

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ**

**«ФИЛОЛОГИЯ. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА.  
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**№ 2 (8)**

**Издаётся с 2008 года  
Выходит 2 раза в год**

**Москва  
2011**

# VESTNIK

**MOSCOW CITY  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**SERIES**

**PHILOLOGY. THEORY OF LINGUISTICS.**

**LINGUISTIC EDUCATION**

**№ 2 (8)**

**Published since 2008  
Appears Twice a Year**

**Moscow  
2011**

**Редакционный совет:**

|  |   |
|--|---|
| <b>Рябов В.В.</b><br>председатель                | ректор ГОУ ВПО МГПУ, доктор исторических наук, профессор,<br>член-корреспондент РАО                       |
| <b>Геворкян Е.Н.</b><br>заместитель председателя | проректор по научной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор экономических наук,<br>профессор, член-корреспондент РАО |
| <b>Атанасян С.Л.</b>                             | проректор по учебной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук,<br>профессор                        |
| <b>Русецкая М.Н.</b>                             | проректор по инновационной деятельности ГОУ ВПО МГПУ,<br>доктор педагогических наук, доцент               |

**Редакционная коллегия:**

|  |  |
|--|--|
| <b>Радченко О.А.</b><br>главный редактор               | доктор филологических наук, профессор  |
| <b>Викулова Л.Г.</b><br>заместитель главного редактора | доктор филологических наук, профессор  |
| <b>Аликаев Р.С.</b>                                    | доктор филологических наук, профессор (Кабардино-Балкарский<br>государственный университет им. Х.М. Бербекова) |
| <b>Афанасьева О.В.</b>                                 | доктор филологических наук, профессор  |
| <b>Барышников Н.В.</b>                                 | доктор педагогических наук, профессор (Пятигорский государственный<br>лингвистический университет)             |
| <b>Вострикова О.В.</b><br>секретарь                    | кандидат филологических наук, доцент   |
| <b>Дубинин С.И.</b>                                    | доктор филологических наук, профессор (Самарский государственный<br>университет)                               |
| <b>Киров Е.Ф.</b>                                      | доктор филологических наук, профессор  |
| <b>Костева В.М.</b><br>ответственный секретарь         | кандидат филологических наук, доцент   |
| <b>Курдюмов В.А.</b>                                   | доктор филологических наук, профессор  |
| <b>Рыжова Л.П.</b>                                     | доктор филологических наук, доцент (Московский гуманитарный<br>педагогический институт)                        |
| <b>Савицкий В.М.</b>                                   | доктор филологических наук, профессор (Самарский государственный<br>педагогический университет)                |
| <b>Собянина В.А.</b>                                   | доктор филологических наук, профессор  |
| <b>Сулейманова О.А.</b>                                | доктор филологических наук, профессор  |
| <b>Тарева Е.Г.</b>                                     | доктор филологических наук, профессор  |
| <b>Чурына О.Г.</b>                                     | доктор филологических наук, профессор  |
| <b>Щепилова А.В.</b>                                   | доктор педагогических наук, профессор  |
| <b>Языкова Н.В.</b>                                    | доктор педагогических наук, профессор  |

Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёных степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### Литературоведение

- Морженкова Н.В.* Изоморфизм текста и ландшафта  
в романе Г. Стайн «Люси Чёрч, с любовью» ..... 8

### Германская филология

- Петрова Н.Ю.* Сценические ремарки как маркеры  
идиостиля автора ..... 16
- Хованова С.Ю.* Фразовые отглагольные имена  
в категоризации мира (на материале английских  
глянцевых журналов для женщин)..... 24
- Ширяева Т.А.* Фреймовая структура делового  
дискурса (на материале английского языка) ..... 32

### Романская филология

- Васильева Е.Г.* Французская антропонимическая  
система в раннем Средневековье (династия Меровингов) ..... 40

### Теория языка

- Терентий Л.М.* Интенциональная структура дипломатического  
дискурса: беседы между Л.И. Брежневым и Р. Никсоном ..... 47
- Ухова Л.В.* Эффективность ценностной рекламы  
в социальных сетях..... 57

### Языковое образование. Межкультурная коммуникация

- Тарева Е.Г., Казанцева Е.М.* Деятельностно-компетентностный  
подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров ..... 65
- Бартош Д.К., Кохендерфер Ю.В.* Роль информационных  
технологий в формировании иноязычной коммуникативной  
компетенции учащихся российской школы ..... 78
- Богатырёва М.А.* Эмпатия как составляющая профессиональной  
подготовки специалистов в области международного  
экономического сотрудничества..... 85

### Трибуна молодых учёных

- Бажанов А.Е.* О роли контекста в изучении немецкой фразеологии..... 91
- Герасимова С.А.* Антропоцентрический подход к языку..... 96
- Кашенкова И.С.* Технология обучения студентов-международников побудительным речевым актам в контексте межкультурного подхода ..... 101
- Курдюмова Ю.В.* Результаты опытной работы по использованию драматизации на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе..... 108
- Кустова О.А.* Комизм в поликодовых текстах малого формата (на материале карикатуры) ..... 114
- Стёпкина Е.Ф.* Онимия наименований предметов обуви в английском языке ..... 120

### Наши зарубежные коллеги

- Габидуллина А.Р., Чикибаев А.Г.* Прецедентные феномены в учебных лингвистических текстах..... 126

### Критика. Рецензии. Библиография

- Меркулова М.Г.* Монография К.М. Барановой «Истоки основных лейтмотивов американской литературы в произведениях колониального периода (XVII век)» (М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 258 с.)..... 133

### Научная жизнь

- Бичелдей К.Н., Костева В.М.* Научный коллоквиум с международным участием «Роль родных языков в социокультурном развитии меньшинств» ..... 135

### Авторы «Вестника МГПУ», серия «Филология. Теория языка. Языковое образование», 2011, № 2 (8)..... 137

- Требования к оформлению статей**..... 143

---



---

## CONTENTS

### Literary Studies

- Morzhenkova N.V.* Isomorphism between Text and Landscape  
in G. Stein's Novel «Lucy Church, Amiably» ..... 8

### Germanic Languages

- Petrova N.Yu.* Stage Directions as Markers of the Author's Idiostyle ..... 16
- Khovanova S.Yu.* Phrasal Verbal Nouns in the Process  
of Categorization (on the Material of English Women's Glamour  
Magazines) ..... 24
- Shiryayeva T.A.* The Frame Structure of English Business Discourse ..... 32

### Roman Languages

- Vasileva E.G.* French Anthroponymic System in the Early Middle  
Ages (Merovingian Dynasty) ..... 40

### Linguistics

- Terentiy L.M.* Intentional Structure of the Diplomatic Discourse:  
Talks between Leonid Brezhnev and Richard Nikson ..... 47
- Ukhova L.V.* Effectiveness of Value Advertising in Social Networks ..... 57

### Language Teaching Methodology. Cross-cultural Communication

- Tareva E.G., Kazantseva E.M.* Competency-based Approach  
to Designing Manuals for Bachelor-level Programs ..... 65
- Bartosh D.K., Kokhenderfer Y.V.* Role of Information Technologies  
in Forming Foreign Communicative Competency of Comprehensive  
School Students from Russia ..... 78
- Bogatyryova M.A.* Empathy as Part of Professional Training  
of Specialists in the Sphere of International Economic Cooperation ..... 85

### Young Scientists' Platform

|  |     |
|--|-----|
| <i>Bazhanov A.E.</i> The Role of Context in Studying German<br>Phraseology .....   | 91  |
| <i>Gerasimova S.A.</i> An Anthropocentric Approach to Language .....   | 96  |
| <i>Kashenkova I.S.</i> Technology of Teaching Directives to College<br>Students of International Relations from Intercultural Perspective..... | 101 |
| <i>Kurdyumova J.V.</i> The Results of Classroom Research on Using<br>drama in TEFL.....  | 108 |
| <i>Kustova O.A.</i> Comic Effect in Polycode Texts of Small Size<br>(Caricatures) .....  | 114 |
| <i>Styopkina E.F.</i> The Onomastic Phenomenon in the Names<br>of Footwear in the English Language.....  | 120 |

### Our Colleagues from Abroad

|  |     |
|--|-----|
| <i>Gabidullina A.R., Chikibaev A.G.</i> Precedent Phenomena<br>in the Educational Linguistic Text..... | 126 |
|--|-----|

### Critical Surveys. Reviews. Bibliography

|  |     |
|--|-----|
| <i>Merkulova M.G.</i> Monograph by K.M. Baranova<br>«The Beginnings of Major Leitmotifs of American<br>Literature in the Works of the Colonization Period<br>(XVIIth Century)» (M.: Publishing House of MSRU. – 258 p.)..... | 133 |
|--|-----|

### Scientific Events

|   |     |
|---|-----|
| <i>Bicheldey K.N., Kosteva V.M.</i> The Scientific Conference<br>with International Participation «The Role of Native Tongues<br>in the Socio-cultural Development of Minorities» ..... | 135 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| «MGPU Vestnik» / Authors, series «Philology. Theory of Linguistics.<br>Linguistic Education», 2011, № 2 (8)..... | 137 |
|--|-----|

|                  |     |
|------------------|-----|
| Style Sheet..... | 143 |
|------------------|-----|

**Н.В. Морженкова**

## **Изоморфизм текста и ландшафта в романе Г. Стайн «Люси Чёрч, с любовью»**

Статья посвящена анализу изоморфизма между текстовыми структурами и гео-поэтическими образами в романе «Люси Чёрч, с любовью» американской модернистки Г. Стайн. В работе рассматривается авторская концепция пейзажа как жанра, в котором преодолевается повествовательность, линейность, темпоральная последовательность и актуализируется палимпсестная структура текста и simultанность, выступающая в системе понятий Г. Стайн атрибутом «чистого» бытия.

The article examines the isomorphism between the textual structures and geopoetic imagery in G. Stein's novel «Lucy Church, Amiably» with the specific emphasis on their relationship to the writer's concept of landscape as a genre. Interpreting G. Stein's «landscape» vision, the article explores how the novel rejects linearity and promotes the sense of simultaneity and the palimpsest.

*Ключевые слова:* Г. Стайн; геопоэтические образы; ландшафт как текст; жанр пейзажа; палимпсест.

*Key words:* G. Stein; geopoetic imagery; landscape as text; literary and painted landscapes; palimpsest.

**Р**абочее название романа «Люси Чёрч, с любовью» («Роман № 2. Географический») указывает на попытку Г. Стайн создать текст, структура которого воспринималась бы как своеобразная вневременная ландшафтная simultанность и непрерывность, как географическая «плоскость» [1]. Само понятие «geography», этимологически связанное с образом древнегреческой богини земли Геи, в рамках творческой рефлексии писательницы наполняется авторским содержанием. Стайновская география несводима к описанию местности и её особенностей, а подразумевает поиски новых способов организации словесных масс. Актуализируя этимоло-



гию слова «география» (греч. *geo* (земля) + *graphia* (описывать)), писательница превращает его в метафору экспериментального письма, при помощи которого она пытается воплотить образ универсального прототекста, проступающего в романной структуре. Для неё интерес к «географии» — это интерес к базовым смыслам, универсалиям жизни, пронизывающим «ткань» ландшафта и текста. В названии романа фиксируется идиллическая прикрепленность к живописному уголку. Геопозитические образы цементируют бессюжетную и безгеройную ткань произведения. Люси — маленькая деревенька в центральной части Франции, расположенная недалеко от летнего домика писательницы, а главная героиня романа Люси Чёрч — деревенская церквушка, в персонифицированном образе которой ландшафт сливается с жителями этого местечка.

Здесь следует подчеркнуть особое понимание Г. Стайн жанра пейзажа, повлиявшее на формирование её поэтики. Так, именно рефлексия над способами «перекодировки» пейзажа как жанра живописи на язык драмы определила «освобождение» стайновских пьес от принципов традиционной драматургии. Создавая свои «пейзажные» пьесы (*landscape plays*), Г. Стайн обращается к концепции пейзажа как к способу преодоления линейной событийности традиционной драмы. Развертыванию сценических событий, в которые вовлечены герои, она противопоставляет статичность пейзажа, все компоненты которого симультанно пребывают на единой плоскости. Пейзаж не требует историй и психологических мотивировок. Он не провоцирует зрителя отрываться от «чистого», непосредственного настоящего.

Говоря о воздействии пейзажной живописи на поэтику Г. Стайн, прежде всего следует выделить пейзажи Сезанна, одного из любимых художников писательницы, несомненно повлиявшие на её «пейзажное» видение. Сезанновские «зрелые» пейзажи отличает подчёркнутая устойчивость и застылость. Они словно погружены в состояние оцепенения. На его полотнах, в отличие от пейзажей импрессионистов, нет иллюзии движения; ветки не трепещут от ветра, вода не течёт, а предстаёт как замершая поверхность, на которой отражаются неподвижные глыбы берегов [2: с. 67]. В угадываемых очертаниях конкретных ландшафтов сезанновских пейзажей проступает универсальный прототекст. М.Ю. Герман видит в работах художника метапейзаж, представляющий собой «концентрированный образ мироздания», «художественный космос, сведённый к ясной, замкнутой в себе, как сама вселенная, формуле» [4: с. 59–60]. Очевидно, не будет преувеличением сказать, что после Сезанна модернизм во многом смотрит на пейзаж его глазами.

В романе «Люси Чёрч» стайновская геопозитическая «экзегеза», направленная на истолкование древнейшего прототекста, прорастающего из глубинных, «земляных» матриархальных слоёв, противопоставлена историческому раздробленному видению (*there is a difference between history and geography*), которое не способно фиксировать универсальное, улавливая лишь преходящее (*every year is a change if it is to be considered historically*) [1: с. 16]. Если

история предполагает последовательность и линейность, то идиллический топос единства жизни поколений, «приращенности жизни и её событий к месту» (по определению М.М. Бахтина) задаётся единым природным временем, «пейзажной» симультанностью, метафорически воплощённой в образе стручка фасоли [3: с. 158–159]. Бобы, расположенные внутри единой оболочки, — это символ преодолённой линейной темпоральности и восстановленного вневременного единства мира.

Пейзаж в романе осознаётся писательницей как антропологизированный, сопричастный человеческому видению. Он способен вступать в диалог с тем, кто открыт этому общению, предполагающему «погружение» в этот живой текст (*this is the type of landscape which when having been in communication with those who wish who wish to be left in land in land and liking it at most with running water with running water...*) [1: с. 16]. Особую роль в этом фрагменте играет образ бегущей воды, под движение которой при помощи повторов мимикрирует и сам строй стайновской фразы. Здесь, очевидно, проявляется устойчивая метафорическая связь между водным потоком и беседой, текущей как река. Природный и человеческий планы накладываются друг на друга. Текст оказывается рекой, а река — текстом. Аналогичное сближение проявляется и в сопряжении образов камней с мотивом рассказывания (*there are there separate stories and stones*) [1: с. 17]. Фонетический и графический параллелизм в словах «stories» и «stones» «склеивает» их, словно преодолевая их разрозненность (*separate*), задавая образ текста, написанного на камне. Актуализируя посредством паронимической аттракции образ клинописи, наносимой на каменную или глиняную поверхность, Г. Стайн задаёт образ палимпсестного письма, в результате которого человеческий текст накладывается на текст природный. Эта игра с окказиональными микрообразами подчёркивает, что её авангардистский роман, строящийся во многом на игре с идиллическими топосами и наивным письмом, пишется на поверхности древнейшего дороманного субстрата.

Архаические пласты словно «просвечивают» в структуре ряда образов. В ходе ономастического варьирования языческий компонент появляется даже в одном из вариантов наименования церкви. Простое «имя» (Lucy Church) вдруг немотивированно превращается в экзотическое «Люси Пагода» (*Lucy Church and Lucy Pagoda on the border of a river and the river is wider when there has been very much rain*) [1: с. 77]. Очевидно, что созвучие лексем «pagoda» (пагода) и «pagan» (язычник, языческий) привносит языческую семантику в сочетание «Lucy Pagoda», провоцируя читательское этимологическое мышление и задавая определённый ракурс чтения. Так, слово «pagan» (язычник, языческий) происходит от латинского «paganus», изначально обозначавшее «сельский житель», «деревенский», и лишь позже — «язычник». В свою очередь, слово «paganus» этимологически связано с лексемами «pagus» (сельский район) и «rangere» (вбивать, рассаживать, умножать). Таким образом, Люси

Пагода — это авторское наименование, за экзотичностью которого обнаруживается целый «веер» значений, актуализируемых посредством поэтической этимологии: «pagoda» (пагода) – «pagan» (язычник) – латинское «paganus» (язычник, сельский житель) – латинское «pagus» (сельский район) и латинское «pangere» (вбивать, рассаживать, умножать). Люси Пагода оказывается идиллической героиней, сельчанкой, связанной с вегетативным приумножением, архаичным плодородием. Неслучайно она стоит на берегу прибывающей от дождя реки.

Это прочтение поддерживается и следующим тавтологическим абзацем, в котором Люси Чёрч связывается с пропагандой (*Lucy Church propaganda Lucy propaganda Lucy Church propaganda ... Lucy Church propaganda*) [1: с. 78]. Мотив распространения, приумножения, вводимый лексемой «propaganda», этимологически связанной с латинским словом «pangere» (вбивать, рассаживать, умножать), поддерживается нарочитыми лексическими и синтаксическими повторами. Распространение веры сближается с рустическим плодородием, а католическая церквушка Люси Чёрч — с природной языческой производительностью, которая, в свою очередь, связывается с мотивом текстопорождения, вводимым лексемой «paragraph». Фонетическая и графическая схожесть слов «pagoda» и «paragraph» и их близость в тексте романа устанавливают их контекстуальную связь. Через поэтическую этимологию (**pagoda** – **paragraph** – **paganus** – **pagus** – **pangere**) процесс создания текста сближается с природным разрастанием. В этом контексте церковный шпиль «steeple» актуализирует угадываемое слово «stilus» (палочка для письма). Коррелирующиеся пары pagoda – paragraph, steeple – stilus акцентируют вышеупомянутый образ палимпсестного письма, в котором вербальный текст накладывается на текст ландшафта.

Однако это необычное удвоение образа Люси-церквушки образом Люси-пагоды можно интерпретировать и через визуальные ключи. Совмещение в стайновском пейзаже экзотической пагоды и католической церкви, а также соположение таких немотивированно появляющихся в одном ряду топонимов, как Египет, Алжир, штат Вайоминг и городок Беллей, наводит на мысль о каком-то фантастическом пейзаже, на котором реальные параметры пространства трансформируются так, что он фактически превращается в карту мира. В истории мировой живописи подобное изображение именуется «космическим» пейзажем. Так, например, на картине немецкого художника XVI века А. Альтдорфера «Битва Александра Македонского с Дарием при Иссе» сражающиеся армии написаны на фоне весьма странного пейзажа. Мы видим то, что в реальном мире ни один глаз одновременно зреть не может — Средиземное море, остров Кипр, Африку и Красное море. Это масштабное художественное видение А. Альтдорфером земного пейзажа очень привлекало в XIX веке американских художников-романтиков школы реки Гудзон, а в XX веке — немецких экспрессионистов. Принимая во внимание живой интерес писательницы к живописи (Г. Стайн собрала выдающуюся

коллекцию полотен современных ей художников), этот визуальный подтекст представляется весьма значимым. Существенно, что даже становление своей экспериментальной поэтики она сравнивала с эволюцией живописного языка Пикассо, Матисса, Сезанна.

В этом «пейзажном» романе она словно распрямляет сферическую поверхность земли так, что в одной плоскости оказываются пагода и католическая церковь, экзотичный Египет и провинциальный французский городок Беллей. Вероятно, можно сказать, что перед нами литературный авангардистский «космический» пейзаж. Идиллический топос маленького городка и образ деревенской церквушки неожиданно вписывается в контекст «большого» мира. Кстати, на космических пейзажах фигуры и сцены переднего плана часто оказываются малозаметными на фоне фантастической протяжённости и всеохватности заднего плана. Это совмещение принципиально разной оптики, «склеивание» различных временных планов весьма характерно для стайновского пейзажа в «Люси Чёрч».

Появление мотива пропаганды в контексте идиллического деревенского пейзажа актуализирует ещё один интересный подтекст. В XIX–XX веках романтические образы деревни как вместилища природной гармонии, естественной безмятежности и бытийственной исконности ассоциируются с идеей национальной идентичности и используются для идеологической пропаганды. Как отмечает Д. Пеппер, в западной культуре идеализированные рустические образы пейзажа активно эксплуатировались в военное время как средство агитации, призывающей народ «встать на защиту родного края» [6: с. 2]. Здесь следует отметить, что в рамках американской культуры образы природы традиционно наделяются политическими коннотациями. Показательна в этом контексте фигура Джона Мюира (1838–1914) — американского натуралиста, публициста, последователя идей американских трансценденталистов Р. Эмерсона и Г. Торо. Он виртуозно использовал образы дикой природы в качестве средства влияния на общественное мнение. Его статьи печатались в самых престижных газетах и журналах. Деятельность Дж. Мюира во многом определила экологическое направление политики Т. Рузвельта, с которым тот был лично знаком.

Интересно, что значимые в структуре романа образ сада и мотив садоводства приобретают в контексте американского сознания определённый идеологический подтекст. Так, в 1811 году Томас Джефферсон пишет в письме к портретисту Чарльзу Пилу о том, что, если можно было бы выбирать своё место и призвание в этом мире, он предпочёл бы участок хорошей земли и разбил бы на нём сад, дары которого он свозил бы на ближайший рынок. По мысли Дж. Шорта, это признание Джефферсона перекликалось с американским представлением о выращивании сада как об облагораживающем духовном опыте, неотделимом от практической стороны жизни, как о естественной потребности «естественного» человека [7: с. 103]. Значимо, что образ сада Т. Джефферсон рассматривает в подчёркнуто демократическом ключе. Для него сад не атрибут благосостояния, а возможность

жить своим трудом, пребывая в тесной связи с природой. Эти гипотетические фантазии Т. Джефферсона перекликаются с идеями американского трансцендентализма. Вспомним эксперимент автора «Уолден, или Жизнь в лесу», Г. Торо, жившего около двух лет в лесу и удовлетворявшего насущные потребности собственным трудом. Занимаясь нехитрым земледелием и превращая его в духовное делание, Г. Торо «возделывает» нематериальные ценности идиллического мира — простоту, невинность, веру. В романе Г. Стайн мотив садоводства появляется во фрагменте, удивительно перекликающемся с садоводческой образностью из вышеупомянутого письма Т. Джефферсона (*If every one can if there has been attention be be bought be bought taught are they well well to do do and date it as if nearly all of it as freight and bait. A very tall and successful horticulture. This is the money around and the day around and the evening around and the lay of the land*) [1: с. 18].

В творчестве Г. Стайн обнаруживается как экономическая, практическая сторона садоводства, задаваемая лексемами «bought» (форма прошедшего времени глагола «buy», покупать), «well to do» (обеспеченный), «money» (деньги), «successful» (успешный), «freight» (стоимость перевозки грузов), так и романтическая. Садоводство даёт возможность не только заработать деньги, но и приобщиться к природному круговороту, слиться с ритмом природы. Неслучайно слово «money» через лексический и синтаксический параллелизм даётся как контекстуальный синоним слов «day» (день), «evening» (вечер), «the lay of the land» (рельеф, характер местности). Сами деньги, заработанные на продаже продуктов земледелия, словно включаются в природный цикл.

Непрерывность ландшафта, идиллическое единение людей и континуальность самого текста выступают в романе Г. Стайн в качестве эквивалентов мотива неделимой непрерывности самого бытия. Ландшафт конструируется не как место действия, а как континуум, в котором переплетены культурные и природные компоненты. Обратим внимание на следующий фрагмент, в котором смысл повторяющейся лексемы «continuous» (постоянный, непрерывный) миметически подкрепляется круговоротом однородных синтаксических членов и повторяющихся слов, обозначающих природные явления. Облака, дождь, снег, туман, град, птицы, тополя, волы, луга, холмы, лилии, реки, окружающие Люси Чёрч, — всё это сплетается в пейзажный континуум (*Lucy Church heard them say that they liked **continuity**. It is more **continuous** to have clouds than rain snow than rain mist than rain hail than rain rain than rain. It is more **continuous** to have hawks than rain poplars than rain...*) [1: с. 97]. Сама стилистика этого примера уподобляется слиянию культурного и естественного; книжное слово «continuity» словно повторяется на иной, более «естественный» манер в цепочке аккумулятивно организованных однотипных природных образов. Текст начинает подражать континуальности пейзажа.

В фокусе произведения оказываются взаимосвязанные образы с общей семантикой сцепления, континуальности, соотносимые с романским текстом. Роман выступает формой автокоммуникации культуры, в которой диалогизируются как бы

нанесённые на единую плоскость и претворяющиеся друг в друга незамкнутые на себе разные уровни бытия (архаика и современность, сакральность и профанность и т.д.). Неслучайно мотив связи, сцепления — ключевой мотив этого бессвязного с точки зрения привычных причинно-следственных отношений текста. Так, сама главная «героиня» Люси Чёрч способна всё связывать в целое (*Lucy Church fastened the whole very well as she would as she said as she said ultimately as she said*) [1: с. 52]. Под целым может пониматься как художественное целое романа, так и ландшафт, который композиционно «стягивается» вокруг возвышающейся церкви, «прикрепляющей» жителей деревни к определённому месту. Здесь угадывается и соборное единение прихожан, и ощущение связанности с миром, характерное для христианского сознания. Но «полотно» жизни плетётся не только при помощи религиозной обрядовости, но и привычной повторяемости, определяющей быт (*once every once in a while not religiously but regularly they fastened the curtain back*) [1: с. 17]. Сближение в тексте фонетически и графически схожих слов «regularly» (регулярно) и «religiously» (религиозно) маркирует контекстуальную смысловую связь, возникающую между лексемами. Само единоначалие слов, буквенный комплекс «ге» «подсвечивает» их семантикой повторения (ге- — приставка со значением «вновь», «повторно»). Повторяемость, ритуальность и сакральность взаимопересекаются, образуя «канву» жизни (the curtain back). В романе встречаются весьма многочисленные «текстильные», связанные с рукоделием образы, которые приобретают мифологическую коннотацию.

По мысли исследователя ландшафтной герменевтики В.Л. Каганского, будучи «сплошной средой», не знающей различия и противопоставления фона и объектов, в ландшафте, в отличие от текста, нельзя указать на границы дискретных элементов [5: с. 440]. Непрерывность ландшафта как «сплошного поля» с «всюдностью» границ оказывается генеративным принципом стайновского текста. Роман подобно ландшафту, понятому как полисемантический и поликонтекстуальный феномен, выступает «сплошной» смысловой поверхностью, не знающей чётких границ. У Г. Стайн и роман, и ландшафт — своеобразные палимпсесты, представляющие собой симультанную «спаянность» различных семантических пластов.

