступных бесплатных онлайн-словарей. Для анализа были выбраны шесть онлайн-словарей (в таблицах они приводятся под соответствующими номерами):

1. <http://www.lingvo-online.ru> (Lingvo);
2. <http://www.multitran.ru> (Multitran);
3. <http://dictionary.cambridge.org> (Cambridge dictionary);
4. <http://www.translate.ru/> (Promt);
5. <https://translate.yandex.ru/> (Yandex);
6. <https://translate.google.ru/> (Google).

В качестве источника переводимых терминов были использованы англоязычные статьи популярных интернет-изданий об информационных технологиях. Для оценки удобства использования словарей и оценки качества предлагаемых переводов были выбраны определенные критерии. Критерии оценки удобства являются общепринятыми и включают в себя такие параметры как: озвучка транскрипции, наличие голосового ввода, автоматическая смена направления перевода и прочее. Для оценки корректности предлагаемого словарём перевода, каждый термин проверялся отдельно во всех словарях. Всего в ходе работы было проанализировано 50 терминов. Результаты оценки удобства использования словарей представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Оценка удобства использования рассматриваемых словарей

	1	2	3	4	5	6
Озвучка транскрипции	+	-	+	+	+	+
Возврат курсора в поле ввода после нажатия кнопки Enter или «Перевести»	+	+	+	-	+	-
Наличие приложения для смартфона или мобильной версии	+	+	-	+	+	+
Голосовой ввод	-	-	-	-	+	-
Автоматическая смена направления перевода	+	+	*	+	+	-
Рукописный ввод	-	-	-	-	-	+
Исправление опечаток	+	+	+	-	+	+

Результаты оценки информации, предоставляемой словарями, приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Оценка информации, предоставляемой словарями

	1	2	3	4	5	6
Наличие определения слова	+	-	+	-	-	+
Добавление новых слов пользователями	-	+	-	-	-	+
Добавление переводов пользователями	+	+	-	+	+	+
Наличие примеров использования	+	+	-	+	+	+
Добавление примеров пользователями	+	+	-	-	-	-
Наличие информации об источниках примера	+	-	-	-	-	-
Деление слов на тематические группы	+	+	+	+	+	-
Наличие грамматической информации	+	+	+	+	+	+

Количество успешно найденных корректных переводов из 50 терминов представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Количество корректных переводов

	1	2	3	4	5	6
Количество корректных переводов	41	50	10	36	36	33

В качестве примера можно рассмотреть результаты перевода термина SEO (search engine optimization).

Таблица 4 – Оценка качества перевода аббревиатуры-термина SEO

	Предлагаемый вариант перевода	Оценка перевода
1	Оптимизация поисковых систем	Некорректный перевод, не соответствующий значению термина
2	Поисковая оптимизация	Корректный перевод
3	SEO – Search engine optimization	Перевод отсутствует, но есть расшифровка аббревиатуры
4	Поисковая оптимизация	Корректный перевод
5	-	Перевод отсутствует
6	-	Перевод отсутствует

Как уже отмечалось, особую трудность составляет перевод терминов, основанных на метафорическом переносе. Рассмотрим пример использования термина «cookie»: «Many inexperienced web users are terrified of *cookies*, convinced that they are being used to send all their private information (and money) to some sinister group of internet scum». Данный термин используется для обозначения небольшого фрагмента данных, отправленного веб-сервером и хранимого на компьютере пользователя. Предполагается, что программисты, которые работали над концепцией «куки», назвали их так потому, что эта концепция напоминает собой принцип китайского «печенья счастья», внутри которого содержатся бумажки с предсказаниями. Сохранить метафоричность термина при переводе на русский язык весьма сложно. Словари Google, Promt и Cambridge предлагают только соответствие «печенье», остальные словари дают транскрипцию – «куки» и пояснение. Можно предложить такой перевод: «Многие неопытные пользователи Интернета опасаются

файлов «куки», будучи уверены в том, что они используются для пересылки всей их личной информации (и денег) какой-то зловещей группе мерзавцев в Интернете».