## Библиографический список

### Источники

1. Stein G. Lucy Church, Amiably / G. Stein. – Normal, IL: Dalkey Archive Press, 2000. – 240 p.

### Литература

2. Батракова С.П. Художники XX века и язык живописи: От Сезанна к Пикассо / С.П. Батракова. – М.: Наука, 1996. – 176 с.

3. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // М.М. Бахтин // Эпос и роман. – СПб.: Азбука–классика, 2000. – С. 9–193.

4. *Герман М.Ю.* Модернизм. Искусство I половины XX века / М.Ю. Герман. – СПб.: Азбука-классика, 2008. – С. 59–60.
5. *Каганский В.Л.* Мир культурного ландшафта // Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство: сб. ст. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – С. 434–446.
6. *Pepper D.* Modern Environmentalism: an Introduction / D. Pepper. – London: Routledge, 1996. – 376 p.
7. *Short Jh.R.* Imagined Country: Environment, Culture, and Society / Jh.R. Short. – New York: Syracuse University Press, 2005. – 253 p.

### References

#### *Istochniki*

1. *Stein G.* Lucy Church, Amiably / G. Stein. – Normal, IL: Dalkey Archive Press, 2000. – 240 p.

#### *Literatura*

2. *Batrkova S.P.* Xudozhniki XX veka i yazy'k zhivopisi: Ot Sezanna k Pikasso / S.P. Batrkova. – М.: Nauka, 1996. – 176 s.
3. *Baxtin M.M.* Formy' vremeni i xronotopa v romane / M.M. Baxtin // E'pos i roman. – SPb.: Azbuka–klassika, 2000. – S. 9–193.
4. *German M.Yu.* Modernizm. Iskusstvo i poloviny' XX veka / M.Yu. German. – SPb.: Azbuka–klassika, 2008. – S. 59–60.
5. *Kaganskij V.L.* Mir kul'turnogo landshafta // Kul'turny'j landshaft i sovetskoe obitaemoe prostranstvo: sb. st. – М.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2001. – S. 434–446.
6. *Pepper D.* Modern Environmentalism: an Introduction / D. Pepper. – London: Routledge, 1996. – 376 p.
7. *Short Jh.R.* Imagined Country: Environment, Culture, and Society / Jh.R. Short. – New York: Syracuse University Press, 2005. – 253 p.

Н.Ю. Петрова

## Сценические ремарки как маркеры идиостиля автора

В статье даётся лингвокогнитивная характеристика текстов сценических ремарок. В ходе концептуального анализа показано, как при отсутствии прямого использования авторской речи в драме ремарки становятся маркером идиостиля автора.

The article focuses on the linguistic and cognitive characteristic of stage directions of dramatic texts. The conceptual analysis shows how such texts mark the author's idio-style where there is no possibility to use the author's speech directly.

*Ключевые слова:* лингвокогнитивная характеристика; сценические ремарки; авторская речь в драме; концептуальный анализ; идиостиль.

*Key words:* linguistic and cognitive characteristics; stage directions; author's speech in drama; conceptual analysis; idiostyle.

**П**редлагаемый лингвокогнитивный анализ языка пьес, проводимый нами в рамках современной лингвистики текста, позволяет рассматривать их как иллюстрацию процесса конструирования небольшого фрагмента мира, имеющего свои пути и особенности. В таком конструировании сценическим ремаркам принадлежит особая роль. Исходя из того, что драматические тексты представляют собой определённым образом организованную целостность, или **формат знания**, сценические ремарки — это неотъемлемый элемент того формата знания, которыми являются пьесы в совокупности всех своих частей. Каждая из них подвергается определённому когнитивному моделированию в сознании человека.

Ещё в работах Б.В. Томашевского по теории литературы чётко прослеживались структурные особенности драмы, отличающие её от других жанров: «Текст драматического произведения распадается на две части — *речи героев*, которые даются полностью, так, как они должны быть произнесены, и *ремарки*, которые дают указания руководителю спектакля — режиссёру, какие



сценические средства должны быть применимы в осуществлении спектакля. В ремарках следует различать указания на декорацию и обстановку и игровые ремарки, указывающие на действия, жесты и мимику отдельных персонажей» [10: с. 164]. При таких условиях контекстно-вариативное членение драматического текста на уровне макроструктуры выглядит несколько иначе, чем в прозе: реплики действующих лиц соотносятся с планом персонажа, а ремарки — с собственно авторской речью. Подобное соотношение, естественно, не исключает возможности синтеза речи персонажа и автора. В современных пьесах оно нередко представлено в виде некоего метатекстового комментария (см. примеры ниже).

В результате взаимодействия авторской речи с речью персонажей в драматических произведениях создаётся особый комплекс вербальной и невербальной систем, который наблюдается и в реальной человеческой коммуникации. При этом авторская речь в драме принимает форму *уточняющей подсказки*, своеобразного актуализатора, т.е. языкового средства, при помощи которого виртуальные элементы языковой системы связываются с действительностью речевого общения. Таким образом, самой главной отличительной чертой авторской речи в драматическом тексте является её «сжатие» в форму ремарок, которые организованы так же чётко, как и речь персонажей.

Современной науке известны достаточно немногочисленные исследования, связанные с типологическими признаками и терминологическими особенностями драматургических ремарок. В большинстве своём ремарки рассматриваются на материале русских пьес (Л.А. Лиховидова, В.И. Комарова, М.К. Милых, Е.Я. Кедрова), реже — на материале английской (А.А. Стриженко, Н.А. Синтоцкая), немецкой (Л.А. Шувалова) и французской драмы (К.В. Толчеева). При этом под ремарками нередко понимается авторский текст драматического произведения как противопоставленный тексту реплик персонажей.

Здесь необходимо сделать следующую оговорку: ещё А.А. Реформатский предлагал рассматривать ремарки достаточно расширительно. К собственно ремаркам учёный относил и так называемые «переходные» элементы: перечень действующих лиц (или афишу), название звеньев рубрикационного членения и именование действующих лиц перед каждой принадлежащей им репликой. Подобную позицию разделяют А.Б. Пеньковский и Б.С. Шварцкопф, которые указывают, что, отличаясь от собственно реплик, данные компоненты драматического текста находятся ближе к ремаркам по критерию устного воплощения на сцене [8: с. 153]. По мнению авторов, «переходные элементы» должны быть объединены скорее с ремарками, чем с репликами. Очевидно, придерживаясь этой логики и находясь в поиске более точного термина, Л.А. Шувалова называет список действующих лиц «предремарками» [12: с. 4].

В настоящей статье под сценическими ремарками понимаются *инструкции драматурга* по поводу происходящего на сцене действия. Говоря упро-

щённо, ремарки — это *слова автора*, вводящие речь действующих лиц. На более позднем этапе развития английской драмы данные служебные тексты используются и для прояснения авторского отношения к описываемым событиям, персонажам и т.д., а в некоторых случаях содержат философские рассуждения автора.

Предлагаемый подход соотносится с трактовкой сценических ремарок как *текстов в тексте*, составляющих в совокупности с основным корпусом пьесы её полный текст [5; 6]. По своему месту в текстах и характеру содержащихся в них сведений в наиболее общем виде мы делим ремарки на: 1) вводные / интродуктивные авторские ремарки, или *сеттинги* (от англ. *setting* — «обстановка», «декорация»; ср. с термином Б.В. Томашевского «декорации и обстановка») и 2) *ремарки межрепликового характера* (у Б.В. Томашевского — «игровые ремарки»). Остановимся преимущественно на первом из этих типов.

Исторически главной особенностью ремарок была их чрезвычайная лаконичность. Так, у Шекспира текст сеттингов часто выражен одним бытийным предложением в среднем объёме шесть слов (ср. с цифрой «семь» — «магическим числом» Ч. Миллера). Главная роль в них отводится существительным-названиям, носящим списочный характер. В трагедии «Король Лир» сеттинг и вовсе ограничивается одним словом *Britain*. Подобную лаконичность обнаруживают сеттинги и таких всемирно известных трагедий, как «Макбет» (*Scotland, England*) и «Гамлет» (*Elsinore*). Во всех случаях автор стремится ясно проинформировать режиссера о месте действия пьесы, т.е. представляет сведения содержательно-фактуального типа.

С целью эксперимента методом сплошной выборки из всех пьес Шекспира (37 пьес, 742 сцены) нами было выявлено варианты инновационных (неканонических) сеттингов, число которых составило всего лишь 2,6%. Как показала языковая фактология, в этих редких случаях драматург либо детализирует визуальный ряд сцены (*The King of Navarre's Park. A Pavilion and Tents at a distance.*), либо её акустическое оформление, имплицитно указывая на необходимость использования спецэффектов (*On a Ship at Sea. A tempestuous noise of thunder and lightning heard.*). Такие ремарки могут касаться и пребывания действующих лиц на сцене до начала спектакля в их статике (*A Bedchamber in the Castle. Desdemona in bed asleep. A light burning.*) или в их динамике (*A Council Chamber. The Duke and Senators sitting at a table. Officers attending.*). Как видно из примеров, здесь более точно указывается местоположение героев или их особое состояние, в основном — состояние сна.

Однако отклонения от канона касаются лишь формального параметра лаконичности и, кроме фактов (содержательно-фактуальной информации), не содержат каких-либо импликаций. Таким образом, эти тексты-исключения носят служебный характер, тем самым не позволяя выявить в ремарках собственно шекспировского идиостиля, обнаружить «руки гения». Это происходит частично потому, что канонически «условия чтения и условия протекания

спектакля совершенно различны. В чтении мы не получаем дополнительных указаний от игры, режиссёрской интерпретации и конкретизации действия иначе, как через весьма несовершенные и скудные ремарки. <...> Сценическая редакция обычно отличается сокращениями, а иной раз и особой планировкой словесного материала» [10: с. 165].

Одной из частных проблем, которая возникает из-за лаконичности ремарок, является лакунарная напряжённость, обнаруживаемая при переводе так называемых «тёмных мест» оригинала. Известный пример — автоцензура Б. Пастернака при переводе «Отелло», где во избежание лингвокультурологической лакунарности переводчик вводит свою собственную ремарку *Закалывает её* после высказывания Отелло *So, so!*:

ДЕЗДЕМОНА. Ещё минуту! Дай помолиться!

ОТЕЛЛО. Поздно чересчур. (*Душит её.*)

ЭМИЛИЯ (*за сценой*). Впустите, генерал, меня. Впустите.

ОТЕЛЛО. За дверью шум. Жива? Ещё жива?

Я – изувер, но всё же милосерден

И долго мучиться тебе не дам.

Так. Так. (*Закалывает её.*) (Акт V, Сцена 2)

По мнению исследователей, причин отсутствия ремарки в тексте оригинала могло быть несколько: 1) драматург мог забыть о ремарке; 2) она могла быть пропущена в ходе переписок пьесы; 3) в ней не было необходимости, так как для Шекспира (и актёров) действия Отелло были очевидными, поэтому не разъяснялись; 4) ремарка не была дана специально, чем представлялась «свобода выбора» в истолкований действий Отелло и актерам, и читателям [7: с. 87–88]. Б. Пастернак заполнил лакуну оригинального текста путем её реконструкции (*Закалывает её.*), не рискуя повлиять на идиостиль Шекспира, который, как и во всех других ремарках, по-прежнему оставался «безличным».

С течением времени и в отечественной, и в европейской драматургии наблюдается тенденция к *расширению* функций ремарок: «Драматурги делают свои ремарки всё подробнее; существует также тенденция вводить в них субъективный элемент (так, в ремарку к третьему действию пьесы «На дне» Горький вводит эмоционально-оценочное слово: «В окне у земли — *рожь* Бубнова»), появляется указание на общий эмоциональный тон сцены (печальный звук лопнувшей струны в «Вишнёвом саде» Чехова)» [4: с. 209]. Например, в немецкоязычной драматургии второй половины XX века мы наблюдаем сочетание канонических форм построения драмы и «эксперимента», введения новых элементов, существенным образом модифицирующих традиционную структуру драмы. Эту тенденцию можно определить как нейтрализацию акциональной доминанты драматического текста и включения в него элементов эпического повествования, различных форм экспликации «образа автора».

В качестве примера приведём повествовательные ремарки Б. Брехта — специальные надписи на табло, в которых даётся пояснение сценического

действия или его предыстория. Разъясняя предлагаемый ею термин, Л.А. Шувалова отмечает, что повествовательные ремарки «выражают мысли автора, проецируемые при постановке пьесы на табло так, чтобы зритель мог их прочесть, или произносимые ведущим по ходу спектакля» [12: с. 5–6]. Отличительной чертой повествовательных ремарок является то, что по сравнению с обычными ремарками, передаваемыми на сцене неязыковыми средствами, они не выходят из сферы языка. У Б. Брехта они связаны с основным принципом его драматургии — с так называемым эффектом очуждения (ср. понятие «остранения» у В. Шкловского).

В английской традиции многие композиционно-речевые инновации принадлежат Б. Шоу. Идея расширения вводных ремарок до повествовательного монолога и многое другое позволили писателю чётче противопоставить традиционной драме современную драму, «основанную не на перипетиях внешнего действия, а на дискуссии между персонажами, а в конечном счете — на конфликтах, вытекающих из столкновения различных идеалов» [12: с. 126]. Ремарки Б. Шоу обращают на себя внимание благодаря своему новаторскому характеру, который заключается в их большой *художественной нагрузке*. Б. Шоу существенно меняет классические устои: во-первых, в его пьесах ремарки достаточно объёмны и помогают детально уяснить атмосферу спектакля, образ мысли героев и их душевные переживания. Во-вторых, ремарки отражают неповторимый саркастический стиль, известный как «стиль Шоу» (*Shavian Style*). Это проявляется в том, что, находясь вне всего происходящего на сцене, драматург по ходу иронично обобщает и суммирует действие пьесы. При этом ремарки не выглядят искусственно, а воспринимаются как необходимый элемент драматического действия. В произведениях Шоу ремарки наглядно служат выходом в речь плана автора, благодаря чему они не только необходимы режиссёру, но и становятся интересны читателю.

Проанализируем пример из «Пигмалиона» Б. Шоу. Как известно, пять актов пьесы предваряются соответствующими сеттингами: церковь Св. Павла в Ковент-Гардене (I), лаборатория профессора Хиггинса (II и IV), особняк миссис Хиггинс (III и V). Однако помимо основного в акте I неожиданно появляется ещё один сеттинг — почти в самом конце акта<sup>1</sup>. В нём драматург даёт объёмное, детальное описание жилища Элизы Дулиттл, в которое она входит на глазах у зрителей. Таким образом, перед нами случай, когда ремарки по перемещению действующего лица опережают сеттинг.

Синтаксическая структура данного сеттинга отличается использованием сложных распространённых предложений и конструкций описательного характера. Такой синтаксис, в целом, не характерен для авторских ремарок, содержащих информацию только об основных признаках обстановки, в которой происходит действие. Однако здесь сеттинг выполняет в принципе не всегда присущую ему *характерологическую* функцию: он знакомит нас и с чертами

<sup>1</sup> Обращает на себя внимание тот факт, что в русском переводе данный эпизод отсутствует.

характера Элизы Дулиттл, и с её образом жизни. Благодаря этому уже через описание жилища главной героини зритель получает все необходимые, в терминологии Х.Г. Гадамера, *предзнания* о том, как она жила до начала основного действия пьесы. Таким образом, сеттинг становится необходимым звеном в общей линии повествования и позволяет в дальнейшем чётче проследить контраст между прошлой ситуацией и ситуацией настоящего и в полной мере оценить трансформацию, которая ожидает героиню [1: с. 20–21]:

*She picks up the basket and trudges up the alley to her lodging: a small room with long very old paper hanging loose in the damp places. A broken pane in the window is mended with paper. A portrait of a popular actor and a fashion plate of ladies' dresses, all wildly beyond poor Eliza's means, both torn from newspapers, and pinned up on the wall. A bird-cage hangs in the window; but its tenant died long ago: it remains as a memorial only.*

*These are the only visible luxuries: the rest is the irreducible minimum of poverty's needs: a wretched bed heaped with all sorts of coverings that have any warmth in them, a draped packing case with a basin and jug on it and a little looking glass over it, a chair and table, the refuse of some suburban kitchen, and an American alarm clock on the shelf above the unused fireplace: the whole lighted with a gas lamp with a penny in the slot meter. Rent: four shillings a week.*

Интерпретативное поле фрагмента строится вокруг его центральной составляющей — концепта НИЩЕТА, который обладает в тексте иррадиирующим эффектом. Автор описывает бедность обстановки, сосредоточивая внимание на каждом элементе интерьера / признаке концепта: маленькая комната не отапливается; оконное стекло разбито и заклеено бумагой; старые, пожелтевшие обои в некоторых местах отошли от стен из-за сырости. Картинки с изображением актёров или дам в модных платьях — единственное, что свидетельствует о ещё неугасшей МЕЧТЕ хозяйки, хотя её птица умерла и клетка давно пуста.

Фрагмент, состоящий из двух абзацев, построен с учётом кольцевой композиции: сеттинг начинается с описания бедного жилища девушки и завершается указанием суммы аренды, которая должна быть за него уплачена. Таким образом, сама структура «замкнутого круга» свидетельствует о БЕЗЫСХОДНОСТИ ситуации. В целом, основные черты данного сеттинга — детализация видеоряда, эмотивность, ироничный комментарий по поводу увиденного — должны привести к эффекту иллюзии присутствия зрителя прямо на сцене. Эти особенности авторского идиостиля характеризуют и последующие акты пьесы.

Итак, мы обнаруживаем, что в английской драматургии конца XIX – начала XX веков диапазон возможностей сценических ремарок расширяется, и они нередко становятся маркерами идиостиля автора. Основными признаками назовём следующие: 1) в сеттинге совмещаются описания обстановки и характеристики героев; 2) в любое описание автором привносится эмоционально-оценочный компонент; 3) чаще всего герои и происходящее характеризуются с определённой долей юмора, иронии или скепсиса.

Дальнейшая эволюция канона приводит к тому, что «сегодня уже нельзя говорить о монолитности композиционно-речевой структуры ремарок» [3: с. 139]. Так, пьесы современных авторов Г. Пинтера, П. Шеффера, Т. Стоппарда и других включают в себя самые разнообразные метатекстовые элементы. С точки зрения теории информации, меняется тип используемых сведений: в сценических ремарках драматурги начинают использовать не столько содержательно-фактуальную, сколько содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую информацию.

### Библиографический список

#### *Источники*

1. *Shaw B. Pygmalion* / B. Shaw. – London; New York: Penguin Classics, 2003. – 122 p.
2. *The Complete Works of W. Shakespeare*. – London: Henry Pordes, 1983. – 1264 p.

#### *Литература*

3. *Домашнев А.И.* Интерпретация художественного текста: нем. яз.: учеб. пособие для студентов / А.И. Домашнев, И.П. Шишкина, Е.А. Гончарова. – М.: Просвещение, 1989. – 208 с.
4. *Есин А.Б.* Принципы и приёмы анализа литературного произведения: учеб. пособие / А.Б. Есин. – 9-е изд. – М.: Флинта; Наука, 2008. – 248 с.
5. *Кубрякова Е.С.* О методике когнитивно-дискурсивного анализа применительно к исследованию драматургических произведений (пьесы как особые форматы знания) / Е.С. Кубрякова // Принципы и методы когнитивных исследований языка: сб. научн. тр. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. – С. 30–45.
6. *Кубрякова Е.С.* Лингвокультурологические особенности драматургических произведений как особый объект когнитивного анализа / Е.С. Кубрякова // Филология и культура: мат-лы VII Межд. научн. конф. (14–16 окт. 2009 г.). – Тамбов: ИД ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – С. 28–29.
7. *Марковина И.Ю.* Культура и текст. Введение в лакунологию: учеб. пособие / И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин. – М.: ГЭОТАР – Медиа, 2008. – 144 с.
8. *Пеньковский А.Б.* Типы и терминология ремарок / А.Б. Пеньковский, Б.С. Шварцкопф // Культура речи на сцене и на экране. – М.: РГГУ, 1986. – С. 150–170.
9. *Пляшкунова А.В.* Классификация драматургических ремарок до и после работы А.Б. Пеньковского и Б.С. Шварцкопфа / А.В. Пляшкунова // Язык и мы. Мы и язык: сб. ст. памяти Б.С. Шварцкопфа. – М.: РГГУ, 2006. – С. 494–505.
10. *Томашевский Б.В.* Теория литературы. Поэтика / Б.В. Томашевский. – Л.: Гос. издательство художественной литературы, 1931. – 244 с.
11. *Хализев В.Е.* Драма как род литературы: поэтика, генезис, функционирование / В.Е. Хализев. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 260 с.
12. *Шувалова Л.А.* Стилистико-грамматические особенности сценических ремарок: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04: защищена 16.12.69 / Л.А. Шувалова. – М., 1969. – 19 с.

**References*****Istochniki***

1. *Shaw B. Pygmalion* / B. Shaw. – London; New York: Penguin Classics, 2003. – 122 p.
2. *The Complete Works of W. Shakespeare*. – London: Henry Pordes, 1983. – 1264 p.

***Literatura***

3. *Domashnev A.I. Interpretaciya xudozhestvennogo teksta: nem. yaz.: ucheb. posobie dlya studentov* / A.I. Domashnev, I.P. Shishkina, E.A. Goncharova. – M.: Prosveshhenie, 1989. – 208 s.
4. *Esin A.B. Principy' i priemy' analiza literaturnogo proizvedeniya: ucheb. posobie* / A.B. Esin. – 9-e izd. – M.: Flinta; Nauka, 2008. – 248 s.
5. *Kubryakova E.S. O metodike kognitivno-diskursivnogo analiza primenitel'no k issledovaniju dramaturgicheskix proizvedenij (p'esy' kak osoby'e formaty' znaniya)* / E.S. Kubryakova // *Principy' i metody' kognitivny'x issledovanij yazy'ka: sb. nauchn. tr.* – Tambov: Izd-vo TGU im. G.R. Derzhavina, 2008. – S. 30–45.
6. *Kubryakova E.S. Lingvokul'turologicheskie osobennosti dramaturgicheskix proizvedenij kak osoby'j ob'ekt kognitivnogo analiza* / E.S. Kubryakova // *Filologiya i kul'tura: mat-ly' VII Mezhd. nauchn. konf. (14–16 okt. 2009 g.)*. – Tambov: ID TGU im. G.R. Derzhavina, 2009. – S. 28–29.
7. *Markovina I.Yu. Kul'tura i tekst. Vvedenie v lakunologiyu: ucheb. posobie* / I.Yu. Markovina, Yu.A. Sorokin. – M.: GEOTAR – Media, 2008. – 144 s.
8. *Pen'kovskij A.B. Tipy' i terminologiya remarok* / A.B. Pen'kovskij, B.S. Shvarczkopf // *Kul'tura rechi na scene i na e'krane*. – M.: RGGU, 1986. – S. 150–170.
9. *Plyashkunova A.V. Klassifikaciya dramaturgicheskix remarok do i posle raboty* / A.B. Pen'kovskogo i B.S. Shvarczkopfa / A.V. Plyashkunova // *Yazy'k i my'. My' i yazy'k: sb. st. pamyati B.S. Shvarczkopfa*. – M.: RGGU, 2006. – S. 494–505.
10. *Tomashevskij B.V. Teoriya literatury'. Poe'tika* / B.V. Tomashevskij. – L.: Gos. izdatel'stvo xudozhestvennoj literatury', 1931. – 244 s.
11. *Halizev V.E. Drama kak rod literatury': poe'tika, genesis, funkcionirovanie* / V.E. Halizev. – M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1986. – 260 s.
12. *Shuvalova L.A. Stilistiko-grammaticheskie osobennosti scenicheskix remarok: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04: zashhishhena 16.12.69* / L.A. Shuvalova. – M., 1969. – 19 s.

С.Ю. Хованова

## Фразовые отглагольные имена в категоризации мира (на материале английских глянцевых журналов для женщин)

В статье рассматриваются имена, образованные от фразовых глаголов в современном английском языке. На примере данных единиц показано, каким образом концептуализируется и категоризируется пространство женщины в языке при использовании данных дериватов, вынесенных в названия рубрик и заголовки статей глянцевого журналов.

This article shows how the names that come from phrasal verbs in English conceptualize and categorize in the language the woman's space in our modern society. The analysis is covered in detail while investigating the headlines from women's glamour magazines.

*Ключевые слова:* категоризация; концептуализация; конверсия; транспозиция; фразовые отглагольные имена.

*Key words:* categorization; conceptualization; conversion; transposition; phrasal verbal nouns.

В современной лингвистике одним из важных моментов исследования в рамках когнитивного подхода является понимание процесса *категоризации*, который представляет собой особый аспект мыслительной деятельности, позволяющий «членить внешний и внутренний мир человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия» [5: с. 42]. Категоризация даёт возможность раскрыть общие принципы познавательного процесса и формирования знаний, однако не просто классифицирования окружающих явлений на какие-то группы, а воплощения через это умение своего понимания и объяснения действительности. Языковые категории, как отмечает Н.Н. Болдырев, представляют собой определённые «формы осмысления мира в языке, т.е. формы языкового сознания и форматы знания особого типа» [1: с. 41]. Учёными часто подчёркивается мысль о том, что все знания о мире хранятся в сознании человека в категориальной форме. Отсюда в языке категории как классы языковых объектов с общими концептуальными характеристиками приобретают характер особых форматов знаний о мире, о языке как части мира, о способах их обработки и интерпретации человеком.



Определённый интерес представляет собой идея о том, что слово может быть рассмотрено как обозначение категории, а его значения — как формирующие её свойства [3]. Новое истолкование получило в связи с этим явление многозначности слова, поскольку оно стало исследоваться как процесс развития некой исходной идеи на стадиях её постепенного переосмысления [5: с. 103].

В процессе категоризации, который помогает придать окружающему миру, воспринимаемому человеком, упорядоченный характер, систематизировать наблюдаемое и увидеть в нём сходство одних и различие других явлений, активно участвуют фразовые отглагольные имена. Наличие таких образованных по конверсии комплексных единиц является одной из отличительных черт английского языка. Данный способ словообразования в ряде работ по лингвистике представляется в терминах *безаффиксальной транспозиции*, которая заключается в том, что слово одной части речи выступает в качестве источника деривации для создания слова другой части речи, другой категории или класса без каких-либо формальных изменений.

На современном этапе развития лингвистики явлению транспозиции, как отмечает Е.С. Кубрякова, можно дать новое объяснение как процессу, имеющему самое прямое и непосредственное отношение к такой категоризации мира, которая возможна только в языке, или, более точно, только в кодовых системах с конвенционально установленными совокупностями знаков [5: с. 342].

В рамках категоризации фразовые отглагольные имена можно рассматривать с разных сторон, прежде всего как иллюстрирующие *грамматическую категоризацию* в языке. Слова данного типа представляют собой сложные языковые единицы, поскольку, относясь к категории имени, несут в себе следы категории глагола. В отличие от других производных имён, дериваты данного типа сохраняют связь не только между двумя словами (одно из которых мотивирующее), но, как показывает наш материал, часто с тремя мотивирующими их частями: простым исходным глаголом, частицей и непосредственно фразовым глаголом.