На основе проведенного анализа были сделаны следующие выводы. Несмотря на то, что только сервис Multitran предоставил корректные переводы всех слов выборки, у него имеются серьезные недостатки в удобстве использования. Так, например, отсутствует возможность узнать источник приведённых примеров, а доступ к редактированию переводов зарегистрированными пользователями без модерации специалистами, не гарантирует достоверности информации. С точки зрения удобства использования, наиболее выигрышно выглядит сервис Lingvo-online, который предоставляет проверенные данные в удобном формате, в том числе с отсылками к источникам примеров. Кроме того, данный сервис предоставляет также определения терминов и пояснения к ним на русском языке. Примерно равные результаты показали сервисы Yandex, Google и Promt, однако Yandex обладает преимуществом в виде очень удобной функции голосового ввода. Наименее подходящим для работы с ИТ-терминами оказался словарь Cambridge dictionary, однако данный сервис находится в стадии разработки, и есть основания ожидать увеличения количества переведенных слов.

Подводя итог, необходимо отметить, что терминология, применяемая при создании, продвижении и использовании программных продуктов и систем, является общей как для разработчиков, так и для конечных пользователей, причем не только специалистов в области информационных технологий. Именно поэтому инструмент, позволяющий быстро узнать точный перевод того или иного термина, очень важен для эффективной работы большого количества людей. Проведенный сопоставительный анализ самых популярных и доступных онлайн словарей показал, что сервиса, удовлетворяющего требованиям осуществления адекватного перевода, в данный момент не существует. Переводчикам можно рекомендовать комбинированное использование имеющихся инструментов, которое позволит усомниться в первом найденном варианте перевода и подобрать оптимальное переводческое решение.

Литература:

1. *Баканова М. В., Солдатова А. В.* Роль информационных технологий в профессиональной деятельности переводчика // Проблемы информатики в образовании, управлении, экономике и технике: сб. статей XII междунар. научно-техн. конф. Пенза: ПДЗ, 2012. С. 132–137.
2. *Бузаджи Д. М.* Высокие технологии при обучении переводу // Мосты №4 (20) / 2008. М.: Р. Валент, 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.thinkaloud.ru/featureak.html> (дата обращения: 03.09.2015).
3. *Молнар А. А.* Особенности формирования терминосистемы информационных технологий: автореф. дис. ... канд. филол. наук, М., 2012.
4. *Новикова Э. Ю.* Информационно-поисковая компетенция в парадигме переводческих компетенций // Вестник ВолГУ. Серия 6: Университетское образование. 2013. № 14. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-poiskovaya-kompetentsiya-v-paradigme-perevodcheskih-kompetentsiy> (дата обращения: 03.09.2015).
5. *Новожилова А. А.* Машинные системы перевода: качество и возможности использования // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание. 2014. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mashinnye-sistemy-perevoda-kachestvo-i-vozmozhnosti-ispolzovaniya> (дата обращения: 03.09.2015).
6. *Шовгенина Е. А., Новожилова А. А.* Обучение студентов-переводчиков работе с электронными ресурсами как основа их будущей конкурентоспособности и успешности // Вестник ВолГУ. Серия 6: Университетское образование. 2013. № 14. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-studentov-perevodchikov-rabote-s-elektronnyimi-resursami-kak-osnova-ih-buduschey-konkurentosposobnosti-i-uspeshnosti> (дата обращения: 03.09.2015).
7. *Bowker L.* Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction. Ottawa: Univ. of Ottawa Press, 2002. 185 p.

Шамилов Р. М., Сдобников В. В.

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ТАКТИК СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕРЕВОДА

В соответствии с коммуникативно-функциональным подходом к переводу тактики перевода рассматриваются как системно организованная совокупность переводческих операций, направленных на решение определенной задачи. Одной из таких задач является сглаживание различий в фоновых знаниях получателей исходного текста и текста перевода в отношении определенных явлений реальной действительности, что требует использования при переводе тактики прагматической адаптации текста. Традиционно считается, что при переводе специальных, т. е. нехудожественных, текстов тактика прагматической адаптации текста не является обязательной, поскольку специальные знания получателей ИТ и ПТ примерно одинаковы. Однако результаты проведенного исследования показывают, что представления носителей разных языков об определенных явлениях, упоминаемых в исходном тексте, могут существенно различаться. Из этого следует необходимость осуществления таких переводческих операций, которые позволяют раскрыть содержание определенных понятий в специальном тексте для его получателей. К числу подобных операций можно отнести использование постраничных сносок, затекстовых комментариев и дополнений в самом тексте. Подобного рода операции осуществляются только при условии, что национально-специфичная информация, включенная в текст, относится к категории коммуникативно релевантной.

Ключевые слова: тактика перевода, прагматическая адаптация текста, специальный перевод, специальный текст, переводческая операция.

PRAGMATIC ADAPTATION AS A TACTIC OF TRANSLATING SPECIAL TEXTS

According to the communicative-functional approach to translation a translation tactic is defined as an organized combination of translation actions aimed at the solution of a specific task. One of the tasks is to reduce the differences between the background knowledge of the source text recipients and the target text recipients about certain phenomena of the reality. It implies the need to use the tactic of pragmatic text adaptation. There is a stereotype according to which translation of special, i.e. non-literary, texts does not require the implementation of the tactic of pragmatic text adaptation since the ST recipients and TT recipients have almost similar knowledge about the phenomenon under discussion. But the conducted research proves that the ST recipients and TT recipients may have different perceptions of the same reality. It results in such actions that help explain the concepts mentioned in a special text. The list of the actions may include adding of footnotes, endnotes as well as supplying the necessary information in the text itself. The said operations are performed only provided that the ethnically-specific information in the source text is relevant to the success of the given communication act.

Key words: translation tactic, pragmatic text adaptation, special translation, special text, translation operation.

Прежде всего, следует пояснить, что под специальным (информативным) переводом мы, вслед за В. Н. Комиссаровым, понимаем перевод специальных текстов, основная функция которых заключается в сообщении каких-то сведений, а не в художественно-эстетическом воздействии на читателя [2, с. 97]. Соответственно, противопоставление «специальный перевод – художественный перевод» основано на противопоставлении информативных текстов текстам художественным с точки зрения выполняемых ими функций. В самом широком смысле специальный перевод охватывает специальные предметные области, не подпадающие под художественный перевод, а именно: наука, техника, экономика, маркетинг, право, политика, медицина, СМИ (см. [8, с. 9–26]). Под объектом специального перевода мы подразумеваем текст, который прежде всего по своему

информационно-тематическому и терминологическому содержанию соотносится с одной из специальных областей знаний, а также принадлежит конкретному типу (жанру) и нацелен на конкретную аудиторию [9, с. 28]. Разные жанрово-стилистические классификации текстов предлагают неодинаковое деление специальных текстов на отдельные виды или типы. Так, В. Н. Комиссаров пишет, что «к таким текстам относятся все материалы научного, делового, общественно-политического, бытового и пр. характера» [2, с. 97]. В свою очередь, И. С. Алексеева в рамках транслатологической классификации текстов, основанной на таких параметрах, как коммуникативное задание и вид передаваемой текстом информации, характер источника и характер реципиента, объективная мера переводимости текста как вторичного [1, с. 69], разграничивает следующие типы текстов: научный и научно-технический, научно-учебный, научно-популярный, энциклопедический, искусствоведческий, философский, законодательный, газетно-журнальный текст, документы физических и юридических лиц, объявления, рецепты и т. п. [1, с. 74–126]. Признается, что при всем многообразии специальных текстов их общее коммуникативное задание заключается в передаче определенных сведений адресату, заинтересованному в получении этих сведений.

Нам представляется, что несомненно важным параметром является характер источника и характер реципиента. Применительно к переводу можно выделить такой параметр, как характер адресанта исходного текста (ИТ) и характер получателя текста перевода (ПТ). Обычно предполагается, что специальный перевод осуществляется с целью обеспечения обмена информацией между специалистами в определенной области, которые обладают примерно одинаковым объемом фоновых знаний. Но допускаются и различия в степени подготовленности как получателя ИТ, так и получателя ПТ к усвоению содержащейся в тексте информации, некоторые несовпадения в объемах фоновых знаний автора текста и его получателей. Так, несомненно, автор научно-учебного текста более компетентен в данной области, чем его молодые читатели. Однако в любом случае признается, что поскольку содержащаяся в специальном тексте информация имеет, условно говоря, энциклопедический характер и, как правило, не обладает какой-либо национально-культурной спецификой, межкультурные различия между разноязычными коммуникантами не оказывают существенного воздействия на процесс специального перевода и во внимание не принимаются. Исходя из этого, считается, что задача переводчика в этом случае сводится к передаче

когнитивной информации, а также элементов оперативной, эстетической и эмоциональной информации (по классификации И. С. Алексеевой), если они в тексте присутствуют, путем нахождения эквивалентов или функциональных аналогов.