Вслед за О.К. Ирисхановой, мы признаём, что характер категоризации в отглагольных именах существенно отличается от прототипических глаголов и существительных, а способность данных лексем образовывать новые категории будет меняться в зависимости от их семантической близости к имени существительному или глаголу [2: с. 65]. В целом, особенности семантики фразовых отглагольных имён в рамках прототипической теории обуславливают их место в периферийной зоне такой грамматической категории, как имя существительное.

Вместе с тем данные имена можно рассматривать и в рамках разнообразной *лексической категоризации* пространства человеком, которая отражает онтологию мира и результаты его познания человеком. Лексические категории существуют наряду с грамматическими, модусными и прочими категориями,

наглядно представляя собой особый разряд слов в общей типологии языковых категорий. Данные категории называются *аналоговыми* категориями (по отношению к категориям естественных объектов) и *имеют логическую по своей природе структуру* [1: с. 42]. Данный процесс наглядно иллюстрируется фразовыми отглагольными именами при расширении самых разнообразных лексических категорий, логическое выделение которых задаётся с помощью языка.

Рассмотрим названия рубрик, включающих фразовые отглагольные имена типа *makeover*, которые представлены в различных глянцевого журналах для женщин, а также некоторых новостных изданиях. На первый план выходят следующие вопросы: каким образом концептуализируется и категоризируется в языке пространство женщины в современном обществе при использовании фразовых отглагольных имён, вынесенных в названия рубрик и заголовки; в чём заключается необходимость использования именно вышеобозначенных дериватов.

Материалом для исследования послужили электронные версии таких популярных журналов для женщин, как «Allure», «Cosmopolitan», «Elle», «Glamour», «Harper's Bazaar», «Marie Claire» и «Vogue», а также разделы моды сайтов известных новостных изданий: «The Times», «Telegraph», «Independent», «Time» и ряда других.

Обратимся к структуре домашней страницы (Home) электронного издания газеты или журнала, в начале которой даны названия всех основных разделов. В большинстве случаев на первом этапе используются общеупотребительные простые имена, например, «The Times» имеет следующие разделы: *News, Opinion, Business, Money, Sport, Art, Life, Arts, Puzzles, Papers*. Однако в некоторых случаях уже на первой странице появляются сочетания слов, а также более сложные наименования, включая фразовые отглагольные имена. В частности, в журнале для женщин «Allure» наряду с названиями разделов *Inside Allure, Beauty Reporter, Trends, How-tos, Salon and Spa Directory* появляется *Makeovers*, представляющее собой фразовое отглагольное имя. Сама единица *makeover* толкуется в лексикографических источниках следующим образом: «*an overall beauty treatment (involving a person's hair style and cosmetics and clothing) intended to change or improve a person's appearance*» [6], что на русский язык, пожалуй, можно перевести одним словом «преображения». Необходимо, однако, подчеркнуть, что в рубрике *Makeovers* акцент сделан на ситуациях, когда важно не простое изменение внешности человека, а именно её *улучшение*. В данном случае единица зафиксирована во множественном числе, из чего ясно следует, что имеются в виду самые разнообразные изменения в облике женщины, касающиеся улучшения её внешности и имиджа в целом. Можно предположить, что использование имени вместо глагола не только более ёмко, но и более чётко подчёркивает именно *результат действия*, а именно — новый, улучшенный облик человека.

Значительное количество фразовых отглагольных имён, в том числе и вышеупомянутое имя *makeover*, появляются в подрубриках, где детализируются основные темы, обозначающие собой прототипическое ядро. Так, в «Harper's Bazaar» тема *Beauty & Hair* получает подрубрику *Virtual Makeover*; сходная ситуация в «Cosmopolitan»: *Hair & Beauty — Celeb Hair Makeovers*; журнал «Marie Claire» в разделе *Health & Fitness* также предлагает виртуальный способ улучшения внешности, причём в данном случае речь идёт не об изменении причёски и макияжа, что отражало бы основное значение английского имени *makeover*, а об изменении фигуры: *Virtual Body Makeover*. Вместе с тем отметим, что улучшение внешнего вида женщины (да и мужчины тоже) сегодня действительно во многом ориентировано на формирование стройной фигуры и является неотъемлемой частью создания нового имиджа современного человека.

Привлекательный внешний вид предполагает спортивные занятия в тренажёрном зале, что находит отражение в подрубрике *Health & Fitness* журнала «Glamour»: *Workouts* «тренировки» — *a session of exercise or practice to improve fitness, as for athletic competition* [6], которое пришло на смену словосочетанию *training session*. Именно фразовое отглагольное имя *workout* наиболее активно используется при рассмотрении вопросов фитнеса и здоровья. Это можно объяснить, вероятно, тем фактом, что здесь акцент делается на значении составляющих его компонентов. Другими словами, в семантике данного имени подчёркивается *работа* (*work*) в тренажёрном зале, которую предстоит сделать, чтобы добиться желаемого результата, то есть *выработать* (*out-*) себе красивую фигуру.

В этом же издании тема *Секс, Любовь и Жизнь* (*Sex, Love & Life*) имеет одну из подрубрик *Breakups* «разрыв отношений» — *the discontinuance of a relationship, as a marriage or a friendship* [6]. Выбор для подзаголовка данного фразового отглагольного имени наглядно отражает актуальность проблемы во взаимоотношениях людей в связи с возрастающим количеством расставаний, разводов, что является результатом физически и эмоционально перенасыщенной жизни современного человека. Использование именно этого деривата для обозначения рубрики в женском журнале наиболее точно и ярко отражает ситуацию, когда отношения разбиваются (*break* «разбивать»), полностью прекращаются (одно из значений частицы *up* — «прекращаться полностью»), что практически всегда, к сожалению, несёт для обеих сторон большой эмоциональный стресс.

Ещё одну, психологически некомфортную, сторону нашей жизни отражает и фразовое отглагольное имя *freak-out* (неконтролируемое возбужденное состояние на грани нервного срыва) — *an experience or scene of unrestrained excitement or irrational behavior* [6]. Данное имя было найдено в необычном контексте, а именно: обозначило подрубрику к теме *Weddings* (Свадьбы) в электронной версии журнала «Glamour». Данное издание — одно из немногих, которое выносит на обсуждение весьма острые, злободневные проблемы жизни людей, в частно-

сти связанные со свадьбой. Вероятно, подразумевается, что подготовка к такому ответственному и важному событию в жизни человека может таить в себе много ситуаций, которые в ряде случаев невозможно предугадать, и, соответственно, реакция будет очень сильной, зачастую неконтролируемой.

В качестве примера приведём статью с актуальным в экологическом плане (в связи с глобальным разливом нефти в Мексиканском заливе) заголовком *Freak-out: What Would You Do if Your Gulf Coast Wedding Was Threatened by the Oil Spill?* ([http://www.askwoman.ru/fashion\\_and\\_style/0](http://www.askwoman.ru/fashion_and_style/0)). — *Спецсоставная ситуация: что вы будете делать, если запланированная свадьба на морском побережье оказывается под угрозой из-за разлива нефти?* В данном случае очевидно, что для людей, собирающихся вступить в брак, более важна не столько сама проблема, как правило, неожиданно возникшая и необычная (*freak* — *unexpected and very unusual* [7]), сколько их *психологическое состояние*, связанное с ней. Это подчёркивает фразовое отглагольное имя *freak-out*, образованное от фразового глагола *freak out* «становиться встревоженным, расстроенным или испуганным» — *to become very anxious, upset or afraid* [7], выводящее на первый план не само событие, а человеческую *реакцию* на это событие, а именно — возможную потерю самообладания.

В примере с отглагольным именем *freak-out* наглядно отражена сложность и многозначность структуры данной комплексной единицы, в семантике которой отражены значения как мотивирующего её фразового глагола, так и исходного имени прилагательного. Если посмотреть на участие в этом процессе частицы *out* «наружу», то можно предположить указание на возможность выхода из сложившейся ситуации. Особая роль частицы явно прослеживается в значении производного фразового отглагольного имени *freak-out* в его реальном употреблении.

Тема моды отражена практически во всех журналах для женщин, однако лишь в «Vogue» рубрика *Fashion Shows* получает одну из подрубрик, выраженную фразовым отглагольным именем *Close-ups* (фото крупным планом) — *a photograph or a film or television shot in which the subject is tightly framed and shown at a relatively large scale* [6]. Фотографии знаменитостей крупным планом, равно как и само отглагольное имя *close-up*, привлекают читателей; вероятно, поэтому именно данная производная единица и была использована в подзаголовке.

В несколько неожиданном контексте было зафиксировано фразовое отглагольное имя *breakthrough* (прорыв, достижение). Так, в журнале «Allure» тема красоты *Beauty Reporter* получает дальнейшее описание в рубрике *Readers' Choice* (Выбор читателей) и далее в подрубрике — *Your Top Breakthroughs*. В данном случае речь идёт не о личных достижениях людей и не о достижениях науки в целом, а о новинках в мире косметики, в области ухода за лицом и телом. Достижения в косметической индустрии для многих женщин, стремящихся в любом возрасте выглядеть молодо, являются, несомненно, ре-

волюционным шагом, прорывом, достижением, что и заложено в традиционном значении слова *breakthrough*. Выбор данного имени для названия рубрики в журнале для женщин ещё раз подчёркивает, что речь идёт не просто о новинках, а о новейших научных разработках в области косметологии, что наиболее актуально на сегодняшний день.

Однако одним из наиболее распространённых слов, встречающихся в многочисленных заголовках статей, названиях рубрик, является фразовое отглагольное имя *makeup* «макияж; косметика», например, в обзоре тенденций в макияже нового осеннего сезона в журнале «Harper's Bazaar» — *New Fall Makeup*. Данное слово является также одним из лидеров среди англицизмов, которые перешли в русский язык без перевода. Так, русская версия глянцевого журнала «Cosmopolitan» предлагает тематические форумы, один из которых называется «*Парфюмерия и мейк-ап, красота*». Другие заголовки в Интернете звучат так: *Мейк-ап за 5 минут. Схема быстрого макияжа для тех, кто всегда хочет быть на высоте* или *Мейк-ап от Rose Chandal. Курс обучения визажу для себя «Если хочешь быть красивой каждый день»*. Интересно, что в двух последних примерах единица *мейк-ап* продублирована другими, синонимичными ему словами, а именно: *макияж* и *визаж*, что говорит всё же о неустоявшемся положении транслитерированного имени *мейк-ап* в русском языке.

Несколько новый оттенок в женских журналах приобретает фразовое отглагольное имя *face-off*, которое расширяет своё основное значение «борьба, столкновение; конфронтация» — *a fight or argument* [7]; *a confrontation* [6]. Так, подзаголовок *Footware Face-off*, сопровождаемый фотографиями знаменитостей в одинаковой или похожей обуви, приглашает читателей проголосовать, кому данный вид туфель подходит больше. Журнал «Glamour» призывает проголосовать, кто из актрис в одинаковых платьях выглядит лучше: *Fashion Faceoff: Mariah Carey Vs. Kate Winslet In Zac Posen*. Выбор данного имени подчёркивает, что две известные личности в одинаковых нарядах сравниваются не заочно, а лицом к лицу (*face to face*), при этом в журнале обязательно помещаются рядом две фотографии.

Отметим, что в данном случае при переводе английского сложного имени *face-off* на русский язык практически невозможно подобрать однословный эквивалент. Именно поэтому русские издания журналов для женщин предлагают следующие названия похожих рубрик, а именно: *Кому идёт больше?* («Cosmo»), *ЗВЁЗДНЫЙ СТИЛЬ Голосуите!* («Elle»), *Не всегда звёзды одеваются удачно!* («Glamour»).

Достаточно распространённой на сегодняшний день является тема подделок, копий самых разнообразных вещей: от предметов гардероба до электронных новинок. Например, такое авторитетное американское издание, как «Time», предлагает читателям познакомиться с десятью популярными китайскими подделками (высокого класса): *Top 10 Chinese Knockoffs*. Всё это обозначено фразовым отглагольным именем *knockoff* (копия, подделка, например, дизайнерской одежды) —

*an unauthorized copy or imitation, as of designer clothing* [6], которое расширяет своё исходное значение и описывает не просто подделку, а подделку новинок, т.е. вещей модных и современных, будь то дизайнерская одежда или мобильные телефоны, куда, в частности, входят очень популярные сегодня на рынке электроники айфоны (*i-phone*). Вместе с тем выбор фразового отглагольного имени *knockoff*, вероятно, подчёркивает качество подделки, которое настолько высоко, что просто сбивает с толку (*to knock off* «сбивать, сшибать») потребителя и одновременно удивляет его и потрясает.

Итак, исследованный материал показывает, что в современном английском языке данный тип конверсионного словообразования как никогда популярен, востребован и наглядно иллюстрирует, как категоризуется жизнь современной женщины. Наиболее актуальными темами, которые отражены фразовыми отглагольными именами, становятся вопросы внешнего вида женщины: макияж, хорошая спортивная форма, мода, способствующие созданию нового имиджа.

Проведённый нами анализ показал, что большинство фразовых отглагольных имён, использованных в заголовках, зафиксированы во множественном числе (*makeovers, break-ups, workouts, close-ups, freak-outs, breakthroughs, knockoffs*). Данный факт, с одной стороны, отражает грамматическую категорию числа, типичную для имени существительного. С другой — он подчёркивает значительное количество вариаций и возможностей при преобразении / улучшении внешнего вида женщины, а также при описании различных жизненных ситуаций. Наконец, значимой в нашем случае представляется фиксация фразового отглагольного имени во множественном числе, что подчёркивает целостность данной единицы, которая выступает отдельным наименованием.

Ряд фразовых отглагольных имён, использованных в названиях рубрик и разделов, не имеют прямых аналогов или синонимов, например, *break-up* «размолвка, разрыв отношений». Однако отметим ситуации, когда именно фразовое отглагольное имя выбрано для названия рубрики при наличии в языке других, более распространённых синонимов. В данном случае это говорит о точности отображения определённого понятия или явления данными единицами, и вместе с тем об их необычайной экспрессивности.

Не вызывает сомнения тот факт, что в процессе формирования рассматриваемых единиц происходит не только вербализация новых концептов, но и усложнение структур знания, стоящих за ними. Сами же фразовые отглагольные имена необычайно лаконичны и компактны; именно поэтому для их адекватного перевода на русский язык зачастую требуется не одно слово (как в английском языке), а аналитическая дескрипция.

В заключение необходимо отметить, что, обладая такой семантической чертой, как интегральность, фразовые отглагольные имена занимают весьма заметное место в ментальном лексиконе англоязычных людей и отличаются всеобъемлющим характером в процессах концептуализации и категоризации мира.

**Библиографический список***Литература*

1. *Болдырев Н.Н.* Процессы концептуализации и категоризации в языке и роль в них имён абстрактной семантики / Н.Н. Болдырев // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: сб. ст. в честь Е.С. Кубряковой. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 38–49.

2. *Ирисханова О. К.* Некоторые особенности категоризации отглагольных имён существительных / О.К. Ирисханова // Когнитивные аспекты языковой категоризации: сб. научн. тр. – Рязань: Рязанский гос. пед. ун-т, 2000. – С. 62–68.

3. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

4. *Lakoff G.* Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind / G. Lakoff. – Chicago: University of Chicago, 1987. – 614 p.

*Справочные и информационные издания*

5. *Кубрякова Е.С.* Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина; под ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Изд-во Московского университета, 1996. – 245 с.

6. The Free Dictionary. – URL: <http://www.thefreedictionary.com>, свободный.

7. Longman Dictionary of Contemporary English. – URL: <http://www.ldoceonline.com>, свободный.

**References***Literatura*

1. *Boldy'rev N.N.* Processy' konceptualizacii i kategorizacii v yazy'ke i rol' v nix imyon abstraktnoj semantiki / N.N. Boldy'rev // Gorizonty' sovremennoj lingvistiki: Tradicii i novatorstvo: sb. st. v chest' E.S. Kubryakovoj. – M.: Yazy'ki slavyanskix kul'tur, 2009. – S. 38–49.

2. *Irisxanova O.K.* Nekotory'e osobennosti kategorizacii otglagol'ny'x imyon sushhestvitel'ny'x / O.K. Irisxanova // Kognitivny'e aspekty' yazy'kovoj kategorizacii: sb. nauchn. tr. – Ryazan': Ryazanskij gos. ped. un-t, 2000. – S. 62–68.

3. *Kubryakova E.S.* Yazy'k i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazy'ke: Chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazy'ka v poznanii mira / E.S. Kubryakova. – M.: Yazy'ki slavyanskoj kul'tury', 2004. – 560 s.

4. *Lakoff G.* Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind / G. Lakoff. – Chicago: University of Chicago, 1987. – 614 p.

*Spravochny'e i informacionny'e izdaniya*

5. *Kubryakova E.S.* Kratkij slovar' kognitivny'x terminov / E.S. Kubryakova, V.Z. Dem'yan'kov, Yu.G. Pankracz, L.G. Luzina; pod red. E.S. Kubryakovoj. – M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1996. – 245 s.

6. The Free Dictionary. – URL: <http://www.thefreedictionary.com>, svobodny'j.

7. Longman Dictionary of Contemporary English. – URL: <http://www.ldoceonline.com>, svobodny'j.

Т.А. Ширяева

## Фреймовая структура делового дискурса (на материале английского языка)

В статье представлена когнитивная характеристика современного делового дискурса. Основное внимание уделено выявлению лингвокогнитивной структуры глобального фрейма и описанию составляющих его институциональных и периферийных фреймов.

The article is devoted to the cognitive characteristics of contemporary business discourse. Special attention is paid to the description of its global frame and identification of its structure, namely institutional and peripherals frames.

*Ключевые слова:* деловой дискурс; лингвокогнитивная структура; глобальный фрейм; институциональный фрейм; периферийный фрейм.

*Key words:* business discourse; lingvo-cognitive structure; global frame; institutional frame; peripheral frame.

Современный деловой дискурс (ДД) занимает особое положение в языке, что обусловлено рядом факторов. С одной стороны, это «закрытый» тип дискурса, с другой — бизнес сегодня составляет важную часть жизни любого человека. Понятия и категории бизнеса активно используются во всех функциональных разновидностях языка (в публицистической, научной речи, в разговорно-бытовом общении, в художественной литературе). Для многих реалий делового сообщества нет «запретных зон» во всех сферах современной жизни. Будучи единством содержания — знаний коммуникантов определённого фрагмента действительности и формы — языковых средств, служащих для вербализации этих знаний, ДД представляет собой двухуровневую структуру, на глубинном уровне которой находится «ментальность», а на поверхностном уровне — её языковое выражение. Одна из основных задач анализа делового дискурса, на наш взгляд, — выявление знаний, представлений и мнений, стоящих за высказыванием и обуславливающих интеракцию участников делового сообщества. Очевидно, что именно благодаря знаниям тот или иной текст ДД приобретает определённую форму и содержание.

Среди факторов, детерминирующих деятельность коммуникантов и построение текста в деловой коммуникации, исследователи называют систему языка, знания (когнитивную базу), жизненный и коммуникативный опыт [12: с. 128]. Впи-



сываясь «в пространство взаимодействующих автономных систем», ДД оказывается в «пограничной зоне» между обыденным универсальным и специальным профессиональным знанием. Знания, которыми располагают адресант и адресат ДД, определяют коммуникативную деятельность участников ДД и организацию текста как результата этой совместной деятельности.

Естественно полагать, что при помощи языка происходит означивание основных элементов концептуальной картины мира бизнеса и становится возможной экспликация других картин мира. Этот важнейший принцип когнитивной лингвистики В.Г. Гак сформулировал следующим образом: «Всё идёт от действительности через мысль в язык, и всё от языка возвращается через мысль в действительность» [5: с. 22]. Бизнес как доминирующая деятельность формирует у участников ДД определённый взгляд на мир. Последний, безусловно, профессионально обусловлен и отражает особенности восприятия объектов, их связей и отношений именно с позиции представителей делового сообщества. По мнению психологов, «каждой профессии присущ свой способ построения образов объектов мира, а значит, и представления мира в целом» [9: с. 47].

Деловое сообщество, будучи групповым инвариантом субъективного отношения профессионалов к объектам и реалиям действительности, «тесно связано с семантическими характеристиками языка» [9: с. 44]. Анализ языка в его тесной взаимосвязи с ментальной деятельностью бизнесмена предполагает соотнесение языковых и ментальных структур. Именно такой анализ позволяет объяснить особенности когнитивной организации субъекта познания и тем самым глубже проникнуть в сознание как «такую составляющую инфраструктуры мозга, в которой накоплен весь *ментальный опыт*, усвоенный за время жизни и отражающий накопленные человеком впечатления, ощущения, представления и образы в виде смыслов единой концептуальной системы» [6: с. 32]. При этом языковые значения слов, высказываний «соотносимы с определёнными когнитивными структурами или блоками знания, которые стоят за этими значениями и обеспечивают их понимание» [4: с. 68]. Такими структурами, на наш взгляд, являются фреймы, моделирование которых происходит посредством дефиниционного анализа вербализирующих их лексем.

Подчеркнём, что, сталкиваясь с новой ситуацией или пересматривая определённую профессиональную проблему, любой представитель делового сообщества ищет в своей памяти структуру, называемую «фреймом», которая «хранит самую суть отношений, используемую при понимании и приспособлении к действительности в результате изменения деталей» [10: с. 2]. *Фрейм* трактуется нами как одна из основных глубинных структур представления знаний, вербализованный ДД. Согласно М. Минскому, процессы мышления основываются на многочисленных, хранящихся в памяти «структурах данных» [10: с. 211]. Эти структуры являются одним из способов «представления стереотипной ситуации» и обеспечивают её адекватную когнитивную обработку [10: с. 298]. Определяя понятие «фрейм ДД», мы, вслед за М. Минским, подчеркнём, что отправной точ-

кой в наших исследованиях служит тот факт, что любой профессионал, пытаясь познать новую для себя ситуацию или по-новому взглянуть на уже привычные вещи, выбирает из своей памяти некоторую структуру данных (образ), называемую нами фреймом, с таким расчётом, чтобы путём изменения в ней отдельных частей сделать её пригодной для понимания более широкого класса явлений и процессов.

Знания о мире, актуализированные языком, у участников современного делового сообщества складываются по определённым сценариям из знаний о фиксированном наборе стереотипных ситуаций и могут быть описаны как результат формального заполнения определённого *глобального фрейма делового дискурса*, понимаемого нами не только функционально как последовательность процедур, но и конструктивно: как структурированные единицы знания, в которых выделяются определённые компоненты и отношения между ними. Глобальный фрейм делового дискурса, репрезентируя всю систему знаний делового сообщества, представляет собой *объёмную фигуру*. Комплексное моделирование *глобального фрейма делового дискурса* может осуществляться только посредством интерпретации репрезентирующих его языковых (речевых) структур, так как «язык является окном в духовный мир человека, в его интеллект, а также средством доступа к тайнам мыслительных процессов» [4: с. 56]. Наиболее продуктивный и надёжный способ выявления ментальной структуры глобального фрейма ДД — это *анализ семантического состава единиц*, через которые он передаётся в языке, тем более что «мы можем добраться до мысли только через язык (никто ещё пока не изобрёл другого способа)» [2: с. 293]. Такой анализ — *от семантики единиц языка к фрейму* (или, другими словами, когнитивная интерпретация) есть переход от содержания значения к содержанию фрейма. В настоящее время очевидно, что актуализация фреймовых структур происходит на всех уровнях языка: вербализаторами фрейма могут быть морфема, слово, словосочетание, предложение и даже текст. Семантический анализ на лексическом уровне подразумевает собой выделение ключевых слов — репрезентаторов фрейма, которые могут принадлежать к различным концептуальным областям [4: с. 68]. К словосочетаниям и предложениям, вербализующим фрейм вне контекста определённого текста или речевого высказывания, могут относиться фразеологизмы, которые содержат в себе определённый когнитивный признак. Наиболее явно фрейм актуализируется текстом, так как последний передаёт межфреймовые связи, анализ которых позволяет построить наиболее полную лингвокогнитивную модель [6].

Глобальный фрейм ДД рассматривается нами, с одной стороны, как структура, организующая лексику, а с другой — как динамическая модель, включающая набор типичных ситуаций и правил-ожиданий соответствующего поведения от участников ДД. Здесь нужно особенно подчеркнуть, что глобальный фрейм ДД — репрезентация профессионального сознания, которое, по определению Е.Ф. Тарасова, являясь «совокупностью образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств — слов, свободных и устойчивых

словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [7: с. 26], приобщает людей к знаниям и опыту бизнес-сообщества, формирует необходимые каждому члену сообщества качества, позволяет бизнесмену воспринимать, понимать и интерпретировать окружающий мир. Следовательно, бизнес-сознание, понимаемое нами как особый способ социализации индивида, его профессионально-личностной идентификации, представляет собой обобщение, «укрупнение» и упорядочение всех фреймов, реализованных в текстах ДД. Кроме того, бизнес-сознание в некоторых фрагментах выходит за пределы бизнеса, смыкаясь с обыденным (универсальным) языковым сознанием.

Глобальный фрейм ДД представляет собой многослойную, многоуровневую структуру, в которой можно выделить три основные разновидности фреймов:

1) **ключевой (вершинный) фрейм**, содержащий имя дискурса в виде лексемы-идентификатора, под которой нами вслед за Ю.Н. Карауловым, Е.Л. Гинзбург, О.А. Алимуратовым понимается слово, выражающее суть и содержание делового дискурса в самой простой, самой объективной и наиболее абстрактной форме;

2) **институциональные фреймы**, являющиеся центральными для развертывания смыслов, понятий и норм ДД;

3) **производные (периферийные) фреймы**.

Данная классификация основывается на известной модели В.М. Солнцева, утверждавшего, что в системе языка могут быть выделены системообразующие, системоприобретённые и системно-нейтральные свойства [8]; на теориях В.И. Карасика, различающего в любом институциональном дискурсе 3 разновидности концептов (генеративных, деривативных и нейтральных) [4: с. 87–97], и Г.Г. Слышкина и А.Н. Приходько, выделяющих в дискурсе центральные (метахтоны), производные (автохтоны) и нейтральные (аллохтоны) концепты. Всё множество фреймов, актуализирующих ДД, «ситуативно упорядочено по принципу логической целесообразности без жёсткой иерархической регламентации» [4: с. 125].

Графически глобальный фрейм ДД (рис. 1) можно воспроизвести «в виде кристаллической решётки (по типу молекулярной), где каждый узел заполнен определённым компонентом, который, в свою очередь, может представлять собой конкретный фрейм» [1: с. 62].

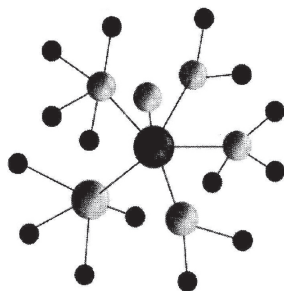


Рис. 1. Графическое воспроизведение глобального фрейма ДД.