По нашему мнению, это положение не соответствует реальной действительности и основано на заблуждении, которое определяется отказом исследователей от учета всего комплекса лингвистических и, что особенно важно, экстралингвистических формантов коммуникативных ситуаций, в которых используется специальный перевод. Следует помнить о том, что всякий перевод осуществляется в определенной коммуникативной ситуации. С учетом этого обстоятельства нами была предложена классификация коммуникативных ситуаций с использованием перевода [4], уточненная применительно к специальному переводу Р. М. Шапиловым [5]. Рассмотрение переводческого акта в рамках определенных коммуникативных ситуаций убеждает нас в том, что учет экстралингвистических факторов, от рассмотрения которых исследователи обычно отказываются, так же необходим для постижения характера этого вида перевода, как и учет факторов сугубо лингвистических. К числу важнейших экстралингвистических факторов, влияющих на процесс и результат специального перевода, мы относим различия в фоновых знаниях, определяемые принадлежностью разноязычных коммуникантов к разным культурам. Проще говоря, у получателей перевода может не быть тех знаний, которыми располагают автор и получатели оригинала, либо их представление об определенном сегменте действительности существенно отличается от представлений представителей исходной культуры.

Разумеется, это утверждение относится, прежде всего, к случаям перевода таких текстов, которые содержат указания на национально-специфические элементы исходной культуры. Наиболее очевидные примеры связаны с переводом научно-популярных текстов, текстов туристических буклетов, разного рода краеведческих материалов, а также газетно-публицистических материалов. Например, в предложении «Для читающего сообщества Ветлугу навечно запечатлел В. Г. Короленко в известном очерке «Река играет» «фамилия русского писателя несет коммуникативно релевантную информацию и, следовательно, при переводе для усредненного зарубежного читателя потребуется пояснение типа «a famous Russian writer» [4, с. 257]. Налицо использование одного из способов того, что принято называть прагматической адаптацией текста.

Но даже перевод собственно научного текста может потребовать использования прагматической адаптации, что противоречит укоренившимся взглядам на характер специального перевода, с которыми, как уже стало ясно, мы не согласны. Мы можем сослаться на опыт перевода с русского языка на английский коллективной монографии о методике подготовки переводчиков. Перевод был выполнен по заказу одного из университетских издательств в Германии (коммуникативная ситуация КСП-2_{buyer} [4] или КССП_{заказчик} [5]) и адресован университетским преподавателям. Казалось бы, велики ли различия между адресатами оригинала и адресатами перевода, коль скоро они принадлежат к одной и той же профессиональной сфере?! Однако абсолютно права О. В. Петрова, которая пишет, что «перевод монографии без внесения изменений и в саму ее структуру, и в текст, и в приводимые авторами примеры окажется непонятным большинству преподавателей перевода из европейских переводческих школ в силу различий в организационных формах подготовки переводчиков, в исходных требованиях к студентам в России и на Западе, в соотношении языковой и переводческой подготовки, а также в силу отличий содержания и понятийно-терминологического аппарата отечественной теории перевода от ее западных аналогов» [3, с. 47]. Рассмотрим конкретный пример. Отличия содержания отечественной теории перевода от ее западных аналогов вынудили переводчика прибегнуть к использованию постраничных сносок при переводе первых абзацев раздела «Роль и место курса теории перевода в профессиональной подготовке переводчика» [6]. В одном случае необходимо было пояснить понятие «Государственный стандарт» при переводе предложения «Достаточно взглянуть на Государственный стандарт, предписывающий, что и как надлежит постигать пытливым студентам ...» – Suffice it to skim through the State Standard of training translators that dictates what and how students must learn Предложение в переводе сопровождается сноской: Here we refer to the State Standard adopted in Russia. Попутно заметим, что в данном случае переводчик счел необходимым устранить в переводе признаки индивидуально-авторского стиля, для которого характерна определенная ироничность. В другом случае пояснений потребовали термины, традиционно используемые в российском переводе и не используемые на Западе: «А вместо этого Госстандарт обязывает студентов изучать такие совершенно пустые и надуманные величины, как «закономерные соответствия», «способы» и «методы». Недалеко ушли и «уровни эквивалентности». Перевод сопровождается двумя пояснениями: 1. The notion of «regular correspondences and their