В основании глобального фрейма ДД находятся три вершинных узла, являющиеся системообразующими инвариантными категориями всего делового дискурса: специфические цели, участники и хронотоп. Именно *специфическая цель общения*, т.е. взаимовыгодная профессиональная деятельность, направленная на получение прибыли; *участники современного делового дискурса*, к которым мы причисляем управленцев всех звеньев, деловых людей, предпринимателей, учёных, клиентов, людей, интересующихся бизнесом, и, наконец, *специфический социальный хронотоп* — социальный институт «деловое сообщество» задают когнитивные диспозиции, «вживляют» определённые знания и представления в личность каждого участника делового сообщества, детерминируют использование языка и диктуют стратегии и тактики взаимодействия социальных групп и индивидов в мире бизнеса. Ключевой фрейм «*BUSINESS*» находится в центре модели ДД. Ближайшие к нему институциональные фреймы (вершинные узлы) «*Economics*», «*Management*», «*Finance*», «*Marketing*», «*Entrepreneurship*», «*Government*», каждый из которых несёт в себе определённый «квант знания», являются регулярно реализуемыми, типичными, системообразующими константами ДД, распаковывающими, детализирующими, уточняющими содержание ключевого фрейма. Более отдалённые от ключевого фрейма производные фреймы — нетипичные, не всегда прогнозируемые, маловероятные — являются периферией ДД.

Актуализация глобального фрейма ДД осуществляется путем извлечения информации из конкретного текста и заполнения слотов фрейма. Эта информация может быть представлена разными единицами: от слова до текста. Слоты фрейма могут быть детализированы, т.е. для каждого слота можно построить отдельный фрейм. Рассмотрим вербализацию глобального фрейма делового дискурса на конкретном примере [2: с. 186]:

Gianlin Prati SpA  
Via Cassia Km 89  
Val di Paglia  
53040 RADICOFANI Siena Italy  
Dear Sir/Madam  
RE; ORDER LAWN-IND/CZ2K

*We refer to your quotation for 30 industrial mowing machines, model CZ28.*

*Our client is now eager to proceed with finalizing the order for this equipment as we are slowly approaching spring time. As we have never placed an order with your company, we would like to receive your full audited accounts for the last four trading years.*

*Please ensure that the above accounts reach us within the next five working days, as we are eager not to miss the six-week delivery time which will enable us to have the equipment in our hands as soon as possible.*

*Sincerely, yours  
Sales Manager*

Итак, ключевым фреймом «**BUSINESS**» продиктована форма и содержание анализируемого текста. Основной целью данного текста является взаимодействие деловых партнеров, направленное на организацию и оптимизацию производственной деятельности, а именно: необходимость компании приобрести 30 промышленных косилок. Данная цель предопределяет форму общения — официальный запрос клиентов к поставщикам, поскольку полностью соответствует представлениям бизнесменов о коммуникативном поведении в подобной ситуации, иными словами, и форма, и содержание текста отражают общую базу знаний. В понятие «база знаний» мы включаем не только санкционированные разумом факты и концепции, но и интуитивно принимаемые профессиональные ценности, идеалы, убеждения, регламенты, ибо они присутствуют в сознании участников бизнес-сообщества. Такие знания не просто регулируют профессиональную деловую активность, но и создают саму возможность такой деятельности или определяют её. Деятельность, называемая «бизнесом», состоит в осуществлении действий в соответствии с этими знаниями. Делового сообщества вне этих знаний не существует.

В данном тексте чётко прослеживаются пространственно-временные отношения между коммуникантами («социальный хронотоп»), поскольку: а) обмен письмами происходит между двумя компаниями, одна из которых находится в Италии; б) прототипным местом данного профессионального общения является офис компании, которая предоставляет своим партнёрам услуги по приобретению промышленных косилок; в) прототипным временем является любой промежуток времени, не выходящий за пределы рабочих часов данной компании. Ключевой фрейм «Business» предопределяет взаимодействие остальных институциональных фреймов «**Finance**» (audited accounts) и «**Marketing**» (trading years), а семантика лексических единиц, репрезентирующих данные фреймы, может рассматриваться как конгломерат баз знаний. Иными словами, представители двух компаний, заинтересованных в совместной деятельности, используют определённый для данного типа текста набор лексических единиц (*refer to your quotation for..., the order for this equipment, to place an order with your company, full audited accounts for the last trading years, the six-week delivery time, Sales Manager*). Нейтральными же фреймами в ДД служат нерегулярно реализуемые фреймы, в нашем примере это «Equipment» (*industrial mowing machines, equipment*), «Seasons» (*spring time*).

Как видим, существование фреймовых структур даёт возможность участникам ДД относить объект к тому классу, который им определяется. Другими словами, фреймы категоризируют профессиональную реальность и определённые объекты в ней. Они содержат самую существенную, типическую и потенциально возможную информацию, которая детерминирована определёнными стереотипами, вычлениют и описывают самое характерное для данного социума.

Подводя итоги, подчеркнём, что когнитивный подход в рамках нашего исследования позволяет установить связь между познавательной деятельностью языкового коллектива современного делового сообщества и представлением накопленных этим коллективом знаний в языке. Все знания, накопленные современным бизнес-сообществом и отражённые языком, могут быть смоделированы в глобальный фрейм делового дискурса, распадающийся на 5 институциональных фреймов, которые в совокупности и актуализируют языковую картину делового сообщества в определённом типе текста.

### Библиографический список

#### *Источники*

1. *Lougheed L. Business Correspondence* / L. Lougheed. – London: Pearson Education, 2002. – 150 p.
2. *Courtland L.B. Business Communication Today (10th Edition)* / L.B. Courtland, J. Thill. – London: Pearson Education, 2002. – 724 p.

#### *Литература*

3. *Алимурадов О.А. Картины языка музыки. Функционально-семантическая характеристика современной английской музыкальной лексики: Когнитивно-фреймовый подход* / О.А. Алимурадов, О.В. Чурсин. – М.: URSS, 2009. – 200 с.
4. *Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков* / А. Вежбицкая; пер. с англ. А.Д. Шмелёва; под ред. Т.В. Булыгиной. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 776 с.
5. *Гак В.Г. Языковые преобразования* / В.Г. Гак – М.: Школа «Языки русской культуры»: Кошелев, 1998. – 763 с.
6. *Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс* / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
7. *Кубрякова Е.С. Размышления о судьбах когнитивной лингвистики на рубеже веков* / Е.С. Кубрякова // Вопросы филологии. – 2001. – № 1. – С. 28–34.
8. *Тарасов Е.Ф. Проблематика изучения, описания и моделирования речевого общения* / Е.Ф. Тарасов // Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ. – М.: Наука, 1989. – С. 5–34.
9. *Солнцев В.М. Язык как системно-структурное образование* / В.М. Солнцев. – М.: Наука, 1971. – 274 с.
10. *Ханина И.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира* / И.Б. Ханина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1990. – № 3. – С. 42–50.
11. *Minsky M. A Framework for Representing Knowledge* / M. Minsky. – N.Y.: McGraw-Hill, 1974. – 306 p.
12. *Reynold P.P. English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology* / P.P. Reynold. – Wiesbaden: Brandstetter, 1980. – 465 p.
13. *Schank R.C. Dynamic Memory* / R.C. Schank. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982. – 284 p.

**References*****Istochniki***

1. *Lougheed L.* Business Correspondence / L. Lougheed. – London: Pearson Education, 2002. – 150 p.
2. *Courtland L.B.* Business Communication Today (10th Edition) / L.B. Courtland, J. Thill. – London: Pearson Education, 2002. – 724 p.

***Literatura***

3. *Alimuradov O.A.* Kartiny' yazy'ka muzy'ki. Funkcional'no-semanticheskaya charakteristika sovremennoj anglijskoj muzy'kal'noj leksiki: Kognitivno-frejmovy'j podxod / O.A. Alimuradov, O.V. Chursin. – M.: URSS, 2009. – 200 s.
4. *Vezhbiczskaya A.* Semanticheskie universalii i opisanie yazy'kov / A. Vezhbiczskaya; per. s angl. A.D. Shmelyova; pod red. T.V. Buly'ginoj. – M.: Yazy'ki russkoj kul'tury', 1999. – 776 s.
5. *Gak V.G.* Yazy'kovy'e preobrazovaniya / V.G. Gak. – M.: Shkola «Yazy'ki russkoj kul'tury'»: Koshelev, 1998. – 763 s.
6. *Karasik V.I.* Yazy'kovoju krug: lichnost', koncepty', diskurs / V.I. Karasik. – Volgograd: Peremena, 2002. – 477 s.
7. *Kubryakova E.S.* Razmy'shleniya o sud'bah kognitivnoj lingvistiki na rubezhe vekov / E.S. Kubryakova // Voprosy' filologii. – 2001. – № 1. – S. 28–34.
8. *Tarasov E.F.* Problematika izucheniya, opisaniya i modelirovaniya rechevogo obshheniya / E.F. Tarasov // Lingvisticheskaya pragmatika i obshhenie s E'VM. – M.: Nauka, 1989. – S. 5–34.
9. *Solncev V.M.* Yazy'k kak sistemno-strukturnoe obrazovanie / V.M. Solncev. – M.: Nauka, 1971. – 274 s.
10. *Xanina I.B.* K voprosu o professional'noj sostavlyayushhej v strukture obraza mira / I.B. Xanina // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psixologiya. – 1990. – № 3. – S. 42–50.
11. *Minsky M.* A Framework for Representing Knowledge / M. Minsky. – N.Y.: McGraw-Hill, 1974. – 306 p.
12. *Reynold P.P.* English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology / P.P. Reynold. – Wiesbaden: Brandstetter, 1980. – 465 p.
13. *Schank R.C.* Dynamic Memory / R.C. Schank. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982. – 284 p.

Е.Г. Васильева

## Французская антропонимическая система в раннем Средневековье (династия Меровингов)

Данная статья посвящена анализу системы личных имён королей династии Меровингов. Раскрывается этимология имён первых французских королей и принятые в изучаемую эпоху принципы именованности.

The present article is devoted to analyzing the system of the personal names of the kings belonging to the Merovingian dynasty. It reveals the etymology of the names given to the first French kings and also the principles of naming in the epoch under study.

*Ключевые слова:* личное имя; этимология; связь имени и права на престол; принципы и способы наделения именем.

*Key words:* personal name; etymology; connection between a name and the right to the throne; principles and ways of naming.

**А**нализ антропонимической системы французского языка в диахронии на примере династии Меровингов показывает, что институциональное лидерство первых франкских королей утверждалось, в том числе через имя собственное. Как отмечал М.М. Бахтин, «имя по сущности своей глубоко положительно, это — сама положительность, само утверждение (назвать — утвердить на веки вечные, закрепить в бытии навсегда, ему присуща тенденция к нестираемости, несмываемости, оно хочет быть врезанным как можно глубже, в возможно более твёрдый и прочный материал и т.п.), в нём нет ни грамма отрицания, уничтожения, оговорки <...>. Поэтому вокруг него сосредотачиваются все положительные, утверждающие, хвалебно-прославляющие формы языковой жизни <...> Пока сохраняется имя (память), сохраняется (остаётся) в бытии именованный, продолжает ещё жить в нём» [1: с. 147].

Меровинги — первая династия франкских королей в истории Франции. Династия восходит к салическим франкам, которые в V веке обосновались



в Камбре (Хлодион Длинноволосый) и в Турне (Хильдерик I) и правили в Галлии с конца V века до середины VIII века (481–751 гг.) на территориях будущих Франции и Бельгии.

Династия Меровингов была основана Хлодвигом, сыном Хильдерика I и, как принято считать, внуком легендарного Меровея. Последний Меровинг, правивший в 743 году, — Хильдерик III — был заточён в монастырь Пепином Коротким, основателем следующей династии — Каролингов.

Название династии Меровингов восходит к имени *Меровея* (*Mérovée*, *Merowig* или *Merovech*), которое носил вождь салических франков, правивший примерно с 448 по 457 гг. Его имя имеет германское происхождение (*meerwig*) и означает «могущественный в море» или «повелитель моря» (*puissant sur mer*). Историки подвергают сомнению сам факт существования Меровея, но Меровинги были убеждены, что он когда-то был, и гордились своим происхождением от него. По легенде, Меровея был рождён женой Хлодиона от морского чудовища.

Считается, что предком Меровингов был *Хлодион* (*Chlodion* или *Clodion*), по прозвищу *le Chevelu* (Волосатый) — вождь племени салических франков (ум. ок. 460 г.). Его имя включает германский корень *chlod* или *hold*, означающий «слава». Любопытным является тот факт, что каноническая традиция создававшихся в XIV веке «Больших французских хроник» считает Хлодиона лишь вторым по счёту королём франков. Долгое время было распространено мнение о том, что первым вождём франков из династии Меровингов был *Фарамонд*, сын Маркомира. Эта версия появилась и распространилась ещё в Средние века, но позже историки не смогли найти доказательств существования этого вождя и пришли к выводу, что его в реальности не было. Кроме того, средневековые хронисты писали о том, что Фарамонд и последующие короли франков якобы вели свой род от троянцев, которые выжили и прибыли в незапамятные времена на территорию Галлии. В исторической литературе существуют многочисленные расхождения — чаще всего предками Меровингов назывались царь Приам или герой Троянской войны Эней. Сами Меровинги после принятия христианства в конце V века считали себя потомками ветхозаветного Ноя, мудрого и праведного мужа.

Столетия царствования Меровингов окутаны мифами и легендами. Согласно сказаниям, Меровинги, как и хорошо известный их современник чародей Мерлин, были королями-волшебниками, сведущими в оккультных науках и способными исцелять наложением рук. Подобно библейскому Самсону, они носили длинные, ниспадавшие до голеней волосы, в которых заключалась их чудодейственная сила. Неслучайно современники называли Меровингов «длинноволосыми королями» (< лат. *reges criniti*). Длинные волосы считались обязательным атрибутом монарха. Такая причёска отличала их от подданных. Короткие же стрижки, популярные в римскую эпоху, были признаком низкого социального положения. Их в Галлии носили слуги или рабы. Отрезание волос считалось тяжелейшим оскорблением, которое только было возможно нанести Меровингу. Остричь Меровинга означало не только лишить его силы, но и покрыть несмываемым позором. На практике это означало потерю прав

на обладание властью. Примером может служить представитель династии Меровингов Хлодоальд, которому удалось спасти свою жизнь, отказавшись от претензий на власть, в знак чего он сам остриг свои длинные волосы.

*Хильдерик I / Childeric* (ок. 426–511), король салических франков, правивший с 456 до 481 года, был сыном Меровея и отцом Хлодвига. Это первый король, чьё существование не оспаривается учёными (его гробница была случайно открыта в одной из церквей Турне в 1653 г.). Имя Хильдерика I состоит из двух корней германского происхождения *child* «бой, битва» и *rik* «могущественный».

*Хлодвиг I / Clovis I<sup>er</sup>* (ок. 465–511) становится королём салических франков после смерти своего отца Хильдерика I в 481 / 482 гг. Он считается основателем франкской монархии и единственным правителем на всей территории Галлии. Византийский император Анастасий пожаловал ему титулы патриция и римского консула. Реймский епископ Ремигий (Реми) совершил крещение Хлодвига и его дружины в Реймсе, в Рождество 496 г. Таким образом, Хлодвиг стал первым франкским королём, принявшим христианство. Что касается этимологии его имени, то оно восходит к имени латинского происхождения *Ludhovicus*, *Lodhuvicus*, *Chlodovicus*, которое, в свою очередь, ведёт своё начало от германского имени *Hlodowig* (от *hlod* «слава» и *wig* «бой, битва»). От *Chlodwig* (*Хлодвиг*) было образовано имя *Clovis*. После его смерти королевство было поделено на части между его сыновьями: Теодорихом, Хлодомиром, Хильдеббертом I и Хлотарем I.

*Теодорих I / Thierry I<sup>er</sup>* (ум. в 533 / 534 г.), старший, незаконнорожденный сын Хлодвига, правил Австразией (511 – ок. 534 гг.). Его имя происходит от германского *Peudrik* (*peud* «народ» и *rik* «могущественный»).

*Хлодомир / Clodomir* (ок. 495–524) стал королём Орлеана (511–524 гг.) и погиб в войне с бургундами. Его имя состоит из двух частей: «слава» (*hlod*) и «великий, известный» (*mari*).

*Хильдеберт I / Childebert I<sup>er</sup>* (ум. в 558 г.) — король франков, правивший Парижем (511–558 гг.). Его имя сформировано путём словосложения двух корней германского происхождения: *child* «бой, битва» и *berht* «блестящий, известный».

*Хлотарь I / Clotaire I<sup>er</sup>* (ок. 497–561) был королём Нейстрии (511–561 гг.). Имя этого правителя восходит к германскому имени *Chlodhar*, состоящему из двух слов — *chlod* или *hold* «слава» и *hari* «армия».

Сын Теодориха I — *Теодоберт I / Théodebert I<sup>er</sup>* (504–548) — правил Австразией (534–548 гг.). Германское имя *Theodberht* соединяет два корня *theod* «народ» и *berht* «блестящий, известный».

*Теодобальд / Théodebald*, или *Thibaud*, — король Австразии (548–553 гг.) — был сыном Теодоберта I. Имя Теодобальд имеет германское происхождение — *Theodbald*, от корней *theod* «народ» и *bald* «отважный».

*Хариберт / Caribert*, старший сын Хлотаря I, правил Парижским королевством (561–567 гг.). Умный и образованный, он был отлучён от Церкви за двоежёнство. На средневековой латыни его имя звучало как *Charibertus*.

Оно образовано из двух корней германского происхождения: *hari* «армия» и *berht* «блистательный, блистающий».

*Сигеберт I / Sigebert I<sup>er</sup>* (535–575) — король Австразии (561–575 гг.). Он был сыном Хлотаря I и отцом Хильдеберта II. Его имя состоит из двух корней германского происхождения: *sig* «победа» и *berht* «блестящий, блистательный».

*Гонтран, или Гунтрамн, (Святой) / Gontran (Saint)* (ок. 545–593) был королём Бургундии (561–592 гг.). Сын Хлотаря I, он способствовал распространению христианства на принадлежащих ему территориях. Несмотря на свою жестокость и коварство, умеряемые, впрочем, своего рода добродушием (или, вернее, слабостью характера), «добрый король Гонтран» был причислен католической церковью к лику святых [5]. Как пишет А.А. Дельнов, «сам Гунтрамн остался в народной памяти как самый человечный король своего времени (хотя, поскольку «своего времени», и за ним всякое водилось) <...> Однако <...> у своего народа он снискал большую любовь. Считалось, что он даже обладает чудодейственной силой. Одна женщина незаметно оторвала кусочек бахромы от его одежды, а потом дала своему больному сыну выпить воды, в которую его окунула, и юноша выздоровел (возможно, это один из источников распространившегося впоследствии поверья, что король Франции своим прикосновением может исцелять от золотухи» [4: с. 133]. Имя этого короля имеет германское происхождение — *Gundchramn*, от *gundi* «война» и *chramn* «ворон» [6: с. 170].

*Дагоберт I / Dagobert I<sup>er</sup>* (нач. VII в. – 638) — король франков (629–638 гг.). Сын Хлотаря II, он стремился к реорганизации и объединению королевства, в чём ему помогал министр — святой Элуа. Он даровал большие привилегии аббатству Сен-Дени (Saint-Denis), где и был захоронен. Его имя имеет германское происхождение — *Dagobert* — и состоит из двух корней *dag* «день» и *berht* «блестящий».

Какие закономерности можно пронаблюдать и сделать выводы, изучая историю имён королев династии Меровингов?

Проведённый анализ показывает, что имена королев династии Меровингов в основном имеют германское происхождение. Как указывает французская исследовательница Б. Бьенфе, германские завоеватели носили имена, имеющие воинственное или хвалебное значение, замечая, что если их язык не смог укорениться, то имена получили широкое распространение. Высокопоставленные родители часто выбирали прославленное имя: имя сильного мира сего, имя святого, имя короля и т.д. [2: р. 11]. Выбираемые имена при рождении будущих правителей указывают на предполагаемую в будущем высокую степень их доблести, могущества, славы.

Широкое распространение получила наследственная передача имён или части имени. Этот принцип, как указывает Режи́н Ле Жан, установился в IV–V веках. Если у римлян принцип наименования с помощью вариации элементов не имел широкого распространения, то в королевских семьях IV–V веков он часто использовался. Имя обычно состояло из двух элемен-

тов, различные комбинации которых образовывали новые имена. Например, корни *chlod* и *wec* имени *Clovis*, *chrot* и *child* имени *Clotilde* обнаруживаются в именах *Clodomir*, *Clotaire*, *Childeric*, *Childebert* [3].

Поскольку каждый ономастический элемент изначально имел точное значение, то имя, состоящее из двух частей, играло роль личного тотема. Режин Ле Жан цитирует Эрмоля Ле Нуара, который в IX веке писал о значении имени императора Людовика: «Имя, которое ему выбрали родители, предсказывало, что он будет выдающимся, могущественным своим оружием и набожностью. Ибо названный *Hludowicus* от *ludus*, он настраивает своих подданных радоваться (*laudere*) его благодеяниям; или же, если интерпретировать с помощью франкского языка и пользоваться этой этимологией, *hluto* означает «выдающийся», а *wicgh* — эквивалент «Марса», — два элемента, образующих его имя» ([3: с. 194]; перевод наш. — *Е.В.*).

Принцип вариации элементов вместе с принципом их наследственной передачи можно широко проследить на примере первых четырёх поколений Меровингов: корни *chlod*, *mer* и *wech*, составлявшие имена Хлодиона (*Chlodio*) и Меровея (*Mérovée*), реальных или предполагаемых предков Хлодвига (*Clovis*), мы находим в именах *Clovis*, *Ingomer*, *Clodomir*, *Clothaire*, в то время как элемент *child* от *Childéric* входит в состав имён *Lantechild* и *Childebert*.

Затем с VI века устанавливается принцип полной передачи имени. Так, дети Сигеберта I (две дочери и сын), умершего в 575 г., получили соответственно имена бабушки по отцовской линии Ингонды (*Ingonde*), тётки по отцовской линии Хлодосвинты (*Chlodoswinde*) и двоюродного дедушки по отцовской линии Хильдеберта (*Childebert*). Дети Хильперика I, умершего в 584 г., и Авдоверы (*Audovère*) были соответственно названы Теодеберт (имя двоюродного брата Хильперика), Хлодвиг (имя прадедушки отца), Базина (имя прапрабабушки отца) и Меровея (имя предка, давшего название династии). В эту эпоху принцип номинации с помощью вариации элементов перестал использоваться.

Новая система наделения именем соответствовала организации королевского родства вокруг наследования королевства по отцовской линии. Очень быстро сформировалась фундаментальная связь между именем и способностью к царствованию, а также чёткая дифференциация среди родственников. Проводилась грань между законнорожденными и незаконнорожденными сыновьями, когда меровингское имя становилось гарантией законности, дающей наследственное право на престол. Даниэль, незаконнорожденный сын Хильдерика II, был отдан в монастырь в пятилетнем возрасте. Несколько лет спустя его вернули с тем, чтобы посадить на трон, и дали ему имя *Хильперик*. Этот эпизод из меровингской истории свидетельствует о могуществе имени и его связи с королевской властью. Помимо биологического родства имя выражало признание сына со стороны отца и устанавливало право наследника на престол.

Таким образом, имя имело большое значение во времена правления Меровингов. Точно неизвестно, было ли оно наделено тотемической силой, однако оно либо предрасполагало, либо нет к осуществлению власти; имя означало

принадлежность к группе, как только оно выбиралось среди родственников. В любом случае оно являлось носителем значения прошлого и будущего. Выбор имени был актом намеренным, обдуманым, который накладывал ответственность не только на того, кто его носил, но и на всю семью.

Распространение способа наследственной передачи имён, затем переход от принципа вариации элементов к передаче полного имени тесно связаны с королевской моделью власти. Введение антропонимической королевской системы шло вслед за организацией родства по отцовской линии, которое было сосредоточено вокруг передачи королевской власти. Эволюция способа номинации следовала изменениям, происходящим в аристократическом обществе. Имя и власть приобрели более тесную связь.

### Библиографический список

#### *Литература*

1. *Бахтин М.М.* Дополнения и изменения к Рабле / М.М. Бахтин // Вопросы философии. – 1992. – № 1. – С. 134–164.
2. *Bienfait B.* Les noms de famille. Innovation ou adaptation du Moyen Age / B. Bienfait // Généalogie Magazine. – 2009. – n° 297–298. – novembre–décembre. – P. 10–17.
3. *Le Jan R.* Famille et pouvoir dans le monde franc (VII<sup>e</sup>–X<sup>e</sup> siècle). Essai d'anthropologie sociale / R. Le Jan. – Paris: Publications de la Sorbonne, 1995. – 576 p.

#### *Справочные и информационные издания*

4. *Дельнов А.А.* Франция. Большой исторический путеводитель / А.А. Дельнов. – М.: Эксмо; Алгоритм, 2008. – 864 с.
5. Энциклопедический словарь Брокгауза Ф.А. и Ефрона И.А. – URL: <http://be.sci-lib.com/article030136.html>, свободный.
6. *Cherpillod A.* Dictionnaire étymologique des noms d'hommes et de dieux / A. Cherpillod. – Paris: Masson, 1988. – 498 p.
7. *Le Robert encyclopédique des noms propres: dictionnaire illustré.* Nouvelle éd. refondue et augmentée du «Petit Robert des noms propres». Rédaction dirigée par Alain Ray. – Paris: Le Robert, 2008. – 2396 p.

### References

#### *Literatura*

1. *Baxtin M.M.* Dopolneniya i izmeneniya k Rable / M.M. Baxtin // Voprosy' filosofii. – 1992. – № 1. – S. 134–164.
2. *Bienfait B.* Les noms de famille. Innovation ou adaptation du Moyen Age / B. Bienfait // Généalogie Magazine. – n°297–298. – novembre–décembre 2009. – Paris: Editions Christian. – P. 10–17.
3. *Le Jan R.* Famille et pouvoir dans le monde franc (VII<sup>e</sup>–X<sup>e</sup> siècle). Essai d'anthropologie sociale / R. Le Jan. – Paris: Publications de la Sorbonne, 1995. – 576 p.

*Spravochny'e i informatsionny'e izdaniya*

4. *Del'nov A.A.* Franciya. Bol'shoj istoricheskij putevoditel' / A.A. Del'nov. – M.: Eksmo, Algoritm, 2008. – 864 s.
5. E'nciklopedicheskij slovar' Brokgauza F.A. i Efrona I.A. – URL: <http://be.sci-lib.com/article030136.html>, svobodny'j.
6. *Cherpillod A.* Dictionnaire étymologique des noms d'hommes et de dieux. – Paris: Masson, 1988. – 498 p.
7. *Le Robert encyclopédique des noms propres*: dictionnaire illustré. Nouvelle éd. refondue et augmentée du «Petit Robert des noms propres. Rédaction dirigée par Alain Ray. – Paris: Le Robert, 2008. – 2396 p.

**Л.М. Терентий**

**Интенциональная структура  
дипломатического дискурса:  
беседы между Л.И. Брежневым  
и Р. Никсоном**

В статье на примере дипломатической коммуникации между СССР и США в период разрядки напряжённости рассмотрены принципы выявления интенциональной структуры успешного дипломатического дискурса; применён метод интенмент-анализа.

The paper deals with the analysis of diplomatic communication between the USSR and the United States during the period of détente. The principles of identification of the intention pattern for successful diplomatic discourse is under review together with an application of intent analysis method.

*Ключевые слова:* дипломатический дискурс; интенмент-анализ; межкультурная коммуникация; языковая личность.

*Key words:* diplomatic discourse; intent analysis; cross-cultural communication; linguistic identity.

**О**дна из важнейших задач исследования дипломатического дискурса — выявление его интенциональной структуры. С этой целью нами проведён анализ успешной дипломатической коммуникации, в ходе которой его участники достигают поставленных перед собой целей. Именно так можно квалифицировать дипломатическую коммуникацию на высшем уровне между СССР и США в период, получивший название «разрядки напряжённости». Исследован материал записей бесед между Л.И. Брежневым и Р. Никсоном (стенограммы, а также записи, сделанные переводчиками, фиксировавшими наиболее важные смысловые пункты переговоров) [1].

Гипотеза исследования заключается в том, что достижение главной цели дипломатического общения — защиты интересов своей страны — зависит от национального образа мира коммуникантов, в частности, от содержания

прагматического уровня в структуре языковой личности, которое формируется в процессе социализации в ходе присвоения ценностей своей национальной культуры. Именно этот уровень, опосредованный содержанием ядерного слоя национального образа мира, определяет речевое и невербальное поведение дипломата в процессе дипломатического общения.

Основной методикой анализа избран интент-анализ — теоретико-экспериментальный подход к изучению интенций субъекта по речи, который широко применяется в настоящее время при изучении проблем, связанных с коммуникацией, структурой взаимодействия, методами убеждения, влияния и рядом других вопросов, касающихся коммуникативной практики [3–5].

Интент-анализ проводился согласно предлагаемым его авторами основным алгоритмам:

- а) выделение основных объектов референции в высказываниях;
- б) определение приписываемых этим объектам характеристик (дескрипторов);
- в) построение типологии дескрипторов;
- г) квалификация соответствующей типу дескриптора основной интенциональной направленности;
- д) дальнейшая детализация интенциональной структуры дипломатического дискурса определённого типа с учётом всего коммуникативного контекста, в том числе и возможных прагматических целей его участников;
- е) выявление вариантов интенциональной структуры дипломатического дискурса в зависимости от ведущей интенциональной направленности и набора референциальных объектов.
- ж) валидизация результатов с помощью метода экспертной оценки, предполагающая предъявление полученных в ходе анализа данных в виде утверждений типа «Говорящий стремится...», представленных на бланке, группе экспертов. Экспертами выступили пять человек — специалисты в области психолингвистики и психологии, имеющие опыт проведения интент-анализа. После прочтения материалов эксперты заполняли соответствующий бланк, в котором отражали степень своего согласия с каждым утверждением.

Исследовалась интенциональная составляющая речи каждого из участников переговоров, затем полученные результаты суммировались и делались выводы о значимости данной интенциональной направленности в общей структуре дискурса. Подчеркнём, что в целом выделение чистых интенций вообще представляется невозможным, в каждом случае можно говорить лишь о доминировании какой-либо из них.

Основными *объектами референции* в ходе бесед между Л.И. Брежневым и Р. Никсоном являлись: обсуждаемая ситуация или проблема; своя страна, её интересы; партнёры по переговорам; другие страны, международное сообщество; совместная деятельность и интересы обеих стран.



Установлены следующие виды интенциональной направленности:

### 1. Направленность на действительность.

Л.И. Брежнев: *очень большим делом было согласование документа об «Основах взаимоотношений между СССР и США». <...> Этот документ может стать своего рода фундаментом новой эры в отношениях между СССР и США* [2: с. 368].

Р. Киссинджер: *Решён только вопрос о внешних параметрах шахт, а не о том, что внутри* [2: с. 405].

Эта направленность выражена следующими интенциями:

а) уточнение уже достигнутых соглашений, полученных результатов: советская сторона — Л.И. Брежнев — 8; американская сторона — Р. Никсон — 1, Г. Киссинджер — 2;

б) анализ ситуации: советская сторона — Л.И. Брежнев — 16; американская сторона — Р. Никсон — 4, Г. Киссинджер — 2;

в) объяснение своего видения ситуации или проблемы и путей их решения либо своей позиции: советская сторона — Л.И. Брежнев — 17; американская сторона — Р. Никсон — 7, Г. Киссинджер — 3;

г) выяснение точки зрения партнёров по переговорам: советская сторона — Л.И. Брежнев — 10; американская сторона — Р. Никсон — 12.

### 2. Направленность на свою страну, защиту её интересов.

Л.И. Брежнев: *Трудно будет объяснить нашим военным, если мы не получим преимущество в 7 единиц* [2: с. 406].

Р. Никсон: *Давайте условимся, по причине наших бюрократических проблем, что мы его разработали во время моего пребывания в Москве* [2: с. 406].

Эта направленность выражена следующими интенциями:

а) сформировать представление о своих установках в переговорах: советская сторона — Л.И. Брежнев — 3; американская сторона — Р. Никсон — 2.

б) подчеркнуть, что деятельность является отражением воли всего народа, направлена на служение его интересам и подотчетна: советская сторона — 4; американская сторона — Р. Никсон — 4.

### 3. Направленность на партнеров по коммуникации.

Л.И. Брежнев: *Я хотел бы сказать Вам, г-н президент, что, не скрывая своего резко критического отношения к ряду моментов нынешней американской политики, мы тем не менее видим в наших с Вами переговорах возможность плодотворного влияния на всю международную обстановку* [2: с. 368].

Р. Никсон: *Сейчас позиции сторон весьма близки* [2: с. 369].

Л.И. Брежнев: *Хочу сказать, что я высоко оцениваю тот факт, что президент согласился лично подписать многие из подготовленных двусторонних соглашений. Это будет иметь большое значение* [2: с. 372].

Р. Никсон: *Мы не предполагаем, что такое произойдет в вашей или нашей стране* [2: с. 407].

Обнаружены следующие интенции:

- а) уточнение своей позиции и позиции партнёров, внесение предложений: Л.И. Брежнев — 15; Р. Никсон — 12;
- б) оценка деятельности партнёров в конкретной ситуации переговоров: Л.И. Брежнев — 8; Р. Никсон — 5;
- в) выражение отношения к своим партнёрам по переговорам: Л.И. Брежнев — 8; Р. Никсон — 7;
- г) обращение с пожеланием, предложением: Л.И. Брежнев — 17; Р. Никсон — 16;
- д) уточнение взаимопонимания: Л.И. Брежнев — 7; Р. Никсон — 9;
- е) оценка деятельности партнёров по переговорам в целом: Л.И. Брежнев — 4; Р. Никсон — 4;
- ж) выражение понимания позиции партнёров: Л.И. Брежнев — 9; Р. Никсон — 7.

#### 4. Направленность на внешнее окружение.

Л.И. Брежнев: *Мы исходим из того, что достижение определённого согласия между нами в ходе этих переговоров имело бы самое серьёзное значение для международной обстановки, для определения того, куда пойдет дальше развитие международных отношений — к прочному миру или же к новой войне* [2: с. 367].

Л.И. Брежнев: *Я уверен, мы оба хорошо понимаем, насколько она полезна как с точки зрения непосредственно национальных интересов наших двух государств, так и в смысле их влияния на общий международный климат* [2: с. 368].

Р. Никсон: *Остальные европейские страны наверняка будут ожидать, что мы затронем эту тему в нашем коммюнике* [2: с. 371].

Л.И. Брежнев — 10; Р. Никсон — 3.

#### 5. Направленность на совместную деятельность.

Л.И. Брежнев: *<...> мы тем не менее видим в наших с Вами переговорах возможность плодотворного влияния на всю международную обстановку... Укрепить мир, который нужен всем народам»* [2: с. 368].

Р. Никсон: *Конечно, между нами есть разногласия, но важно с точки зрения будущего наших народов, будущего мира, чтобы два руководителя двух наиболее могущественных держав могли встречаться друг с другом лицом к лицу* [2: с. 372].

Л.И. Брежнев: *То, что мы ведём с Вами переговоры, и сам факт нашей встречи — достойная отповедь этим кругам* [2: с. 367].

Р. Никсон: *Это должны будем сделать мы с Вами, г-н генеральный секретарь. Именно мы должны разрешить действительно трудные вопросы* [2: с. 369].

Л.И. Брежнев: *<...> нам следовало бы на первый план выдвинуть те вопросы, которые служили бы делу улучшения отношений между нашими странами. Думаю, что именно этого в первую очередь ждут от нас и американский, и советский народы* [2: с. 367].

Р. Никсон: *Но так же, как и Вы, я понимаю, что данная встреча имеет наиважнейшее значение, поскольку мы с Вами представляем две наиболее могущественные державы мира* [2: с. 372].

В этом виде направленности установлены интенции:

а) подчеркнуть совместную ответственность двух держав перед всем миром: Л.И. Брежнев — 10; Р. Никсон — 6;

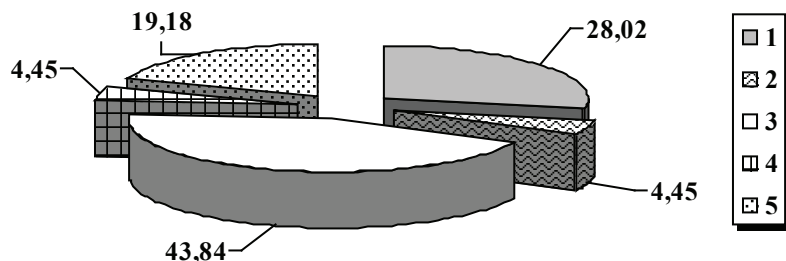
б) подчеркнуть коллективные усилия представителей обеих стран, их общие интересы и возможности реализации совместных планов: Л.И. Брежнев — 18; Р. Никсон — 7;

в) подчеркнуть величие обеих наций, ответственность перед своими народами: Л.И. Брежнев — 9; Р. Никсон — 6.

Проведённый нами анализ интенциональной структуры дискурса, главными участниками которого были Л.И. Брежнев и Р. Никсон, показывает, что основным референциальным объектом явились партнёры по коммуникации. В целом, все интенции (в данном случае их количество составило 292) распределились следующим образом (см. диагр. 1).

Диаграмма 1

**Интенциональные направленности представителей СССР и США в ходе переговоров между Л.И. Брежневым и Р. Никсоном (в процентах)**



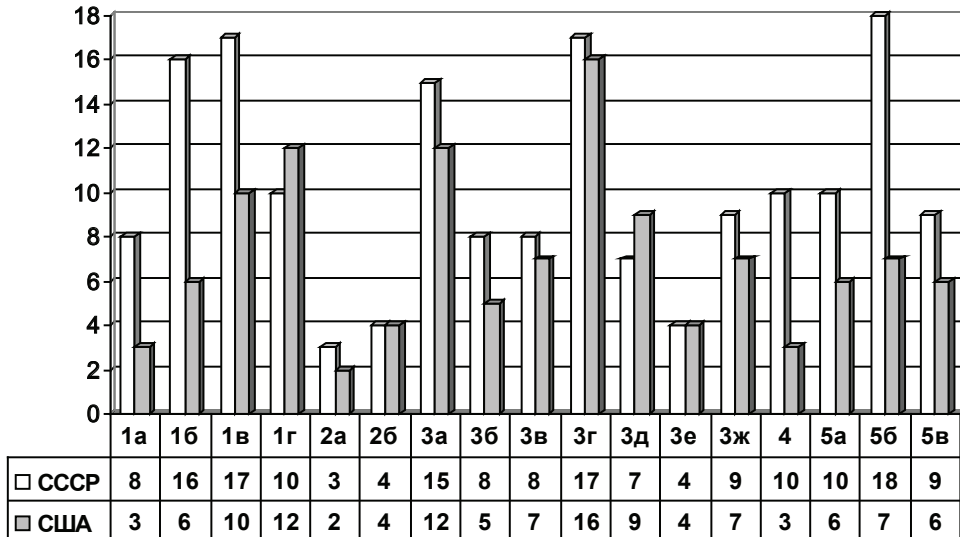
1. Направленность на действительность.
2. Направленность на свою страну, её интересы.
3. Направленность на партнёров по коммуникации.
4. Направленность на внешнее окружение.
5. Направленность на совместную деятельность, основанную на общих интересах и общей ответственности перед миром.

Если рассматривать то, каким образом распределились выявленные в ходе анализа интенции по странам, общая картина такова (см. диагр. 2 и табл. 1).

Как явствует из таблицы 1, интенциональная направленность на партнёров оказывается ведущей. В структуре дискурса доминирует стремление к ясному, насколько это представляется возможным в специфических условиях дипломатических переговоров, изложению своей позиции, выяснению точки зрения другой стороны, уточнению взаимопонимания. Это — предметно-деятельностный уровень, в котором отражён содержательный аспект переговоров.

Диаграмма 2<sup>1</sup>

**Интенции, входящие в интенциональные направленности представителей СССР и США, в ходе переговоров между Л.И. Брежневым и Р. Никсоном (в абсолютных цифрах)**

Таблица 1<sup>1</sup>

**Интенции, входящие в интенциональные направленности представителей СССР и США, в ходе переговоров между Л.И. Брежневым и Р. Никсоном (в процентах от общего количества)**

|            |    | СССР | США  |
|------------|----|------|------|
| 1 (28,08%) | 1а | 2,74 | 1,03 |
|            | 1б | 5,48 | 2,05 |
|            | 1в | 5,82 | 3,42 |
|            | 1г | 3,42 | 4,11 |
| 2 (4,45%)  | 2а | 1,03 | 0,68 |
|            | 2б | 1,37 | 1,37 |

<sup>1</sup> Пояснения к диаграмме 2 и таблице 1:

1а — уточнение достигнутых ранее результатов; 1б — анализ ситуации; 1в — своё видение ситуации либо проблемы и путей решения; 1г — выяснение точки зрения партнёров на обсуждаемую ситуацию.

2а — уточнение своих установок в переговорах; 2б — подчёркивание главной цели своей деятельности — служения интересам своей страны.

3а — уточнение своей позиции и позиции партнёров; 3б — оценка деятельности партнёров в конкретной ситуации; 3в — выражение отношения к партнёрам по переговорам; 3г — выражение пожеланий, предложений; 3д — уточнение взаимопонимания; 3е — оценка деятельности партнёров в целом; 3ж — выражение понимания позиции партнёров по переговорам.

4 — подчёркивание ответственности за свою деятельность перед внешним окружением.

5а — подчёркивание совместной ответственности перед другими странами; 5б — подчёркивание общих интересов коллективных усилий, направленных на решение проблем; 5в — подчёркивание величия обеих наций.

|            |    | СССР | США  |
|------------|----|------|------|
| 3 (43,84%) | 3а | 5,14 | 4,11 |
|            | 3б | 2,74 | 1,71 |
|            | 3в | 2,74 | 2,40 |
|            | 3г | 5,82 | 5,48 |
|            | 3д | 2,40 | 3,08 |
|            | 3е | 1,37 | 1,37 |
|            | 3ж | 3,08 | 2,40 |
| 4 (4,45%)  | 4  | 3,42 | 1,03 |
| 5 (19,18%) | 5а | 3,42 | 2,05 |
|            | 5б | 6,16 | 2,40 |
|            | 5в | 3,08 | 2,05 |

На организацию и общее планирование переговорного процесса направлены интенции, отражающие пожелания успешности дальнейшего хода переговоров, подтверждение понимания взглядов друг друга, т.е. те интенции, которые можно отнести к процедурному уровню взаимодействия, служащему прежде всего для выражения главной целевой установки переговорщиков — установки на кооперативное общение. Третьим компонентом интенциональной направленности на партнёров, который явно выделяется и в данном случае, является эмоциональный компонент, или эмоциональный уровень деятельности.

Необходимо акцентировать внимание на том, что встречи руководителей государств, относящиеся к анализируемому нами периоду, проводились в соответствии с тщательно разработанным планом. Одним из важных этапов была подготовка аналитических записок по главным обсуждаемым вопросам, которые составлялись для глав государств их помощниками-профессионалами (в данном случае министром иностранных дел СССР А.А. Громыко для Генерального секретаря ЦК КПСС Л.И. Брежнева и советником президента по вопросам национальной безопасности Г. Киссинджером для президента США Р. Никсона, соответственно). В каждом из этих документов существует особый пункт, где прямо подчёркивается необходимость отметить вклад другой стороны в достижение общих договоренностей по затрагиваемым проблемам. Таким образом, создание атмосферы дружелюбия, демонстрация того, что ни один позитивный шаг партнёров не остается незамеченным и высоко ценится другой стороной, рассматривалось как важный момент в ходе планирования каждой встречи.

При анализе вербальных средств выделяются следующие особенности.

1. *«Мы»-дискурс* в речи Л.И. Брежнева кажется вполне закономерным, если исходить из коллективизма, характерного для русского национального образа мира в целом, и для системы принятия решений, доминирующей в тот период развития страны.

Интерес представляет и употребление местоимений *я* и *мы* в речи Р. Никсона, который «не изменяет» *«я»-дискурсу*, когда он говорит о своих личных действиях и предпочтениях в данной конкретной ситуации переговоров: *как*

я понимаю, генеральный секретарь должен уговорить своих военных согласиться с его точкой зрения [2: с. 407]. Или: «Я изучал историю взаимоотношений между Сталиным и Рузвельтом. ...Именно такие взаимоотношения я хотел бы установить с генеральным секретарём» [2: с. 369]. Однако, как только речь заходит о национальных интересах страны, местоимение я мгновенно заменяется на *мы*, *наши* и т.д.: «...проблема в том, как быть с оппозицией. Что действительно решало бы *нашу* проблему — это... [2: с. 407]; конгрессмены и сенаторы в *наших* комиссиях по вооружённым силам будут вычитывать каждую строчку соглашения на предмет, не ставит ли оно нас в невыгодное положение и кто получает преимущество [2: с. 407].

Эта закономерность, прослеживающаяся на протяжении всех переговоров, подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что успешная дипломатическая коммуникация невозможна, если его участники не имеют чувства чёткой гражданской самоидентификации — одного из основных компонентов мотивационного уровня в структуре языковой личности, определяемого её «образом мира». Культуры, а следовательно, «образы мира» разных народов, как и их отдельные представители, могут значительно отличаться по параметру «коллективизм – индивидуализм». Однако в тех случаях, когда речь идёт об интересах страны, индивидуализм — конструкт, формируемый под контролем общества, — уступает место значительно более глубокому, имеющему культурные корни, базовому ощущению неразрывной связи со своим народом, включению своего я в *мы*, что, в свою очередь, становится источником осознанного чувства коллективной ответственности за безопасность своего государства.

2. Оба участника в своей речи, направленной на партнёра, в подавляющем большинстве случаев употребляют сослагательное наклонение:

Л.И. Брежнев: «*Может быть, стоило бы подумать о том, какую форму придать таким регулярным контактам*» [2: с. 368].

Р. Никсон: «*Мы хотели бы на первых порах без какого бы то ни было шума изучить данный вопрос. Позже я хотел бы вернуться к обсуждению этого вопроса, однако не на пленарном заседании*» [2: с. 370] и т.д.

В целом, совместная деятельность как референциальный объект высказываний занимает весомую часть в общей структуре дискурса (19,18%). С одной стороны, эти интенции могут быть интерпретированы как инструмент создания соответствующего эмоционального фона переговоров. С другой — в них явно прослеживается желание найти ту объединяющую основу, которая может позволить партнёрам сотрудничать в различных областях как можно более результативно. Интересно то, что на вербальном уровне проявляется «*мы*»-дискурс, где *мы* — это уже СССР и США, две ведущие державы мира, противопоставленные остальным странам, причём данное местоимение употребляют в своих высказываниях оба партнёра.

В переговорах между Л.И. Брежневым и Р. Никсоном интенциональная направленность на обсуждаемую проблему оказывается на втором месте. Основное содержание данной интенциональной направленности составляют интенции

двух уровней: 1) предметно-деятельностный содержательный уровень (анализ ситуации и уточнение достигнутых результатов); 2) процедурный уровень (объяснение своего видения ситуации или проблемы и путей их решения).

Как можно заметить, состав интенций аналогичен тем, которые, как правило, выделяются в типичном научном дискурсе, и тем, которые были выделены на предыдущем этапе нашего анализа. Данный факт не вызывает удивления, так как в переговорах между первыми лицами государства общий анализ и широкомасштабное обсуждение различных проблем с целью эксплицитного прояснения своего видения ситуации в мире, а также выделение тех аспектов, в которых, по мнению руководителей стран, возможна их совместная деятельность, должны занимать значительное место. Не менее важным вопросом, находящимся именно в компетенции этих лиц, является выработка общих подходов к проблемам, стоящим перед странами, а также общее руководство деятельностью при их решении.

Несмотря на то, что в ходе переговоров периодически затрагивались вопросы национальных интересов (интенциональная направленность на интересы своей страны), ни Л.И. Брежнев, ни Р. Никсон не заостряли внимание на этом. Скорее они предпочитали подчеркнуть величие и равные права обеих стран, а также их ответственность и преимущества, получаемые ими, а следовательно, и другими странами мира (интенциональная направленность на внешнее окружение), при условии достижения договорённостей по обсуждаемым вопросам.

Таким образом, интенциональная направленность на партнёров по коммуникации в структуре дипломатического дискурса между двумя участниками — высшими лицами государства — является основной, имеющей комплексный характер и включающей в себя интенции предметно-деятельностного, процедурного и эмоционального уровней. Значительное место в общей структуре дискурса данного типа занимает интенциональная направленность на анализ общих проблем и глобальной ситуации. Это позволяет участникам дискурса изложить своё мнение в наиболее отвлечённой форме и в то же время выявить как точки расхождений, так и области совпадений во мнениях, на основе которых возможна дальнейшая совместная деятельность между государствами.

Интенциональная направленность на совместную деятельность, являясь комплементарной к интенциональной направленности на партнёров по коммуникации, играет существенную роль в успешном дипломатическом общении, давая его участникам возможность выделить те общие интересы, которые могут служить основой для совместной работы. *«Мы»-дискурс* в речи представителей различных по основным характеристикам культур может объясняться двумя факторами: содержанием ядерного слоя национального образа мира, обуславливающим чувство гражданской самоидентификации и ответственности за будущее своей страны и всего мира; ответственностью за принятые решения перед различными государственными и партийными органами. Как правило, исследователи дипломатических отношений всегда указывают на общеизвестный факт коллегиального принятия решений в СССР.

Однако руководители США, в не меньшей степени, должны согласовывать свои решения и нести ответственность за них перед Сенатом США, военными ведомствами и т.д. Более того, непопулярные действия президента могут привести не просто к критике его деятельности в СМИ (о чём не раз упоминает Р. Никсон в ходе переговоров), но и к процедуре импичмента и отставке. Именно это и произошло с Р. Никсоном несколько позже, причём это событие, по мнению многих наших дипломатов, сыграло негативную роль и было одной из причин «угасания разрядки» [3].

### Библиографический список

#### *Источники*

1. Советско-американские отношения. Годы разрядки 1969–1976: сб. документов. – Т. 1. 1969 – май 1972. – Кн. 2. Январь – май 1972. – М.: Международные отношения. – 752 с.

#### *Литература*

2. *Корниенко Г.М.* Холодная война. Свидетельство её участника / Г.М. Корниенко. – М.: Международные отношения, 1995. – 288 с.

3. *Павлова Н.Д.* Коммуникативная функция речи (Интенциональная и интерактивная составляющие): дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 — общая психология, психология личности, история психологии; защищена в марте 2002 / Н.Д. Павлова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2000. – 295 с.

4. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой. – СПб.: Алетейя, 2000. – 316 с.

5. *Ушакова Т.Н.* Интент-анализ политических текстов / Т.Н. Ушакова, В.А. Цепцов, К.И. Алексеев // Психологический журнал. – 1998. – № 4. – С. 98–109.

### References

#### *Istochniki*

1. Sovetsko-amerikanskije otnosheniya. Gody' razryadki 1969–1976: sb. dokumentov. – T. 1. 1969 – mai 1972. – Kn. 2. Yanvar' – maj 1972. – M.: Mezhdunarodny'e otnosheniya. – 752 s.

#### *Literatura*

2. *Kornienko G.M.* Xolodnaya vojna. Svidetel'stvo eyo uchastnika / G.M. Kornienko. – M.: Mezhdunarodny'e otnosheniya, 1995. – 288 s.

3. *Pavlova N.D.* Kommunikativnaya funkciya rechi (Intencional'naya i interaktivnaya sostavlyayusshie): dis. ... d-ra psixol. nauk: 19.00.01 — obsshaya psixologiya, psixologiya lichnosti, istoriya psixologii; zashhishhena v marte 2002 / N.D. Pavlova. – M.: In-t psixologii RAN, 2000. – 295 s.

4. Slovo v dejstvii. Intent-analiz politicheskogo diskursa / Pod red. T.N. Ushakovoj, N.D. Pavlovoj. – SPb.: Aleteiya, 2000. – 316 s.

5. *Ushakova T.N.* Intent-analiz politicheskix tekstov / T.N. Ushakova, V.A. Cepcov, K.I. Alekseev // Psixologicheskij zhurnal. – 1998. – № 4. – S. 98–109.



Л.В. Ухова

## Эффективность ценностной рекламы в социальных сетях<sup>1</sup>

В статье поднимаются проблемы эффективности рекламного текста вербально-визуального типа. В качестве материала для исследования используются демотивационные постеры, распространяемые в социальных сетях, выявляется степень эффективности их воздействия на адресата. Демотиваторы рассматриваются как жанр ценностной рекламы. Кроме коммуникативной, выделяется и мотивационно-рефлексивная эффективность текста.

The article deals with the effectiveness of verbal and visual advertisements. Demotivation posters which can be found in social networks are the basic material for the research. The article shows the degree of their influence on the addressee. Demotivators are considered as a genre of value advertising; the author analyses not only communicative, but also motivational and reflective effectiveness of the text.

*Ключевые слова:* демотивационные постеры (демотиваторы); ценностная реклама; коммуникативная эффективность; мотивационно-рефлексивная эффективность; синергия вербально-визуального единства.

*Key words:* demotivation posters (demotivators); value advertising; communicative effectiveness; motivational and reflective effectiveness; synergy of verbal and visual unity.