classification were first developed by Russian translologist J. Rezker in the 1950s. Yet, other theoretical concepts known more commonly may be adduced here as examples of «empty» notions; 2. Theory of equivalence levels was elaborated by Vilen Komissarov in the 1970s, and consists in differentiating various levels at which equivalence of the TT to the ST can be established depending on the amount of information that is rendered in translation. Представляется, что этих пояснений достаточно, чтобы зарубежный читатель получил хотя бы минимальное представление о содержании понятий российского переводоведения.

Можно привести еще один пример. Сегодня нередко информационные агентства заказывают перевод спортивных новостей, опубликованных на аналогичных зарубежных спортивных интернет-порталах с целью обеспечить собственную читательскую аудиторию, как правило, разнородную по своему составу, новостями из мира спорта, так сказать, из первых рук. Коммуникативная ситуация с использованием перевода практически та же, что и в предыдущем примере – КСП_{бьюет} или КССП_{заказчик}. И здесь обращение к прагматической адаптации со стороны переводчика кажется неизбежным. В качестве примера можно взять отрывок из специального текста, представляющей собой новостную статью на итальянском языке спортивной, а точнее, футбольной тематики «La Juve riscatta Pereyra e cerca un fantasista. Reina di nuovo a Napoli» [10]. Особую сложность при переводе этой статьи на русский язык в какой-то степени могут представить понятия *regista* и *fantasista* в предложении «Ma in casa bianconera con la partenza di Tevez si cerca un regista o comunque un fantasista da mettere alle spalle degli attaccanti» – «Однако штаб чернобелых [Ювентуса] с уходом Тевеса занят поиском реджисты или, по крайней мере, фантазисты в усиление к нападающим». Следует заметить, что эти обозначения присущи, в первую очередь, итальянской футбольной культуре, и мнения среди специалистов по поводу того, какую роль следует отводить «реджисте» или «фантазисте», расходятся. Для одних это одни из многочисленных, отличающихся прежде всего по своей особой роли видов полузащитников, реже – нападающих, для других же это вдобавок к общеизвестным защитникам, полузащитникам и нападающим игроки отдельного амплуа с четко очерченной игровой зоной на поле и комплексом определенных установок от тренера. Как бы там ни было, при упоминании понятий «реджиста» и «фантазиста» в уме итальянских футбольных специалистов и болельщиков всплывают, как правило, игроки экстракласса, обладающие прекрасным видением

поля, безупречной техникой владения мячом, способностью читать игру, одним словом – выступающий таким «мозгом» команды (к примеру, такие игроки, как Роберто Баджо и Андреа Пирло). Русскоязычным же читателям (нередко даже и высокопрофессиональным футбольным экспертам) помимо того, что это один из одиннадцати игроков команды на поле, эти два понятия равным счетом ничего не говорят. Следует подчеркнуть, что сами эти понятия в итальянском языке имеют и свои изначальные значения – режиссер (*regista*) и артист-импровизатор (*fantasista*), однако в силу частотности их употребления в футбольном (а в широком смысле – спортивном) дискурсе, «реджиста» и «фантазиста» уже успели перейти в разряд терминов (переняв вместе с тем «образность» первоначальных значений!), и их значения представлены в некоторых толковых словарях. Так, в «*Dizionario della Lingua Italiana*» [12] под редакцией Франческо Сабатини и Витторио Колетти, можно найти: «*regista* – ... 2. ... *nel l. sport.*, giocatore che ha il compito di dirigere e organizzare il gioco della squadra» [11] и «*fantasista* – ... 2. *Nel l. sport.*, atleta dal gioco imprevedibile» [7]. Представляется, что в переводе желательная прагматическая адаптация может осуществляться в форме использования подстраничных сносок. Цель подобного решения – донести до усредненного русскоязычного читателя хотя бы в самых общих чертах суть необычного характера игрока, подразумеваемого в термине. Итак, реджиста – «игрок, чьей задачей является управлять и организовывать игру команды» и фантазиста – «футболист, выделяющийся своей непредсказуемой игрой на поле» (перевод наш. – *Р. Ш., В. С.*). Разумеется, в других случаях переводческие решения могут быть иными (добавления в тексте, затекстовые комментарии).