Большинство современных людей не представляют себе жизни без Интернета и социальных сетей. Интернет-сообщества демонстрируют жажду коммуникации, обнажая потребности общества во внутренних связях. И виртуальные социальные сети представляют материал для диагностики реальных социальных связей в обществе. Являясь, кроме всего прочего популярным каналом распространения информации (в том числе и рекламного характера), они стабильно вызывают исследовательский интерес. Любая социальная сеть — это прежде всего объём информации, которым готов поделиться один человек с другим.

Однако социальные сети предполагают и определённую меру публичности, это своеобразный формат «Я и другие». Человек самовыражается, иногда «обнажается», но всегда по определённым правилам, следуя инструкциям, учитывая конкуренцию (рейтинг, количество друзей / посетителей и др.), он создаёт свою

<sup>1</sup> Статья выполнена при поддержке Гранта по аналитической ведомственной целевой программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)» (проект «Актуальные процессы в социальной и массовой коммуникации» № 2.1.3./6388)

роль, свой желаемый образ. Интернет-сообщество — это мир идеальных людей, в котором они представляются такими, какими хотят выглядеть перед другими. Иными словами, социальная сеть — прекрасный инструмент маркетинга личности, а значит, характерной особенностью общения в социальных сетях следует признать не приватность, а скорее «публичность» приватной коммуникации.

В качестве объекта для исследования нами намеренно была выбрана социальная сеть «ВКонтакте», поскольку сегодня — это самая популярная российская сеть: «ВКонтакте» ежедневно посещает каждый третий пользователь Интернета (31%), 23% делают это еженедельно. На сегодня «ВКонтакте» — это более 97 млн. пользователей (ср.: у «Одноклассников» — 45 млн.) и 9-е место в списке самых крупных социальных сетей мира, 58% пользователей в возрасте до 25 лет.

Материалом для исследования послужили демотивационные постеры социальной направленности, распространяемые в социальных сетях. Изображение в черной рамке, внизу подпись-слоган — вот что такое демотиватор. Однако при кажущемся строгом минимализме эти картинки полифункциональны как по самой природе, так и по характеру распространения в интернет-сообществах. Сегодня демотиваторы можно найти в огромных количествах на любых развлекательных сайтах, в социальных сетях, в блогах. История появления демотиваторов известна: они появились как пародия на мотивационные постеры, или мотиваторы, которые содержали побудительную причину и были направлены на возникновение положительных эмоций, однако никогда не отличались большим разнообразием и были идейно скудны.

Демотиваторы создавались по тем же канонам, что и мотивационные постеры, но первоначально несли диаметрально противоположный смысл и должны были вызывать не энтузиазм, а грусть и отчаяние. Сегодня же демотиваторы мотивируют людей даже лучше, чем настоящие мотивационные постеры. Пожалуй, именно в этом можно усмотреть разгадку их популярности. Сегодня люди уже пресыщены стандартными идеологическими приёмами обработки сознания и подсознания, которыми не брезгают ни политагитаторы, ни рекламисты, ни журналисты. А потому антиагитация в виде демотиваторов способна привести к куда более существенным результатам, чем классические мотивационные плакаты, ставшие прообразом демотиваторов. В любом случае сегодня о демотиваторах можно говорить как сложном социокультурном феномене интернет-коммуникации, обладающем жанроопределяющими и жанрообразующими признаками (формальными и содержательными признаками текста поликодовой природы) и служащем многообразным целям организации коммуникативного пространства социальной сети.

В отсутствие специальных изысканий, посвящённых проблеме демотиваторов, мы обратились к самим пользователям. Процедура исследования проходила в несколько этапов. *На первом этапе* выяснялось, как сами пользователи квалифицируют демотивационные постеры (считают их видом массового искусства, рекламой, разновидностью сетевого юмора или средством общения). *На втором*

*этапе* определялись приоритетные для данной целевой группы темы демотиваторов социальной направленности. *На третьем этапе* выяснялось количество пользователей, коллекционирующих демотиваторы в своих альбомах, и задачи коллекционирования. *На последнем этапе* выявлялась эффективность ценностной рекламы, определялись параметры этой эффективности.

При анализе был использован *интегрированный метод* — особое соединение традиционных методов анализа текста с экспериментальными методами выявления эффективности воздействия текста на реципиента [4]. Результаты анкетирования (100 человек) показали, что сами пользователи считают демотиваторы и видом массового искусства, и сетевым юмором, и рекламой, и, правда, в меньшей степени, средством общения. Итак, можно ли считать демотиваторы рекламой?

Очевидно, можно, поскольку появились демотиваторы как демотивационные постеры, а постер — это рекламный жанр. Как зафиксировано в словаре-справочнике по рекламе, связям с общественностью, средствам массовой информации, «*постер* (от англ. *poster*) — плакат или афиша рекламного характера, это броское, крупноформатное изображение, сопровождающееся кратким текстом, сделанное в агитационных, рекламных, информационных или учебных целях. Из всех рекламных жанров менее всего ориентирован на «жесткую» продажу. Он ближе к продуктам, рассчитанным на то, чтобы нравиться» [9: с. 33].

Что касается особенностей жанра постера, то он должен быть виден на расстоянии; быть понятным; хорошо восприниматься адресатом. Кроме того, для текста постера важны цвет, шрифт, композиция. Поскольку предметом настоящего исследования являются демотиваторы, распространяемые в социальных сетях, то жанрообразующими параметрами можно считать их понятность и доступность для адресата. К жанроопределяющим же параметрам можно отнести общий фон (всегда черный), изображение в белой рамке и подпись-слоган (тоже белая).

Рассмотрим демотиваторы как рекламный текст.

Под рекламным текстом мы понимаем коммуникативную единицу, предназначенную для неличного оплаченного информирования о товаре, услуге, физическом или юридическом лице, идее, начинаниях, социальной ценности с целью их продвижения и отличающуюся полисемiotической (поликодовой) природой, т.е. равной значимостью вербально и невербально выраженного смысла [5]. Однако демотиваторы состоят из двух типов знаков, не просто семантически связанных, а имеющих общий интенциональный потенциал послания. Поэтому в этом случае целесообразнее говорить о *вербально-визуальном единстве* (ср.: предметно-визуальный код [1], комплементарность [3], синсемантические отношения [6]), под которым мы понимаем комбинацию из двух типов знаков: их коммуникативная эффективность базируется на отношении сопряженности семантических свойств (ср.: вербально-визуальная риторическая фигура [7]). Знаки не просто складываются; они больше, чем сумма, действуют в разносторонних отношениях и обладают синергетическим эффектом, т.е. «возрастанием эффективности деятельности в результате интеграции, слияния отдельных частей в единую систему

за счёт так называемого системного эффекта (эмерджентности)» [8: с. 402]. Кроме того, в вербально-визуальном единстве можно выделить знак-стимул и знак-реакцию, в качестве которых может выступать как вербальный, так и визуальный код. Но особенностью демотиваторов можно считать выявление синергетического эффекта и в комбинации семантически свободных компонентов текста.

Ещё одной отличительной чертой демотиваторов является определённая степень мобильности вербальных и визуальных компонентов текста, когда при одинаковом визуальном образе используются разные слоганы и, наоборот, при одном слогане используются разные изображения. Однако синергетический эффект этих демотиваторов разный.

В качестве иллюстрации заявленных положений представим два демотиватора (см. рис. 1 и рис. 2), имеющих одновременное «хождение» в Сети.



*Рис. 1.*



*Рис. 2.*

Как показало наше исследование, синергетический эффект второго демотиватора (рис. 2) оказался гораздо выше первого: все 100 респондентов ответили, что он очень точно показывает циничную сущность больших политиков и заставляет задуматься о том, что за ошибки правителей всегда расплачиваются простые люди, т.е. мы, каждый из нас. Что касается первого демотиватора, то, по мнению пользователей, он неверно передаёт суть политической ситуации того времени, так как, во-первых, историю нашего государства периода Второй мировой войны никак нельзя назвать простой, а во-вторых, если рассматривать детскую игру «Камень, ножницы, бумага» с исторической, а не с политической, точки зрения, то в демотиваторе содержится либо случайная, либо намеренная ошибка. Дело в том, что по правилам этой игры бумагой можно обернуть камень, а значит, «бумага выигрывает». Очевидно, что Гитлер одерживает верх над своим оппонентом Сталиным. Но исторически это неверно, а следовательно, и непонятно.

Поскольку в настоящей статье демотиваторы рассматриваются как рекламный жанр, возникает вопрос о его видовой принадлежности. Очевидно, демотиваторы можно считать социальной рекламой, поскольку демотиваторы, как и социальная реклама, направлены на изменение моделей обществен-

ного поведения и привлечение внимания к проблемам социума, *это реклама не конкретного товара, а некоторого «отношения к миру»*. Основным источником появления демотиваторов тоже является общественная жизнь, которая изобилует конфликтными ситуациями и противостоянием на уровне социальных групп и поэтому остро нуждается в созидательных стимулах.

Основная цель демотиваторов, как и социальной рекламы, — лаконично и выразительно представить идею или социально важную проблему, а также провоцировать адресата на позитивные поступки. Однако, как показывает исследование, применительно к демотиваторам корректней всё же говорить о *ценностной рекламе*. Во-первых, посредством демотиваторов декларируются концептуальные предпочтения конкретной целевой аудитории, мотивированные выбором субъекта, во-вторых, демотиваторы — это всегда ценностное суждение, имеющее в своей основе субъективную оценку происходящего события или явления, а в-третьих, не всегда в демотиваторе отражена проблема, важная для всего общества (ср.: *«Жизнь. Мы променяли её на контакт и аську»*). Так, самыми популярными среди пользователей сети «ВКонтакте» оказались темы «Оптимизм», «Дружба», «Жизнь», «Любовь», «Родители и дети», «Жизненные ценности», а только потом — традиционные для социальной рекламы темы: «Люди без определенного места жительства», «Ветераны войны», «Борьба с курением», «Брошенные животные» и т.д.

Следующий важный вопрос — эффективность ценностной рекламы. Применительно к коммерческой рекламе принято говорить о коммерческой и коммуникативной эффективности. Однако в случае социальной и ценностной рекламы экономические показатели нерелевантны, поэтому желаемый эффект может измеряться только коммуникативно-психологическими критериями. Показателями же эффективности коммуникативного воздействия рекламы можно считать изменение отношения к явлению действительности, запоминание рекламы, изменение поведенческих реакций [2]. Кроме того, подобная реклама должна не только привлекать внимание к проблеме, но и призывать к её решению, поэтому считать её эффективной можно в том случае, если заключённая в ней информация не только трансформируется в личные знания, но и превращается во внутреннюю убеждённость, становится стимулом к действию.

Однако наше исследование показало, что тексты ценностной рекламы кроме коммуникативной эффективности обладают и эффективностью особого рода, основу которой составляют рефлексивные процессы, спровоцированные мощным мотивационным стимулом. Считаем, что эффективность такого рода можно определить как *мотивационно-рефлексивную*, её показателем является способность человека к серьёзным и глубоким размышлениям над важными для него и общества проблемами.

В пользу эффективности ценностной рекламы, по нашему мнению, говорят следующие факты:

- коллекционирование демотиваторов в альбомах пользователей;
- оставленные комментарии (как количество, так и качество);

- позиция «на аватарке» (аватар — изображение, картинка, используемая для персонализации пользователя каких-либо сетевых сервисов).

Итак, исследование показало, что 38% опрошенных коллекционируют демотиваторы в своих альбомах. Если посмотреть на цели коллекционирования, то многие из них соответствуют целям коллекционирования языковых прецедентных феноменов (афоризмов, крылатых выражений, юмористических высказываний и т.д.) и свидетельствуют прежде всего о коммуникативной эффективности демотивационных постеров (ср.: «*Могу при случае кого-то на них отметить*»; «*Могу использовать по случаю какого-то праздника*»; «*Классная*» шутка»; «*Оригинально представлена идея*»; «*Считаю это произведением искусства*»); а некоторые из них (ср.: «*Могу при случае с кем-то обсудить поднятую в демотиваторе проблему*», «*В них встречаются глубокие и мудрые мысли*», «*Соответствуют моему теперешнему состоянию*») позволяют, на наш взгляд, сделать вывод о том, что демотиваторы могут провоцировать серьёзные и глубокие размышления пользователей над важными для них и общества проблемами, что свидетельствует как раз о мотивационно-рефлексивной эффективности такого рода постеров.

Что касается комментариев, оставленных к демотивационному постеру «*Взгляни на свои проблемы под другим углом зрения*», свидетельствуют о коммуникативной эффективности текста демотиватора (ср.: **Оля** 2011-01-27 14:33:37 *Supereeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeerrrrrrrrrrrr!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Spasibo bol@shoe za xoroshee nastroenie!!!!*; **ГАЛИЯ** 2010-12-19 19:19:36 *СПАСИБО, ОЧЕНЬ ПОНРАВИЛОСЬ*; **eliza** 2010-12-05 10:14:28 *Потрясающе!!!*; **Юлия** 2010-11-09 15:03:35 *СПАСИБО! Заряжает позитивом, улыбкой и чувством, что невозможное возможно!*; **Валентина** 2010-11-02 18:18:56 *Спасибо большое за доставленное удовольствие!!!! И мотивацию!!!*), а комментарии, оставленные к демотивационному постеру «*Ты хочешь айфон, а я хочу есть*», по нашему мнению, дают основание говорить о мотивационно-рефлексивной эффективности данного постера, поскольку представляют собой экспликацию внутреннего состояния пользователей и их отношения к социально значимым проблемам (ср.: **Маша** 2011-02-16 15:30:37 *Это грустно...*; **Pups** 2011-02-20 17:28:26 *ooo..... это вообще...много такого.. очень ((*; **Даша** 2011-02-22 18:45:23 *:(:(:(:(:(:(:(*; **Маргулис** 2011-02-24 17:35:36 *=( мы живем по другую сторону медали.... а ведь там происходит нечто ужасное...*; **Марина** 2011-02-24 19:44:23 *Жестокая правда жизни*; **Писатель** 2011-02-27 19:35:55 *Трогает сердце*).

Позиция «на аватарке» тоже показатель эффективности демотиваторов, поскольку пользователь, который, к примеру, выставляет на аватар текст «*Жизнь. Мы променяли её на контакт и аську*», делает это осмысленно, продуманно, поскольку публично то ли обнажает, то ли обвиняет кого-то, то ли в чём-то кается. Но в любом случае этот демотиватор, публично позиционирующий глубокие внутренние переживания, тоже обладает мотивационно-рефлексивной эффективностью.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать ряд важных выводов. Демотиваторы — это сложный социокультурный феномен современной интернет-коммуникации, обладающий жанроопределяющими и жан-

рообразующими признаками (формальными и содержательными признаками текста поликодовой природы) и служащий многообразным целям организации коммуникативного пространства социальной сети. Если рассматривать демотиваторы как рекламный жанр, то корректней отнести его к ценностной рекламе. Тексты ценностной рекламы обладают не только коммуникативной, но и мотивационно-рефлексивной эффективностью, показателем которой является способность человека к серьезным и глубоким размышлениям над важными для него и общества проблемами.

### Библиографический список

#### *Литература*

1. *Жинкин Н.И.* Язык – речь – творчество: избр. труды / Н.И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
2. Рекламный текст: семиотика и лингвистика: колл. монография / Отв. ред. Ю.К. Пирогова, П.Б. Паршин. – М.: ИД Гребенникова, 2000. – 270 с.
3. *Степанов В.Н.* Семиотический анализ поликодового пространства текстов массовой коммуникации (на примере рекламных текстов) / В.Н. Степанов // Иностранные языки в высшей школе. Научный журнал. – 2010. – Вып. 2 (13). – С. 92–100.
4. *Ухова Л.В.* Интерпретационный анализ текстов печатной рекламы: монография / Л.В. Ухова, О.А. Тихонова. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 139 с.
5. *Фещенко Л.Г.* Структура рекламного текста: учебно-практ. пособие / Л.Г. Фещенко. – СПб.: Петербургский институт печати, 2003. – 225 с.
6. *Фофин А.И.* Вербальный компонент в совмещенном пространстве изображения и слова (на примере афиш Тулуз-Лотрека) / А.И. Фофин // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2010. – № 1 (5). – С. 45–58.
7. *Bonsiepe G.* Visuel-verbale Rhetorik: Vortag vom 25.03. 1965 / G. Bonsiepe // Zeitschrift der Hochschule für Gestaltung. – 1965. – № 15. – S. 23–40.

#### *Справочные и информационные издания*

8. *Борисов А.Б.* Большой экономический словарь / А.Б. Борисов. – М.: Книжный мир, 2003. – 895 с.
9. *Чесанов А.А.* Словарь-справочник по рекламе, связям с общественностью, СМИ. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 1998. – 342 с.

### References

#### *Literatura*


1. *Zhinkin N.I.* Yazy'k – rech' – tvorchestvo: izbr. trudy' / N.I. Zhinkin. – M.: Labirint, 1998. – 368 s.
2. Reklamny'j tekst: semiotika i lingvistika: koll. monografiya / Otв. red. Yu.K. Pirogova, P.B. Parshin. – M.: ID Grebennikova, 2000. – 270 s.
3. *Stepanov V.N.* Semioticheskij analiz polikodovogo prostranstva tekstov massovoj kommunikacii (na primere reklamny'x tekstov) / V.N. Stepanov // Inostranny'e yazy'ki v vy'sshej shkole. Nauchny'j zhurnal. – 2010. – Vy'p. 2 (13). – S. 92–100.

4. *Uxova L.V.* Interpretacionny'j analiz tekstov pechatnoj reklamy': monografiya / L.V. Uxova, O.A. Tixonova. – Yaroslavl': Kanczler, 2008. – 139 s.
5. *Feshhenko L.G.* Struktura reklamnogo teksta: uchebno-prakt. posobie / L.G. Feshhenko. – SPb.: Peterburgskij institut pečhati, 2003. – 225 s.
6. *Fofin A.I.* Verbal'ny'j komponent v sovmeshennom prostranstve izobrazheniya i slova (na primere afish Tuluz-Lotreka) / A.I. Fofin // Vestnik MGPU. Seriya «Filologiya. Teoriya yazy'ka. Yazy'kovoe obrazovanie». – 2010. – № 1 (5). – S. 45–58.
7. *Bonsiepe G.* Visuel-verbale Rhetorik: Vortag vom 25.03. 1965 / G. Bonsiepe // Zeitschrift der Hochschule für Gestaltung. – 1965. – № 15. – S. 23–40.

***Spravochny'e i informacionny'e izdaniya***

8. *Borisov A.B.* Bol'shoj e'konomičeskij slovar' / A.B. Borisov. – M.: Knizhny'j mir, 2003. – 895 s.
9. *Chesanov A.A.* Slovar'-spravochnik po reklame, svyazyam s obshhestvennost'yu, SMI. – SPb.: Peterburgskoe Vostokovedenie, 1998. – 342 s.





## ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

**Е.Г. Тарева,  
Е.М. Казанцева**

### **Деятельностно-компетентностный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров**

Статья посвящена рассмотрению вопросов, касающихся создания профессионально и практически ориентированных пособий для подготовки бакалавров. Представлена концепция учебного пособия для лингводидактической подготовки бакалавров педагогического образования (профиль «Иностранный язык») и бакалавров лингвистики (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»).

The article is devoted to the issues of designing career-oriented and practice-based manual for bachelor-level program. The concept of a manual aimed at linguodidactic training of Bachelors of Education (Major in Foreign Languages) is clarified. The concept is grounded on the competency-based approach to higher professional education.

*Ключевые слова:* деятельностно-компетентностный подход; бакалавр; учебник; модульное обучение; профессиональные компетенции.

*Key words:* competency-based approach; bachelor; manual; modular learning; professional competences.

**О**дним из наиболее действенных инструментов процесса обучения является учебник. Издавна и поныне он считается основным средством обучения, образования, развития. Наличие большого количества учебной продукции на прилавках магазинов радует глаз, но не всегда находит отклик у ищущего педагога. Слишком велик бывает разрыв между требуемыми для внедрения (заявленными в нормативных документах) в практику инновациями и реальным состоянием дел в области имеющих в пользовании учебных пособий / учебников. Особенно остро вопрос о совмещении потребностей и реальности в сфере учебной продукции стоит в высших учебных заведениях. Далеко не всегда в учебнике учитываются особенности данной образовательной ступе-

ни, квалификационные характеристики выпускника, не реализуются вовремя новые образовательные требования и стратегии.

В связи с переходом на двухуровневую систему высшего профессионального образования проблема учебника ставится как никогда остро. Новые для российской образовательной системы характеристики, объекты, области профессиональной деятельности выпускника — бакалавра и магистра — заставляют по-новому взглянуть как на содержание учебника, так и на его технологическую составляющую — методы, подходы, способы представления материала, активизации деятельности студента. Новый подход к созданию учебника для подготовки такого рода выпускника необходим для формирования у него уникальной образовательной ценности — того комплекса компетенций, который удовлетворяет его потребности и позволяет найти место в широком диапазоне профессиональной действительности.

В данной статье ставится вопрос о создании концепции учебного пособия, предназначенного для лингводидактической подготовки бакалавров. Необходимо доказать, что новым образовательным идеалам отвечает учебник, построенный на принципиально иной основе — на *деятельностно-компетентностном подходе*.

Компетентностный подход к обучению — одно из наиболее значимых и весомых событий, произошедших в лингводидактической науке за последние годы. Он приобрёл сегодня методологический статус как в области общей дидактики, так и в методике преподавания иностранных языков. В науку «вторглось» понятие «компетенция», его появление и повсеместное распространение призвано служить целям модернизации российского образования на всех ступенях его реализации. Внедрение компетентностного подхода произвело своего рода революционные изменения в целях, содержании, методах, приёмах подготовки современных профессионалов для различных областей деятельности государства и общества.

Сегодня компетентностная идеология положена в основу создания Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), в котором указывается, что в качестве цели подготовки бакалавров и магистров по основным образовательным программам предусматривается формирование компетенций в сфере познавательной деятельности и саморазвития, социальной и профессиональной деятельности, а также фундаментальных наук.

Таким образом, компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной стратегии с преимущественной трансляции знаний, формирования навыков на овладение комплексом компетенций. Эти компетенции, с одной стороны, востребованы обществом (заявлены работодателями) и, как следствие, социально значимы. С другой — они основаны на максимальном использовании внутреннего потенциала личности обучающегося, его стремлении к стабильной деятельности и одновременно к неизбежному обновлению в профессиональном пространстве.

Набор компетенций не должен восприниматься как догма. Будучи личностными, профессионально и социально значимыми новообразованиями (функциональными системами психики), компетенции не могут восприниматься как застывшая конструкция, неизменная, единая и профессионально предопределённая для всех. Компетенции могут существовать только в «движении», во взаимодействии, взаимопроникновении и взаимном переплетении, уникальном для конкретного человека. И в таком «живом» виде они становятся сутью и назначением личностно-деятельностного подхода. Компетентностный подход является, следовательно, практической реализацией личностно ориентированного подхода, конкретизируя возможности осуществления последнего в области взаимодействия категорий «цель – результат» [1].

Такое переплетение методологических подходов позволяет говорить о появлении и активном включении в образовательную практику комплексного деятельностно-компетентностного подхода, нацеленного на достижение результатов обучения — профессионально значимых компетенций — в ходе приобретения конкретным обучающимся опыта деятельности. При таком подходе компетенции формируются непосредственно в деятельности и ради будущего профессиональной деятельности. Формирование компетенций — отнюдь не прерогатива преподавателя, это дело самого студента, который в ходе обучения создаёт свой особый, неповторимый компетентностно-квалификационный портрет, «штрихи» которого постоянно осознаются «автором портрета», подлежат оценке и при необходимости корректировке.

Такая новая мировоззренческая и инструментально-дидактическая организация высшего профессионального образования, выражаемая в концепции ФГОС ВПО, направлена на фундаментализацию и гуманитаризацию образования, которые стимулируют рост базы знаний, смену их спецификации, трансляции и интериоризации. Как эффективное средство подготовки специалиста в процесс обучения внедряются информационные технологии; интенсифицируется самостоятельная работа студентов; при формировании их индивидуальной стратегии образования активизируется личностный потенциал; применяется новая система самооценки и самоконтроля уровня компетенций.

Все эти нововведения предъявляют свои требования к содержательной и технологической сторонам учебного процесса, а это не может не найти отражения в структуре и содержании *учебной книги*. Реализация деятельностно-компетентностного подхода требует создания новых учебных пособий (учебников), обеспечивающих не только предметные, но и метапредметные результаты при модернизации видов деятельности студентов — познавательной, практической, коммуникативной и ценностно-ориентационной. Кроме того, современные учебники должны включать полноценные и качественные измерители подготовки обучающихся — измерители сформированности комплекса компетенций.

Содержание учебников должно быть разработано с позиций широкого понимания профессиональной компетентности выпускника, включающей

знания из разнообразных сфер жизнедеятельности человека, необходимые для формирования умений и навыков осуществления инновационной творческой деятельности в ходе реализации его профессиональных интенций.

За последние годы всё чаще и чаще появляются учебники, которые можно отнести к учебным книгам нового поколения. Рождение их обусловлено непрерывностью развития и модернизации современного образования. Во многих из учебных книг акцент переносится с традиционно сложившихся форм аудиторных занятий, прослушивания лекционных курсов на преимущественно самостоятельную работу обучающегося (студента вуза прежде всего). Следовательно, учебная книга нового поколения, предназначенная для самостоятельно работающего студента, должна осуществлять и ту функцию, которая до сих пор возлагалась на педагога.

Наличие подобных учебных материалов, безусловно, доказывает смену прежних образовательных ориентиров. Вместе с тем, несмотря на имеющиеся изменения в сознании авторов современных учебников для вуза, остаются нерешёнными актуальнейшие проблемы, одна из которых связана с воплощением в учебнике концепции деятельностно-компетентностной стратегии в организации образовательного процесса. Учебник как «овеществленная модель процесса обучения» (И.Л. Бим) призван отразить, объективировать новые образовательные тенденции, сделать их воспроизводимыми, инструментальными, удобными для массового «потребления». К сожалению, стало уже неоспоримым фактом такое положение дел, когда учебники отстают от новых образовательных тенденций. (Этому, безусловно, есть причины; одна из них связана с объективными временными затратами, которые требуются для создания любой учебной книги.)

Проведённое исследование учебных книг (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез «Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика», 2005; Е.Н. Соловова «Методика обучения иностранным языкам», 2005; А.Н. Щукин «Обучение иностранным языкам: Теория и практика», 2006; В.В. Краевский, А.В. Хуторской «Основы обучения: Дидактика и методика», 2007; «Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность» (под ред. А.А. Миролюбова), 2010 и др.) показало, что данные пособия ориентированы на формирование предпочтительно *знаниевой* составляющей профессиональной компетентности будущих учителей / преподавателей иностранных языков. Безусловно, такие учебники являются средством приведения знаний в систему, однако они не нацелены на приобретение обучающимися опыта использования этих знаний в различных ситуациях, т.е. на присвоение различного рода компетенций, необходимых в профессиональной деятельности. Построенные таким образом учебники не являются «организаторами» процесса активного освоения и, главное, применения содержания изучаемой дисциплины, являясь, по сути, лишь его (содержания) материализованными носителями.

Кроме того, далеко не все из существующих пособий по методике преподавания иностранных языков служат инструментом проверки и (само)оценки

уровня сформированности компетенций, необходимых учителю / преподавателю иностранных языков. В большей степени они ориентированы на выявление правильности и полноты полученных знаний, как правило, в виде ряда вопросов, приводимых после теоретического курса.

Итак, анализ показал, что новые идеи слабо воплощены в практику высшей школы, в том числе в вузах, подготавливающих преподавателей / учителей иностранных языков. Они отражают традиционную систему подготовки педагогических кадров, направленную на изучение исключительно предметного содержания и усвоение готовых методических разработок. В них слабо учитывается требуемый временем реальный характер деятельности учителя иностранных языков в решении практических задач. В результате возникает ситуация, когда будущий педагог неплохо усваивает учебные дисциплины, но затрудняется использовать полученные в процессе обучения знания в своей профессиональной деятельности. Современные учебники ориентированы на передачу знаний, которые по-прежнему являются абсолютной ценностью и заслоняют собой человека – студента – личность. Иными словами, в содержании учебников недостаточно актуализирован личностный и деятельностный характер образования и не представлены широкие возможности для развития творческой индивидуальности педагога-профессионала, умеющего жить в условиях неопределённости, формирования личности ответственной, стрессоустойчивой, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в профессиональной области.

Всё это противоречит требованиям сегодняшнего дня. Сейчас востребован выпускник, способный к самостоятельной деятельности в сфере своей профессии. При изучении методики преподавания иностранных языков эта способность должна стать самоцелью: выпускник должен быть способен самостоятельно совершенствовать свои познания за пределами целенаправленного образовательного процесса, а также пробудить тягу к самостоятельности у своих учеников. Ведь саморазвитие — процесс безграничный. Именно эта способность делает организацию образования через всю жизнь доминантой всей современной образовательной системы.

Как следствие, в любом учебнике должны быть отражены основные пути и приёмы организации самообразовательной деятельности студентов по формированию и присвоению (как лично значимых) профессиональных компетенций управления этой деятельностью, контроля хода её выполнения, её результативности. Поэтому для обеспечения компетентностной ориентации учебника необходимо предусмотреть в его структуре и содержании средства организации продуктивной деятельности студентов, относящейся к развитию их личностных профессиональных качеств и способностей.

Для уровня подготовки *бакалавров* данные образовательные стратегии являются доминантными. Это связано с рядом причин. Во-первых, модель подготовки бакалавра базируется на принципах фундаментальности и комплексности образования, закладывающих основу для профессиональной мобильности обу-

чающихся на всю жизнь. Она носит явно выраженный квалификационно-компетентностный характер. Во-вторых, уровень образования, получаемого бакалавром, представляет собой своеобразный «трамплин» для дальнейшего профессионального образования, фундамент, на котором можно выстроить индивидуальную образовательную траекторию, способствующую дальнейшему развитию личности. В частности, одним из важных профессиональных свойств бакалавра по направлению «Педагогическое образование» является готовность к непрерывному образованию, позволяющая продолжить обучение в магистратуре, а также осуществлять самообразование в процессе самостоятельной профессиональной деятельности. В-третьих, программы бакалавриата дают основательную общепрофессиональную подготовку, позволяющую освоить магистерские программы с учётом потребностей рынка труда. Иными словами, в модели выпускника-бакалавра достаточно высок удельный вес общей образованности, что обеспечивает его мобильность на рынке труда.

Таким образом, компоненты компетентности выпускника, сформированные на первом уровне (уровне бакалавриата), являются базовыми для последующих этапов подготовки профессионала. Это означает, что от качества обучения бакалавров зависит жизнеспособность всей цепи общеобразовательных и профессиональных программ с разной продолжительностью обучения.

Данные образовательные доминанты не могут не сказаться на содержании, функциях, структуре учебных пособий по подготовке бакалавра, основной целью которых является формирование и развитие профессиональной компетентности выпускника, способного осуществлять профессиональную деятельность, а также готового продолжить образование в различных формах послевузовского образования и самообразования.

Цель определяет *функциональную направленность* учебного пособия для подготовки бакалавров. Одной из важнейших его функций является профессионально-деятельностная функция, которая предполагает в большей степени обучение студентов действиям профессионального характера, вариантам социального и профессионального взаимодействия. Благодаря информационной функции учебного пособия студенты приобщаются к практическим особенностям профессиональной деятельности, к способам удовлетворения познавательных потребностей в профессиональной сфере. Воспитательно-развивающая функция ориентирована на формирование высших психических функций профессионала, на преобразование его личностных подструктур, необходимых для эффективного профессионального роста.

Помимо указанных функций, учебное пособие должно выполнять организационно-процессуальную функцию, обеспечивающую руководство учебным процессом. В структуре учебного пособия должны быть заложены методы и приёмы усвоения информации, развития различного рода компетенций, составляющих содержание профессиональной компетентности бакалавра. Учебное пособие должно содержать рекомендации по реализации (само)управления процессом формирования этих компетенций. Структура и содержание учебного пособия

должны быть ориентированы на последовательные и планомерные действия студентов, управление их учебной деятельностью, её алгоритмизацию.

Одной из ключевых является самообразовательная функция учебного пособия, оно должно быть использовано как автономное средство обучения, способствуя развитию профессиональной автономии. В содержании и структуре учебного пособия необходимо предусмотреть подготовку студента к полноценной самостоятельной творческой деятельности за пределами образовательной системы, обеспечение процесса непрерывного образования — образования через всю жизнь.

Не менее важными являются и другие функции учебного пособия:

– научно-исследовательская, которая обеспечивает как высокий теоретический уровень излагаемого материала, так и формирование у студентов умений и навыков исследовательской деятельности;

– интегрирующая, которая обеспечивается особым (системообразующим, ключевым, ведущим) местом изучаемой дисциплины в системе наук, её тесную взаимосвязь с другими науками;

– социально-педагогическая, способствующая формированию у студентов мировоззренческих основ как в жизни в социуме, так и в профессиональной деятельности;

– мотивирующая, стимулирующая интерес студентов к дисциплине; содержание учебного пособия должно быть нацелено на поддержание и усиление личностных интересов студентов, на укрепление и развитие (усложнение) профессиональной мотивации.

Таким образом, любое пособие по подготовке бакалавров выполняет ряд функций, каждая из которых вносит свой вклад в процесс формирования профессиональной компетентности бакалавров.

Функции учебного пособия детерминированы требованиями к нему — без них невозможно реализовать поставленные цели обучения. Исходя из основной цели подготовки бакалавров, в качестве первой группы требований необходимо обозначить *общедидактические требования*. К ним относятся:

1) соответствие потребностям учебного процесса по подготовке бакалавров:

- учёт требований ФГОС ВПО и учебной программы по дисциплине;
- учёт общих дидактических закономерностей усвоения знаний: принципов обучения (активности, личностно ориентированной направленности, наглядности, системности и систематичности, сознательности и др.); использование целесообразных методов и приёмов обучения, форм и приёмов контроля уровня обученности студентов;
- наличие процедур управления процессом усвоения материала;

2) целенаправленность:

- общая ориентация на цель — подготовка бакалавров педагогического образования для работы в учреждениях различного типа;
- обеспечение целостности элементов учебного пособия в их направленности на достижение цели;

## 3) ориентация на студентов:

- учёт индивидуальных и возрастных особенностей, профессиональных потребностей и мотивов;
- опора на интеллектуальные возможности и уровень обученности;
- создание оптимальных условий для самостоятельной работы;
- разнообразие приёмов и видов учебной деятельности;

## 4) мотивация студентов:

- стимулирование познавательной активности студентов;
- усиление их профессиональной мотивации;
- проблемность изложения;
- личностная (с позиций студента) значимость учебного материала;
- учёт коммуникативных потребностей обучающихся;

## 5) методическая и дидактическая поддержка:

- чёткость организации материала, прозрачность структуры учебного пособия;
- ясность целей и задач, отражаемых в учебном пособии;
- наличие справочного материала, облегчающего деятельность студентов и преподавателя;
- ясность методической концепции авторов учебного пособия;

## б) физические показатели учебного пособия: качество печати.

Вторая группа включает *методические требования*:

1) системность и комплексность: использование определённой методической системы, реализуемой на уровне предъявления конкретного учебного материала и его последующей активизации (система упражнений);

2) преемственность материалов учебного пособия: работа над каждым последующим элементом его содержания должна быть логично связана с предыдущим и опираться на него, обеспечивая повторяемость материала;

3) научно обоснованный подход к отбору учебного материала для различных целей;

4) включение в учебное пособие активных методов обучения, нацеленных на формирование составляющих профессиональной компетентности бакалавра: деловых игр, ролевых ситуаций, работы с кейсами (изучение конкретных случаев / проблем / ситуаций, имеющих место в профессиональной деятельности) как форм моделирования профессионального общения, выполнение профессионально ориентированных проектов и т.д.

Третья группа требований ориентирована на достижение частной цели подготовки бакалавров в соответствии с конкретным направлением. Применительно к бакалавру педагогического образования по профилю «Иностранный язык» и бакалавру лингвистики по профилю «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» целью является формирование и развитие профессиональной компетентности выпускника, способного осуществлять процесс обучения иностранному языку в основной общеобразовательной школе, а также продолжить образование в магистратуре. Цель предполагает формирование



лингводидактических компетенций и обеспечение их последующего развития за пределами целенаправленного образовательного процесса. К лингводидактическим компетенциям следует отнести методическую, социокультурную и самообразовательную компетенции, которые обеспечивают способность оперировать методами, средствами, формами обучения иностранному языку, а также оценивать собственный уровень профессионального мастерства [2].

Исходя из сказанного, третья группа включает *лингводидактические требования*. К ним относятся:

1) учёт особенностей и структуры профессиональной компетентности как цели подготовки современных учителей иностранных языков, характерных черт лингводидактических компетенций как значимых компонентов профессиональной компетентности;

2) использование особых — лично ориентированных — принципов обучения [3] бакалавров — будущих учителей иностранных языков:

- реализации личностного целеполагания — студент сам определяет для себя конечные и промежуточные цели и задачи лингводидактической подготовки;
- предоставление возможности выбора индивидуальной образовательной траектории — студент сам определяет собственную траекторию преодоления возможных трудностей / решения проблемных профессиональных ситуаций. Это может стать достижимым только в том случае, если снабдить студента средствами самостоятельной креативной, когнитивной и организационной деятельности;
- реализация продуктивности обучения — предусматривается совершенствование умений и навыков, приобретение новых знаний. Для этого необходимо создать такую образовательную ситуацию, в которой студент сам осуществляет необходимые действия, проявляет творческую активность, принимает собственные решения;
- учёт первичности образовательной продукции обучающегося — студенту даётся возможность проявить себя, раскрыть свои потенциальные возможности;
- реализация ситуативности обучения — образовательный процесс строится на ситуациях, предполагающих профессиональное самоопределение студентов в рамках, установленных преподавателем;
- необходимость образовательной рефлексии — процесс обучения постоянно осознаётся, контролируется и оценивается студентами.

Использование учебных пособий по подготовке бакалавров, созданных в соответствии с данными требованиями, придаст учебному процессу деятельностно-компетентностную и профессиональную направленность, системность, логичность и завершённость.

Сообразно требованиям к учебным пособиям по подготовке бакалавров его внешняя и внутренняя структура должны включать компоненты, которые ориентированы на становление у студентов профессиональных компетенций.

К внешней структуре учебного пособия мы относим следующие компоненты: название, методический аппарат (вводная часть / пояснительная записка / ме-

тодические рекомендации / предисловие / концепция авторов), структурное членение (на разделы, темы, уроки, модули и т.п.), выделение структурной единицы.

Важнейшей частью внутренней структуры учебного пособия является его содержание. Именно оно призвано отразить глубинные системные связи, которые проявляются прежде всего в выборе принципов, методов и общей стратегии обучения.

Концепция деятельностно-компетентностного построения учебного пособия для подготовки бакалавров имеет следующие особенности структуры и содержания:

1. При построении учебного пособия необходимо использовать *технология модульного обучения* (способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации), которая даёт возможность индивидуализировать обучение, осуществить самообучение, регулировать темп учебной работы, а также варьировать отбор и организацию содержания учебного материала.

Модуль в данном случае является основной организационно-содержательной единицей модульного обучения, охватывающей учебный материал, имеющий относительно самостоятельное значение и включающий в себя, как правило, несколько близких по содержанию тем или разделов курса.

Модуль имеет конкретную цель и определяет оптимальные способы её достижения. Для него характерны такие признаки, как целостность, относительная независимость, логическая завершенность его содержания, гибкость структуры, оперативность контроля и оценки результатов обучения.

2. Учебное пособие должно реализовывать цели обучения, которые могут диагностироваться в реальном масштабе учебного времени посредством *дескрипторов профессиональных компетенций*, определяющих общие требования к результатам, например, на вводном, базовом и углублённом уровне освоения соответствующих компетенций. Степень объективности обеспечивается чёткостью и многоаспектностью параметров, заложенных в профессиональных компетенциях и реализуемых в учебном процессе.

3. Профессиональная направленность учебного пособия, его деятельностно-компетентностный характер предполагает необходимость включения в его содержание *прикладных профессиональных задач*, связанных с осуществлением профессиональной деятельности в реальных условиях образовательного процесса. Оптимальное сочетание практических заданий с теорией и возможность перехода от одного рода учебной деятельности к другому способствуют формированию профессиональной компетентности.

4. Учебное пособие должно включать *гlossарий* по каждой теме, который необходим для того, чтобы обеспечить формирование у студента установки на обогащение общепрофессионального тезауруса. Это может достигаться за счёт изменений в учебном пособии соотношения теоретической, фактологической и рефлексивной информации в пользу последней, а также чёткого определения системы тех понятий, которые должны быть усвоены и составят каркас научного знания по соответствующей теме.

5. Включение в пособие *схем, таблиц, логических схем* баз знаний и действий необходимо в соответствии с дидактическим принципом единства содержания и формы, а также с учётом специфики изучаемого предмета; следует использовать разнообразные знаковые средства и модели, обеспечивающие выявление, переработку и свёртывание нужной информации.

6. Учебное пособие нового типа должно быть предназначено непосредственно студенту и рассчитано на возможность овладения курсом самостоятельно или при минимальной помощи преподавателя. Установка на развитие самоорганизации студента может осуществляться посредством включения в содержание учебного пособия *рекомендаций* по реализации (само)управления процессом формирования профессиональных компетенций.

7. Учебное пособие должно быть ориентировано на формирование у студентов умений самостоятельной учебной работы вообще, и работы с учебной литературой в частности. Речь идёт о поиске научной информации, о систематической работе с научной литературой, включая журнальные статьи, монографии и диссертации. Это предполагает включение в учебное пособие ссылок на теоретический и справочный материал в виде *списка литературы*, в полной мере удовлетворяющего потребности студента.

8. Главной в организации структуры и содержания учебного пособия должна являться технологичность, при которой возможна эффективная самостоятельная работа студентов с предложенным материалом, доступность и прозрачность ориентиров для их действий. Сказанное предопределяет наличие в пособии *системы справок и подсказок* в виде приложений, необходимых для формирования учебной компетенции.

9. Непрерывный мониторинг качества обучения должен осуществляться с помощью *рейтинговой системы оценки и контроля*, в которой учитывается вся активная деятельность студентов. Применение рейтинговых систем позволяет реализовать принцип систематичности контроля знаний и умений и индивидуальный подход в процессе обучения. Оценочные таблицы, являющиеся основным компонентом содержания модуля, служат для того, чтобы активизировать работу студентов при изучении каждого модуля.

10. Учебное пособие должно включать специальные приёмы, возбуждающие интерес и усиливающие мотивацию учения. Задача развития мотивационно-потребностной сферы личности студента и непосредственного интереса к учебной дисциплине может решаться с помощью разъяснения студентам роли и значения отдельных вопросов, изучаемых в курсе, посредством организации *круглых столов*, включения *афоризмов*, предваряющих основное изложение темы курса и т.п.

11. Подача учебного материала в учебном пособии должна представлять сложную комбинацию *проблемного, эвристического и исследовательского методов* обучения. Данные методы представляют собой систему, и комплексное их использование может способствовать становлению профессиональной компетентности бакалавров в корпоративном сотрудничестве и профессиональной кооперации.

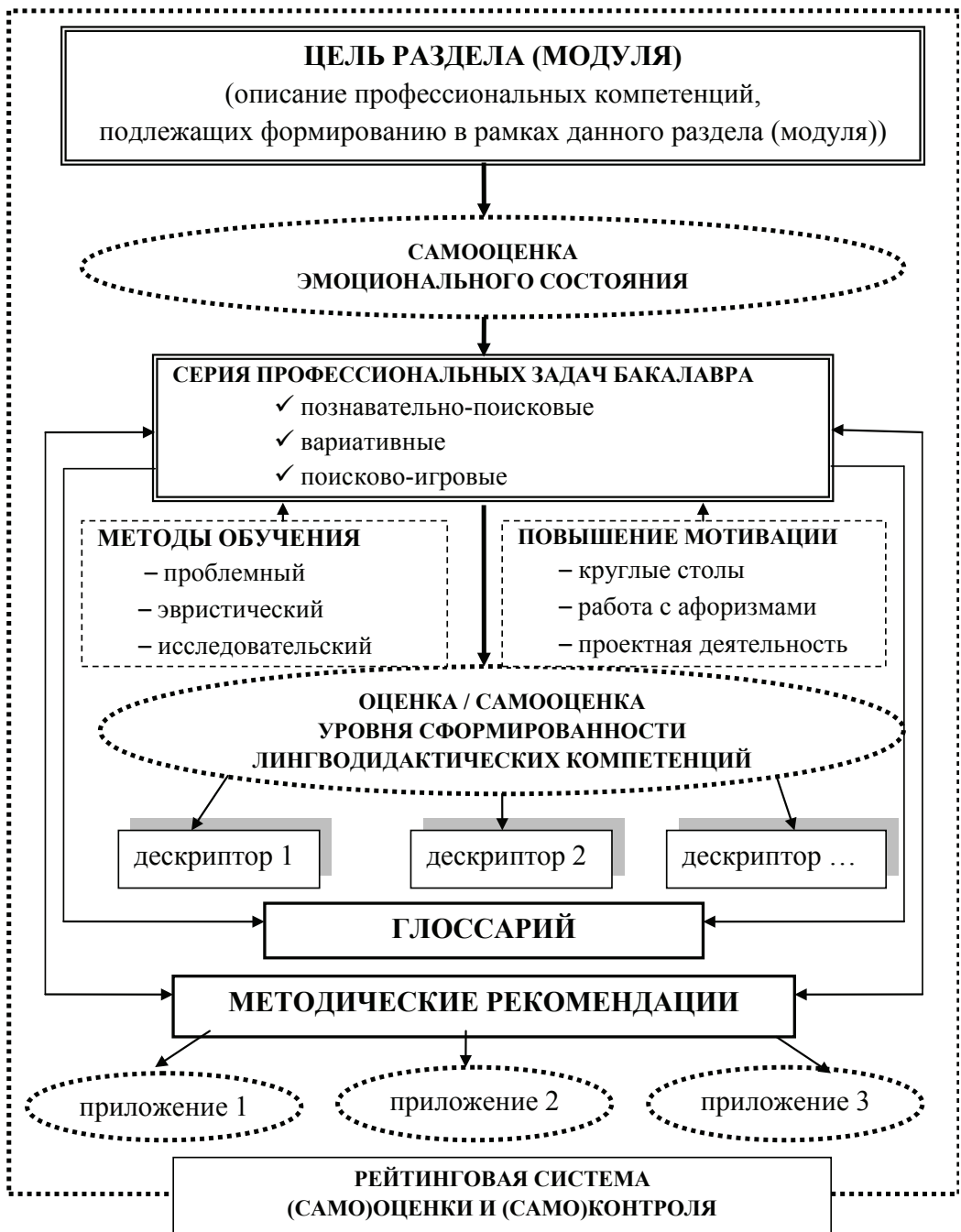


Рис. 1. Схема раздела (модуля) учебного пособия по подготовке бакалавров.

Взятые в комплексе структурные и содержательные особенности учебного пособия создают особое образовательное пространство, которое воплощается в построении каждого модуля учебного пособия (рис. 1). Таким образом, теоретические и практические основания учебного пособия воплотились в прогностическую модель конкретного модуля (раздела) пособия, характеризующегося относительной законченностью (с точки зрения постановки цели и её достижения в виде результата). Эта модель отражает последовательность этапов совместной деятельности преподавателя и студентов, в ходе которой происходит постепенное формирование профессиональной компетентности будущих бакалавров — учителей (преподавателей) иностранных языков.

Деятельностно-компетентностная основа учебника для лингводидактической подготовки будущих бакалавров позволяет обеспечить разнообразный спектр воздействий на личность студента и сформировать у него стратегии самостоятельного профессионального роста за пределами ситуации целенаправленного обучения — в процессе реализации образования через всю жизнь.

### Библиографический список

#### *Литература*

1. Тарева Е.Г. Роль и назначение компетентностного подхода к языковой / лингвистической подготовке специалистов / Е.Г. Тарева // Вестник БГУ. Сер. 8. Теория и методика обучения в вузе и школе. — Вып. 11. — 2006. — С. 95–112.
2. Тарева Е.Г. Сущность лингводидактических компетенций и их место в структуре профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка / Е.Г. Тарева // Вестник БГУ. Серия 8. Теория и методика обучения в вузе и школе. — Вып. 12. — 2007. — С. 111–125.
3. Хуторской А. Современная дидактика: учеб. для вузов / А. Хуторской. — СПб.: Питер, 2001. — 544 с.

#### References

#### *Literatura*

1. Tareva E.G. Rol' i naznachenie kompetentnostnogo podxoda k yaz'kovej / lingvisticheskoj podgotovke specialistov / E.G. Tareva // Vestnik BGU. Ser. 8. Teoriya i metodika obucheniya v vuze i shkole. — Vy'p. 11. — 2006. — S. 95–112.
2. Tareva E.G. Sushhnost' lingvodidakticheskix kompetencij i ix mesto v strukture professional'noj kompetentnosti prepodavatelya inostrannogo yazy'ka / E.G. Tareva // Vestnik BGU. Seriya 8. Teoriya i metodika obucheniya v vuze i shkole. — Vy'p. 12. — 2007. — S. 111–125.
3. Xutorskoj A. Sovremennaya didaktika: ucheb. dlya vuzov / A. Xutorskoj. — SPb.: Piter, 2001. — 544 s.

Д.К. Бартош,  
Ю.В. Кохендерфер

## Роль информационных технологий в формировании иноязычной коммуникативной компетенции учащихся российской школы

В статье проводится анализ использования информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования иноязычной компетенции школьников. Рассмотрена специфика решения проблемы межкультурной коммуникации в целях приобщения обучающихся к культурным ценностям народа — носителя языка.

The article is devoted to the analysis of use of information and communicative technologies in forming of foreign language communication competence of students. The specific of cross-cultural communication problem is considered for the purpose of introducing students to cultural value of native speakers.

*Ключевые слова:* иностранный язык; коммуникативная компетенция; информационно-коммуникационная технология.

*Key words:* foreign language; communication competency; information and communicative technology.

**Ф**едеральные государственные образовательные стандарты второго поколения предъявляют к выпускникам средней общеобразовательной школы высокие требования в отношении коммуникативной компетенции. Результаты освоения образовательной программы должны отражать, среди прочих, «готовность и способность к информационной деятельности (поиск информации и самостоятельный отбор источников информации в соответствии с поставленными целями и задачами; умение систематизировать информацию по заданным признакам, критически оценить и интерпретировать информацию; умение хранить, защищать, передавать и обрабатывать информацию, переводить визуальную информацию в вербальную знаковую систему и наоборот; умение включать внешкольную информацию в процесс общего базового образования)». Кроме того, обучающиеся должны демонстрировать высокий уровень сформированности «устойчивой мотивации к овладению иностранным языком как элементом общей культуры для осуществления межличностного и межкультурного общения в современном поликультурном мире» [1]. Это подтверждает, что системно-деятельностный подход (компетентностный) к обучению как методоло-

гическая основа нового государственного образовательного стандарта предполагает широкое использование информационно-коммуникационных технологий, готовых компьютерных программ, позволяющих осуществлять самостоятельную аудиторную и внеаудиторную деятельность по получению, усвоению знаний, по формированию навыков и развитию умений в предметной области «Иностранный язык» (далее — ИЯ).

Акцентируя внимание на процессе организации учебной деятельности на уроках иностранного языка, мы рассматриваем компьютерные мультимедийные программы к УМК по немецкому языку как наиболее эффективное средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции, соответствующее современным подходам к обучению ИЯ. Переход к межкультурному обучению требует изменения всей системы преподавания иностранному языку и её компонентов: содержания, принципов, методов, средств и форм. Таким образом, внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебный процесс требует от преподавателя изменения стиля работы, организации труда, подходов и принципов к обучению ИЯ.

Термин «технология» при переводе с греческого «*techne*» означает «искусство, мастерство, умение», а это не что иное, как процессы. Под процессом следует понимать определённую совокупность действий, направленных на достижение поставленной цели. Процесс должен определяться выбранной человеком стратегией и реализовываться с помощью совокупности различных средств и методов [5: с. 12].

Информационные технологии — это процессы, использующие совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных (первичной информации) для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта). Информационная технология является процессом, состоящим из чётко регламентированных правил выполнения операций, действий, этапов разной степени сложности над данными, хранящимися в компьютерах [8: с. 18].

Информационно-коммуникационные технологии — это обобщающее понятие, описывающее различные методы, способы и алгоритмы сбора, хранения, обработки, представления и передачи информации. При этом целью такой технологии является производство информации для её анализа человеком и принятие на этой основе решения по выполнению какого-либо действия.

ИКТ в максимальной степени связаны с учебным процессом и проявляются в деятельности учителя и ученика, в его структуре, средствах, методах и формах обучения. Поэтому в структуру информационной педагогической технологии входят: а) концептуальная основа; б) содержательная часть обучения (цели обучения — общие и конкретные); содержание учебного материала; в) процессуальная часть — технологический процесс (организация учебного процесса; методы и формы учебной деятельности школьников; методы и формы работы учителя; деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса).

В основе ИКТ лежат базовые информационные технологии, которые представляют совокупность программно-технических средств, способствующих реализации информационных систем и подсистем. К ним относятся: аппаратные средства, устройства и комплексы (компьютеры и периферийные устройства к ним, оргтехника), телекоммуникации, программные продукты и математическое обеспечение, позволяющие учащимся практически в любых предметных областях достигать поставленных целей. К ним также относятся базы знаний, состоящие из баз и банков данных, а также пользовательского интерфейса [6: с. 92–103].