Таким образом, даже при переводе специального текста могут осуществляться операции, необходимость в которых вызвана возможными различиями между двумя культурами, воплощенными в языке. Независимо от количества подобных операций, все они направлены на решение определенной задачи – устранить различия в фоновых знаниях получателей оригинала и получателей перевода. Всю системно организованную совокупность переводческих операций, используемых для решения определенной задачи с учетом избранной стратегии перевода, мы именуем тактикой перевода [4, с. 144]. Соответственно, все переводческие решения, представленные в рассмотренных примерах, выступают в качестве способов реализации тактики прагматической адаптации специального текста.

Литература:

1. *Алексеева И. С.* Текст и перевод. Вопросы теории. М.: Международные отношения, 2008. 184 с.
2. *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.
3. *Петрова О. В.* Прагматическая адаптация при переводе специального текста // Перевод и культура: взаимодействие и взаимовлияние: тезисы междунар. науч. конф. 9–11 апреля 2014 г. Вологда: Изд-во ВоГУ; Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2014. С. 46–47.
4. *Сдобников В. В.* Перевод и коммуникативная ситуация: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. 464 с.
5. *Шамилов Р. М.* Типология коммуникативных ситуаций специального перевода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2015. Вып. 30. С. 66–79.
6. *Шлепнев Д. Н., Сдобников В. В.* Роль и место курса теории перевода в профессиональной подготовке переводчика // Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт: монография / под общ. ред. В. В. Сдобникова. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. С. 105–109.
7. *Fantasia* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/F/fantasia.shtml.
8. *Gotti, M., Šarčević, S.* Introduction // Insights into Specialized Translation. Series: Linguistic Insights. Vol. 46. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, 2006. 396 p.
9. *Gouadec D.* Translation as a Profession. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007. 396 p.
10. *La Juve riscatta Pereyra e cerca un fantasista.* Reina di nuovo a Napoli [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ilpiccolo.gelocal.it/sport/2015/06/24/news/la-juve-riscatta-pereyra-e-cerca-un-fantasia-reina-di-nuovo-a-napoli-1.11672353>.
11. *Regista* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/R/regista.shtml.
12. *Sabatini Fr., Coletti V.* Il Dizionario della Lingua Italiana/ Milano: Rizzoli Larousse, 2007. 3136 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/.

СПИСОК АВТОРОВ

Бакловская О. К., доцент, канд. пед. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), birkeok@mail.ru

Брим Н. Е., доцент, канд. пед. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), brim75@mail.ru

Вартанова В. В., доцент, канд. пед. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), hivernale13@mail.ru

Голубкова О. Н., доцент, канд. пед. наук, директор Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), ongolubkova@gmail.com

Губайдуллин М. И., доцент, канд. биол. наук Института развития образования, Республика Башкортостан (г. Уфа), gubai_sci@mail.ru

Железнова Ю. В., доцент, канд. филол. наук, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), youliageleznova@mail.ru

Зеленина Т. И., профессор, доктор филол. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), zeleninatamara@ Rambler.ru

Калинин К. Е., доцент, канд. филол. наук, кафедра теории и практики англ. языка и перевода, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород), kirill_kalinin@mail.ru

Касаткина Т. Ю., доцент, канд. филол. наук, кафедра профессионального иностранного языка Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), tatyana-kasatkina@ Rambler.ru

Каткова С. В., старший преподаватель, кафедра гуманитарных дисциплин, социальных технологий и коммуникаций Камского института гуманитарных и инженерных технологий (г. Ижевск), katsal@list.ru

Кудрявцева Е. Л., доцент, канд. пед. наук, Елабужский институт КФУ (г. Елабуга), ekoudrjavitseva@yahoo.de

Кузнецова И. А., доцент, канд. пед. наук, кафедра перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), irina_kolodkina@yahoo.com

Кузяева О. П., старший преподаватель, кафедра перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), chasik78@mail.ru

Лопарева Т. А., доцент, кафедра иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров), TLOpareva@yandex.ru

Мазунова Л. К., профессор, доктор пед. наук, Башкирский государственный университет (г. Уфа), mazunovalk@rambler.ru

Малых Л. М., доцент, канд. филол. наук, директор УМЦ «УдГУ-Лингва», Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), ludmilamalykh@mail.ru

Маханькова Н. В., доцент, канд. пед. наук, кафедра грамматики и истории английского языка Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), emilywill@yandex.ru

Медведева Д. И., доцент, канд. филол. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), diami@mail.ru.

Медведева Т. С., профессор, канд. филол. наук, кафедра перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), ts_medved@mail.ru.

Милютинская Н. Ю., доцент, канд. пед. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), natalam16@mail.ru

Мышкина Т. А., учитель английского языка высшей квалификационной категории, МБОУ «Гимназия № 6» (г. Ижевск), mtata01@mail.ru

Приходько А. Н., профессор, доктор филол. наук, зав. кафедрой германской филологии, Днепропетровский национальный университет им. О. Гончара (г. Запорожье), arykhod@mail.ru

Прохорова М. С., студентка 5-го курса Факультета русской филологии и журналистики, Елабужский институт, КФУ (г. Елабуга).

Пушина Л. А., доцент, канд. филол. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), liubov.pouchina@gmail.com

Радикова Т. И., доцент, канд. пед. наук, отделение профессионального иностранного языка, кафедра №5 для естественнонаучных специальностей, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), raduzhnij@yandex.ru

Русанова И. Ю., доцент, канд. филол. наук, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), rusanova2@rambler.ru

Рухлина Е. Э., магистрант, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), Katrisiya777@mail.ru

Салимова Д. А., профессор, доктор филол. наук, зав. кафедрой, кафедра русского языка и контрастивного языкознания, Елабужский институт Казанского федерального университета, (г. Елабуга), daniya.salimova@mail.ru

Саратова Е. С., магистрант, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), ek.saratova@gmail.com

Сдобников В. В., доцент, канд. филол. наук, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, (г. Нижний Новгород), Artist232@rambler.ru

Тойкина О. В., специалист по УМР Учебно-методического центра «УдГУ-Лингва», канд. филол. наук, Удмуртский государственный университет, Институт иностранных языков и литературы (г. Ижевск), toj-olga@yandex.ru

Трепалина Н. Е., доцент, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), namein@rambler.ru

Тройникова Е. В., доцент, канд. пед. наук, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), ekatroj@gmail.com

Утехина А. Н., профессор, доктор пед. наук, кафедра перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки), Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск)

Фаткулина Р. Ф., доцент, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), gimmafatkoulina@yahoo.fr

Федорова И. А., доцент, канд. филол. наук, Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), sourirefr@gmail.com

Хасанова Л. И., доцент, канд. пед. наук, кафедра перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), hasan-lila@yandex.ru

Хасанова Р. Ф., доцент, канд. пед. наук, Башкирский государственный университет (г. Уфа), khasarita@mail.ru

Черкасская Н. Н., доцент, канд. филол. наук, зав. каф. отделения профессионального иностранного языка для естественнонаучных специальностей, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), euroopt@udm.net

Шамилов Р. М., аспирант, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород), gavidin@mail.ru

Шутова Н. М., доцент, канд. филол. наук, зав. каф. перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки), Институт языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск), Nella_Shutova@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

I. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ 3

Бакловская О. К. Межкультурно ориентированная технология
обучения студентов-мультилингвов 3

Губайдуллин М. И., Мазунова Л. К., Хасанова Р. Ф.
Феномен детской одаренности 13

Кудрявцева Е. Л. Основные положения для образования
и развития национально-русских билингвов 24

Лопарева Т. А. Учебные стратегии в обучении многоязычию 38

Малых Л. М. Из практики мультилингвального образования
в России (на примере среднего и высшего образования) 45

Милютинская Н. Ю. Метапредметное обеспечение
мультилингвального образования 55

Утехина А. Н., Зеленина Т. И. Взаимодействие науки,
образования и бизнеса или судьба одной специализации
(к 25-летию детской школы «Лингва») 61

II. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 69

Вартанова В. В. Организационно-педагогические условия
художественно-эстетического воспитания студентов-бакалавров
языковых специальностей (практический аспект) 69

Кузнецова И. А. Контекстное исследование
для преподавателей английского языка 78

Маханькова Н. В., Фаткулина Р. Ф. Стандарты нового поколения: инновационные технологии в обучении иностранным языкам и культуре.....88

Пушина Л. А., Федорова И. А. Аутентичные тексты в современном мультилингвальном образовании (на материале текстов рекламных сообщений)98

Радикова Т. И. Понятие социальной ответственности и современные методы ее формирования средствами иностранного языка 105

Тройникова Е. В. Фотография как средство развития визуальной культуры мультилингва..... 112

III. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ, КУЛЬТУР И ЛИТЕРАТУРЫ ... 120

Железнова Ю. В. Лингвокультурные стереотипные образы «теща» и «свекровь» в семантическом пространстве анекдота: сопоставительный аспект..... 120

Касаткина Т. Ю. Психолингвистические предпосылки изучения семантики цвета в разносистемных языках 129

Медведева Д. И. Концепт «душа» (на материале русских и сербских толковых словарей)..... 137

Медведева Т. С. Концепт «Genauigkeit» в немецкой лингвокультуре 145

Мышкина Т. А. Исследовательская деятельность учащихся при изучении языков и культур малых народов..... 153

Приходько А. Н. Система и структура концептокорпуса..... 162

Русанова И. Ю. Образ Англии сквозь призму афористики..... 174

Салимова Д. А., Прохорова М. С. О некоторых лингвостилистических особенностях стихов Лилии Газизовой (поэтический сборник «Люди февраля» – Москва: Воймега, 2013)182

Тойкина О. В. Некоторые аспекты реализации эмотивной функции текста в резюме на немецком и русском языках189

Трепалина Н. Е. Кризис европейской культуры: постановка проблемы и пути ее решения на рубеже XIX–XX веков198

Фаткулина Р. Ф. Кризис духовности в современном мире. Русские и европейские ценности: лингвокультурологический анализ206

Хасанова Л. И. Невербальные средства устной коммуникации как маркер национально-культурной специфики216

Черкасская Н. Н. Аспекты тактико-стратегического анализа апеллятивов в русской и американской культурах227

**IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В АСПЕКТЕ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ237**

Брим Н. Е. Особенности перевода грамматических форм сослагательного наклонения с немецкого языка на русский237

Голубкова О. Н. Моделирование процесса перевода как средство интеллектуализации переводческой деятельности...245

Калинин К. Е. Переводчик 80 уровня.....257

Каткова С. В. Особенности перевода технических терминов с английского языка на русский (на материале терминологии нефтегазовой отрасли)262

<i>Кузьева О. П.</i> Аудиовизуальный текст как составляющая методики обучения студентов языкового вуза письменному переводу.....	268
<i>Рухлина Е. Э., Шутова Н. М.</i> Проблемы передачи речевых характеристик персонажей драматического произведения при переводе (на материале пьесы Дж. Д. Биггса «Страна солнца») ..	276
<i>Саратова Е. С., Шутова Н. М.</i> Онлайн словари как инструмент переводчика при работе с IT терминологией (сопоставительный анализ).....	281
<i>Шамилов Р. М., Сдобников В. В.</i> Прагматическая адаптация как одна из тактик специального перевода	289
СПИСОК АВТОРОВ	297

Научное издание

**МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Выпуск 7

Серия «Языковое и межкультурное образование»

Ответственный за выпуск *О. В. Тойкина*

Оригинал-макет: *А. О. Талашев*

Подписано в печать 06.11.2015. Формат 60x84¹/₁₆
Печать офсетная. Усл. печ. л. 22,4. Уч.-изд. л. 23,53.
Тираж 100 экз. Заказ

Издательский центр «Удмуртский университет»,
426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 4, к. 207.
Тел./факс: +7(3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru

Отпечатано: ИПЦ «Малотиражка»
426060, УР, Ижевск, ул. Энгельса, 164
Тел. 8 963 548 51 43, 8 904 317 76 93
E-mail: malotirazhka@mail.ru