Таким образом, компьютерные информационные технологии включают в себя три составные части: комплекс технических средств управления информационными ресурсами (компьютерная техника, средства коммуникационной техники); комплекс программных средств (программные ресурсы и системные программные средства, операционные системы и т.д.); организационно-методическое обеспечение.

На уроках иностранного языка с использованием инновационных информационных технологий ставятся следующие цели: сформировать умения работать с информацией; развить коммуникативные способности; подготовить личность, обладающую ИТ-компетентностью; предоставить обучающимся необходимое количество учебного материала для формирования и развития коммуникативной компетенции; формировать исследовательские навыки, умения принимать оптимальные решения.

Рассматривая концептуальные положения ИКТ, необходимо подчеркнуть, что обучение на основе программных средств — это использование обучающих программ под чётким руководством педагога. При этом принцип адаптивности реализуется через приспособление компьютера к индивидуальным особенностям обучающихся. Обучение носит диалоговый характер, координируется учителем: в любой момент возможна коррекция процесса обучения. При использовании ИКТ происходит оптимальное сочетание индивидуального и группового видов работы, во время которых у учащихся поддерживается состояние психологического комфорта.

Следует также учитывать специфику обучения межкультурной коммуникации, которая включает «принцип познания и учёта культурных универсалий, принцип соизучения языка и культуры, принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков, принцип этнографического изучения языка и культуры, принцип речеповеденческих стратегий, принцип осознаваемости и переживаемости, принцип управляемости, принцип эмпатии» [7], которые возможно реализовать через использование мультимедийных средств обучения. Графика, анимация, фото, видео, звук, текст в интерактивном режиме работы создают интегрированную информационную среду, в которой учащийся может использовать качественно новые возможности [4: с. 21–27].

Анализ литературы, посвящённой использованию ИКТ в обучении иностранным языкам, показал, что применение информационных технологий



идёт по двум основным направлениям. Первое — дистанционное обучение. Второе — интеграция информационных технологий в очную форму обучения в качестве средства, повышающего эффективность образовательного процесса через:

- отбор содержания обучения, адекватного поставленным целям;
- введение и тренировку отобранного содержания в учебный процесс;
- контроль уровня обученности на различных этапах обучения;
- вариативность организационных форм обучения;
- овладение новыми способами учения.

Возможности мультимедийных программных средств в обучении иностранным языкам не ограничены. Они с успехом могут быть использованы как для презентации, тренировки и контроля языковых единиц любого уровня, так и для введения и закрепления грамматических структур при обучении чтению, письму, аудированию, для развития умений устной речи.

Теоретическим вопросам создания и использования средств ИКТ в обучении посвящены работы В.П. Беспалько, Я.А. Ваграменко, С.А. Жданова, Е.И. Машбица, К.К. Колина, А.Ю. Кравцовой, С.В. Панюковой, И.В. Роберт, А.Я. Савельева, Г.К. Селевко, Н.В. Софроновой и других. В этих работах исследован научно-педагогический и учебно-методический потенциал современных средств ИКТ. Вопросам подготовки педагогов в области теории и практики использования возможностей средств ИКТ в своей профессиональной деятельности посвящены работы С.А. Жданова, Т.Б. Захаровой, О.А. Козлова, А.А. Кузнецова, Т.А. Лавиной, М.П. Лапчика, В.Л. Матросова и др. Различные аспекты проблемы использования средств ИКТ для обучения иностранным языкам исследуются в работах Т.В. Карамышевой, Е.С. Полат, Р.К. Потаповой, в трудах зарубежных учёных D. Hearley, M. Warschauer, J. Underwood и других. Вопросами информатизации образования занимались С.А. Бешенков, Б.С. Гершунский, Е.И. Машбиц, И.В. Роберт, Э.Г. Скибицкий, К. Вашик, И.Р. Власов, Н.В. Клемешова, М.В. Ляховицкий, Е.С. Полат, И.Г. Захарова, Ш.Е. Платонов, О.Г. Смолянинов, J. Grunberg, J. Olson, R.S. Nokerson, D.G. Smith; использованию мультимедиа технологий в обучении посвящены труды Р.Ф. Абдеева, В.Н. Алдушонкова, М.Ю. Бухаркиной, С.М. Володько, И.Д. Демакова, С.А. Малахина, Б.Е. Стариченко, Г.М. Шампанер, А.В. Ванюшина, Т.В. Колесовой, P. Sharma, А.В. Молоковой, В.С. Кукушина, М.З. Биболевой, А. Видерхольд, Е.А. Болескиной, В.И. Варченко, О.С. Саенко, Ю.Н. Егоровой, И.Н. Чижевской, И.А. Батеневой, И.Н. Ващук, J.M. Healey; развитие коммуникативных навыков при обучении ИЯ изучали Е.И. Пассов, А.С. Лазарева, M. Lewis, C. Frank. Вместе с тем в этих исследованиях не уделяется должного внимания вопросам выявления педагогических условий оптимального использования дидактических возможностей средств ИКТ при изучении второго иностранного языка в общеобразовательной школе.

Реализация дидактических возможностей средств ИКТ, таких как компьютерная визуализация учебной информации, незамедлительная обратная связь

между пользователем и средствами ИКТ, автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью, контроля за результатами усвоения и т.д., создаёт предпосылки для совершенствования образовательного процесса, активизации учебной деятельности обучающихся и улучшения качества усвоения учебного материала. Однако анализ современного состояния учебного процесса в средней общеобразовательной школе доказывает, что перечисленные выше уникальные возможности ИКТ используются эпизодически, бессистемно, без учёта дидактических принципов, а сами мультимедийные средства недостаточно обеспечены учебно-методическими материалами.

На основе опыта применения ИКТ в преподавании иностранного языка мы выделяем некоторые аспекты использования компьютерных мультимедийных технологий на уроке.

1. Готовые мультимедийные продукты и компьютерные обучающие системы. Данное направление является наиболее распространённым в сфере обучения иностранным языкам с помощью ИКТ. Компьютерные программы для изучения иностранного языка, основанные на использовании готовых мультимедийных учебных курсов, предлагают выполнение упражнений на закрепление изучаемого фонетического, грамматического и лексического материала. Данные программы позволяют учащимся преодолеть психологический барьер на пути к применению иностранного языка как средства общения. Отмечается, что при использовании компьютерных технологий обучающиеся не испытывают чувства неловкости, допуская ошибку, и получают достаточно чёткие инструкции относительно того, как её преодолеть.

2. Собственные мультимедийные презентации. Использование презентаций возможно на любом этапе урока. При изучении новых лексических единиц целесообразно включать применение наглядности, которая позволяет осуществить беспереводной метод представления лексики. При изучении грамматики возможно анимационно выделить наиболее сложную или важную информацию. Для закрепления изученного материала можно предложить заранее созданные упражнения. Для этого используется интерактивная доска, учащиеся самостоятельно выполняют различные задания. При этом экономится время, которое в ходе обычного занятия тратится на излишнее переписывание заданий.

3. Использование ИКТ во внеаудиторной работе. Прежде всего эта технология включает: организацию тренинга, самостоятельную работу по развитию собственной компетентности в различных видах речевой деятельности, а также подготовку и оформление различных проектов, рефератов, докладов, проведение мероприятий. В ходе такой работы учащиеся обращаются к различным информационным ресурсам: электронные энциклопедии, мультимедиапрограммы, поисковые системы сети Интернет. Для редактирования, обработки и представления полученных результатов они работают с текстовыми и графическими редакторами, выполняют отчёты о проделанной работе с помощью фотослайдов или видеороликов.

При формировании межкультурной компетенции с помощью мультимедиа подбираются аутентичные тексты на иностранном языке, отражающие какую-либо «культурную универсалию» в разных культурах. Принцип соизучения языка и культуры реализуется на этапе презентация лексических единиц; актуализация изучаемого материала осуществляется в интерактивных упражнениях. На этапе перекрёстной презентации информации реализуется принцип этнографического изучения языка и культуры. Принцип осознаваемости и «переживаемости» реализуется при анализе ситуаций, смоделированных при помощи мультимедиа, в которых представитель одной культуры, приехав в другую страну, совершает культурную ошибку. Задача обучающихся — найти и объяснить причину совершённой ошибки и дать совет, как поступить в данной ситуации.

Реализация речеведческих стратегий, умение проявить эмпатию осуществляются участниками учебного процесса в воображаемых ситуациях, где они играют роль представителя другой культуры или самих себя и должны проявить себя в коммуникации соответственно предложенной ситуации. Мультимедийные технологии предлагают широкий спектр соответствующих заданий. Интерактивность программ позволяет не только формировать фоновые знания обучающихся, но и проверять уровень сформированности межкультурной компетенции через необходимость выбора какой-либо стратегии речевого поведения, соответствующей контексту.

С этой технологией появляются новые подходы в предъявлении и моделировании ситуаций общения с помощью средств видео и анимации, что способствует возникновению коммуникативно-познавательной потребности, столь необходимой в формировании межкультурной компетенции. Аутентичность этих материалов представляет особое значение в целях приобщения обучающихся к культурным ценностям народа — носителя языка. Использование ИКТ способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики — «представить процесс овладения языком как постижение иноязычной культуры» [2: с. 20].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы.

Использование мультимедиа технологий в учебном процессе позволяет: организовать оптимальное сочетание мотивационных и наглядных параметров учебного материала; провести учёт характеристик динамики работоспособности учащихся; организовать подготовку и проведение урока с учётом особенностей восприятия мультимедийных материалов; использовать специальные приёмы, связанные с характеристиками учебного материала и его структурированием; использовать такие компоненты учебного материала, которые способствуют самопознанию, самовыражению, самоутверждению, общению с окружающими.

## Библиографический список

### *Источники*

1. Проект ФГОС среднего (полного) общего образования. – URL: <http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100>, свободный.

### *Литература*

2. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О.И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 20–25.
3. Войскунский А.Е. Гуманитарный Интернет // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Terra-Можайск, 2000. – С. 3–10.
4. Волков В. Современные мультимедиа / В. Волков // Компьютер-ИНФО. – 1999. – № 9. – С. 21–27.
5. Гейн А.Г. Основы информатики и вычислительной техники / А.Г. Гейн. – М.: Просвещение, 1992. – 245 с.
6. Дерешко Б.Ю. Классификация информационно-коммуникационных образовательных технологий и их использование в учебном процессе вуза / Б.Ю. Дерешко // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2005. – № 6. – С. 92–103.
7. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: АРО, 2005. – 352 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

### **References**

#### *Istochniki*

1. Projekt FGOS srednego (polnogo) obshhego obrasovaniya. – URL: <http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4100/>, svobodny'j.

#### *Literatura*

2. Barmenkova O.I. Videozanyatiya v sisteme obucheniya inostrannoj rechi / O.I. Barmenkova // Inostranny'e yazy'ki v shkole. – 1999. – № 3. – S. 20–25.
3. Vojskunskij A.E. Gumanitarny'j Internet // Gumanitarny'e issledovaniya v Internetе / Pod red. A.E. Vojkunskogo. – M.: Terra-Mozhajsk, 2000. – S. 3–10.
4. Volkov V. Sovremenny'e multimedia / V. Volkov // Komp'yuter-INFO. – 1999. – № 9. – S. 21–27.
5. Gejn A.G. Osnovy' informatiki i vy'chislitel'noj texniki / A.G. Gejn. – M.: Proshvhenie, 1992. – 245 s.
6. Dereshko B.Yu. Klassifikaciya informacionno-kommunikacionny'x obrazovatel'ny'x texnologij i ix ispol'zovanie v uchebnom processe vuza / B.Yu. Dereshko // Telekommunikacii i informatizaciya obrazovaniya. – 2005. – № 6. – S. 92–103.
7. Elizarova G.V. Kul'tura i obuchenie inostranny'm yazy'kam / G.V. Elizarova. – SPb.: ARO, 2005. – 352 s.
8. Selevko G.K. Sovremenny'e obrazovatel'ny'e texnologii: ucheb. posobie. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 s.

**М.А. Богатырёва**

## **Эмпатия как составляющая профессиональной подготовки специалистов в области международного экономического сотрудничества**

В контексте глобализации экономики становится актуальной задача воспитания специалиста, способного проявлять толерантность к неопределённости. Новые программы и тренинги по кросскультурной адаптации призваны снабдить студентов комплексом вербальных / невербальных сигналов, которыми обмениваются носители языка.

Globalization of the world economy urges higher education institutions to train university graduates, capable of overcoming sociocultural barriers, coping with uncertainty and stress, meeting foreign partners' controversial demands. New text-books and adaptation programmes are designed to provide students with verbal / nonverbal signals of interaction used by native speakers.

*Ключевые слова:* эмпатия; аккультурация; вербальные / невербальные сигналы взаимодействия.

*Key words:* empathy; process of integration with another culture; verbal / nonverbal signals of interaction.

**М**ировые процессы глобализации вызывают к жизни реформирование российского высшего профессионального образования с целью продвижения его к открытости европейскому сообществу. Неудивительно поэтому, что для современного языкового образования характерны рыночная адаптивность, междисциплинарная интеграция, многоуровневость, вариативность, ориентация на межкультурный аспект овладения иностранным языком (ИЯ).

Индивид, выросший в одной социокультуре, должен испытывать чувство удовлетворения, усваивая нормы и ценности другой национальной общности. Для преодоления стресса и неуверенности в иноязычной среде человеку необходима аккультурация. Под аккультурацией понимают психологическую и социальную готовность человека интегрироваться в общество, культуру страны изучаемого языка и при этом сохранять за собой наиболее важные принципы, привычки, типичные для страны, в которой он вырос (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров).

По принципу аккультурации строится методика обучения иноязычному взаимодействию на межкультурном уровне. С точки зрения А.Н. Щукина, речевая

адаптация в ходе овладения неродным языком достигается с помощью системы приёмов обучения, которая служит для преодоления психологических, языковых барьеров общения в иноязычной среде, способствует активизации языковых умений, включает обучение слухопроизносительным особенностям коммуникации, речевым и поведенческим стереотипам, обеспечивается интенсивной речевой практикой и особенно успешна в условиях речевой среды [8].

Соглашаясь с тем, что основу аккультурации составляет коммуникативный процесс (А.П. Садохин), мы тем не менее имеем в виду обретение индивидом коммуникативного, социокультурного и когнитивного тождества в учебном процессе. Стало быть, недостаточно вести речь лишь о речевой адаптации. В работах последних лет, посвящённых обучению русскому языку как иностранному, подчёркивается требование корректного отражения социокультурных стереотипов (СКС) речевого общения в учебном процессе [4: с. 181]. В ряде исследований всё настойчивее звучит мысль обратиться к той категории межкультурного общения, которая имеет непосредственное отношение к толерантному мышлению (Х. Альтхаус, Р. Дитрих, Г. Нойнер, Н. Роперс, Я. ванн Эк, Е.Я. Басин) и связанной с ним эмпатии (Х. Вебер, Э. Марфи, М. Френкель, М.Н. Вятютнев, И.И. Лейфа, В.П. Фурманова). Данные исследования убедительно свидетельствуют о том, что механизм успехов и неудач в преодолении социокультурных барьеров кроется в уровне развития у обучающихся эмпатических способностей. Явление эмпатии определяется как «способность людей представить себя на месте других, чтобы понять их чувства и мировоззрение» [9: с. 418].

Совершенно очевидно, что такие неотъемлемые качества межкультурного общения в современном мире, как толерантность и политкорректность (С.К. Милославская), реализуются лишь в контексте позитивного отношения к стране изучаемого языка и её носителям, к процессу лингвокультурного взаимодействия представителей различных национально-культурных общностей. Сформированность эмпатии означает проявление непредвзятости и терпимости к другому образу мыслей, к иной позиции партнёра по коммуникации.

Особую значимость эмпатия приобретает в условиях подготовки российских специалистов к работе на совместных предприятиях, в зарубежных корпорациях, в филиалах многонациональных компаний, когда приоритетной становится реализация глобальной стратегии партнёрства и сотрудничества внутри одной культуры и между культурами. Согласно Ф. Лютексу, в эпоху транснационализации от современного менеджера требуется понимать условия бизнеса не с позиции одной страны, а с глобальной точки зрения, и не ограничиваться структурным подчинением либо культурной иерархией, т.е. уметь работать с представителями разных национальностей одновременно, как равными [3].

Характеристика персонала компании как важнейшего «корпоративного ресурса» предполагает не только его производственную деятельность, но и объединённость внутрикорпоративными культурными ценностями — мировоззрением, нормами и стилем поведения, психологическим климатом. Подобный тип отношений в корне отличается от взаимодействия людей, основанного на беспрекос-

ловном подчинении руководителю и выполнении его указаний. И чем многообразнее культурное поле ведения международного бизнеса, тем выше коммуникативные барьеры и критичнее требования к осуществлению межкультурного общения на ИЯ. Вошедший в обиход термин «толерантность к неопределённости» в контексте повышения корпоративной деловой культуры подразумевает способность реагировать на новые, непонятные, порой непредсказуемые ситуации с наименьшим проявлением неловкости или раздражения [5: с. 53].

Следовательно, организация взаимосвязанного обучения ИЯ и культуре является плодотворной в условиях деятельности, которой свойственно эмпатическое понимание — принятие собеседника как равноправного партнёра по общению, умение тонко и адекватно сопереживать чувствам, настроению, мыслям другого человека в ходе межличностных контактов с ним. Аффективные (эмоциональные) стратегии межкультурного общения относятся лингводидактами к разряду универсальных стратегий, входящих в общую учебную компетенцию языковой личности.

Мы полностью разделяем точку зрения Т.Н. Астафуровой, которая выделяет следующие компоненты в межличностной зоне профессионального межкультурного взаимодействия:

- 1) знания концептов инофонной культуры, обуславливающих специфику как межличностного, так и общественного поведения;
- 2) фоновые знания об иноязычном социуме, создающие широкий контекст межнационального делового общения.

Помимо знаний, представленная модель предполагает наличие комплекса умений, а именно:

- 1) порождать и адекватно интерпретировать информацию на ИЯ;
- 2) идентифицировать концептуальную систему собеседника;
- 3) учитывать отличительные черты иносоциумного партнёра по коммуникации, которые отражаются на специфике конструирования деловых ситуаций и реализации им стратегий и тактик, речевых сигналов взаимодействия;
- 4) определять психоповеденческие особенности коммуникативного поведения деловых партнёров в конкретной ситуации профессионального общения [1: с. 38–39].

Полагаем, что искомая способность личности к эмпатии интегрируется в каждый из названных компонентов, поскольку в них ставится акцент на гибкости межличностных социальных установок, когнитивной осведомлённости и понимании смысла явлений и ситуаций, представленных в элементах этнокультуры. Тогда как перечисленные знания и умения относятся к процессуальному аспекту коммуникации, не следует забывать, что поэтапное становление эмпатии связано с комплексным восприятием и осознанием специфики делового общения, норм, принятых в среде носителей языка. Образование картин мира стимулируют учебники и учебные пособия по ИЯ, кино- и видеофильмы, Интернет, чтение художественной литературы на ИЯ. Перечисленные источники информации от-

носятся к предметному аспекту коммуникации и приобщают студентов к социокультурным знаниям, вовлекая их в волнующий, но подчас непредсказуемый мир делового общения. Ведь любое несоответствие, если оно фиксируется инокультурным собеседником, вызывает у него неприятие, психологическое отторжение, вносит в общение дискомфорт. На самом деле, проявление эмпатии — это скорее «как», а не «что» в диалоге культур, и даже при относительно невысоком уровне владения ИЯ эмпатические способности позволяют найти выход из затруднительной ситуации, преодолеть коммуникативный барьер.

К «диалогу культур» можно прийти вопреки различию взглядов, при наличии готовности к обсуждению, к согласию, только если удастся перешагнуть через предрассудки прежних представлений. Неслучайно Р. Дитрих классифицирует данное явление как способность понимать сходство и различие в нормах социального поведения, соотносить своё и чужое в области эмоций и намерений [7]. За столом переговоров эмпатия важна как аспект действия, как идея достижения компромиссов в ответ на противоречивые требования партнёров и, в конечном итоге, содействует установлению плодотворного экономического сотрудничества.

На основе проведённого анализа мы можем констатировать, что категория эмпатии не рассматривалась лингводидактами в качестве компонента содержания обучения иностранным языкам студентов экономического профиля, и эта проблема ещё ждёт своего разрешения.

Чтобы облегчить студенту задачу усвоения нового для него социокультурного кода, необходимо на всех этапах аккультурации использовать учебные материалы, придающие эмоциональную окраску и достоверность ситуациям, событиям и фактам, дабы вызвать проявление аффекта, эмоций со стороны обучающихся. Неслучайно поэтому исследователи ставят во главу угла помимо симулятивных игр, ролевых заданий и кейсов (анализ проблемных ситуаций), являющихся неотъемлемой частью курса по «бизнес-английскому», организацию и проведение специальных занятий адаптационного характера с участием носителей социокультурного стереотипа (СКС) речевого общения.

Главная идея «каскадных тренингов» [6: с. 117], которые проводятся многими отечественными компаниями, заключается в преодолении межкультурных барьеров и нацелена на воспитание в работниках гибкости мышления, готовности к действию, толерантности к неопределённости. Вместе с тем анализ учебных программ учреждений профессионального образования корпоративной направленности свидетельствует о том, что они носят, как правило, прецедентный характер и чаще всего представляют собой набор готовых рекомендаций, которые в большинстве случаев малоприменимы, поскольку не учитывают различий в специфике менталитета (способа восприятия действительности) представителей разных культур. Поэтому в условиях высшей школы приоритетным становится создание учебных материалов и программ нового типа на базе национально-культурных сопоставлений — при участии носителей СКС изучаемой и родной культур [4: с. 181].



Более того, в рамках студенческих обменов желательнее прохождение будущими специалистами языковой практики за рубежом, связанной с их профессией. Погружение в иноязычную среду даёт обучающимся возможность быстрее приспособиться к нормам деловой культуры носителей языка, их традициям, быту, поведенческим стереотипам.

Вышеизложенное позволяет заключить, что совокупность рациональных требований к качеству формирования эмпатии у студентов экономического профиля для обеспечения актов деловой межкультурной коммуникации складывается в зависимости от целого ряда условий, составляющих несколько основных групп:

- учёт потенциальных сфер предстоящего межкультурного общения с зарубежными партнёрами в России или за её пределами;
- приобщение обучающихся к социокультурным знаниям, включая знания о нормах повседневного поведения и паралингвистических средствах (жестах), отражающих специфику нации;
- развитие навыков и умений оперирования фоновой и безэквивалентной лексикой;
- изучение сведений о нормах деловой культуры, принятых в России, которыми специалисту следует поделиться с зарубежными партнёрами;
- ознакомление с культурными реалиями страны ИЯ, особенностями узуса, включающими сложный комплекс вербальных / невербальных сигналов взаимодействия, которыми обмениваются деловые партнёры — носители языка;
- ролевое проигрывание ситуаций, в которых изучаемый язык выступает в функции языка-посредника в деловой коммуникации;
- учёт нынешнего понимания событий прошлого носителями языка, равно как и изменений, происходящих в массовом сознании данной национально-культурной общности.

В заключение отметим, что создание тренинговых программ по кросскультурной адаптации [2] призвано не только обеспечить студентам необходимую практику в социально адекватном поведении, но и привести к углублённому моделированию чужой действительности.

## Библиографический список

### *Литература*

1. Астафурова Т.Н. Деловое общение как инвариант профессиональной межкультурной коммуникации / Т.Н. Астафурова // Обучение иностранному языку как коммуникативному взаимодействию: сб. научн. тр. – Вып. 443. – М.: Изд-во МГЛУ. – 1999. – С. 35–43.
2. Богатырёва М.А. Новые приоритеты в подготовке международных менеджеров / М.А. Богатырёва // Инновации в образовании. – 2010. – № 7. – С. 88–97.
3. Лютекс Ф. Организационное поведение / Ф. Лютекс. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 629 с.

4. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю.Е. Прохоров. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 226 с.

5. Симонова Л.М. Кросскультурные взаимодействия в международном предпринимательстве / Л.М. Симонова, Л.Е. Стровский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 189 с.

6. Шепель В.М. Коммуникационный менеджмент: учеб. пособие / В.М. Шепель, В.Н. Футин. – М.: Гардарики, 2004. – 352 с.

7. Dietrich R. Aspekte einer interkulturellen Didaktik / R. Dietrich. – München: Goethe Institut, 1987. – 164 S.

#### *Справочные и информационные издания*

8. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М.: Астрель, 2006. – 750 с.

9. Longman Dictionary of English Language and Culture. – London: Longman, 1993. – 1528 p.

#### **References**

#### *Literatura*

1. Astafurova T.N. Delovoe obshhenie kak invariant professional'noj mezhkul'turnoj kommunikacii / T.N. Astafurova // Obuchenie inostrannomu yazy'ku kak kommunikativnomu vzaimodeistviyu: sb. nauchn. tr. – Vy'p. 443. – М.: Izd-vo MGLU, 1999. – S. 35–43.

2. Bogaty'ryova M.A. Novy'e priority' v podgotovke mezhdunarodny'x menedzherov / M.A. Bogaty'ryova // Innovacii v obrazovanii. – 2010. – № 7. – S. 88–97.

3. Lyuteks F. Organizacionnoe povedenie / F. Lyuteks. – М.: INFRA-M, 1999. – 629 s.

4. Proxorov Yu.E. Nacional'ny'e sociokul'turny'e stereotipy' rechevogo obshheniya i ix rol' v obuchenii russkomu yazy'ku inostrancev / Yu.E. Proxorov. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 226 s.

5. Simonova L.M. Krosskul'turny'e vzaimodeistviya v mezhdunarodnom predprinimatel'stve / L.M. Simonova, L.E. Strovskij. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 189 с.

6. Shepel' V.M. Kommunikacionny'j menedzhment: ucheb. posobie / V.M. Shepel', V.N. Futin. – М.: Gardariki, 2004. – 352 s.

7. Dietrich R. Aspekte einer interkulturellen Didaktik / R. Dietrich. – München: Goethe Institut, 1987. – 164 S.

#### *Spravochny'e i informacionny'e izdaniya*

8. Shhukin A.N. Lingvodidakticheskij e'nciklopedicheskij slovar' / A.N. Shhukin. – М.: Astrel', 2006. – 750 s.

9. Longman Dictionary of English Language and Culture. – London: Longman, 1993. – 1528 p.

**А.Е. Бажанов**

## **О роли контекста в изучении немецкой фразеологии**

В статье рассматриваются преимущества изучения фразеологических единиц на основе языковых данных, полученных из корпусов письменных текстов.

The article deals with the advantages the researcher can take if his study of phraseological units is based on the language data from corpora of written texts.

*Ключевые слова:* фразеологическая единица; контекст; указательный минимум; корпус; дискурс.

*Key words:* phraseological unit; context; minimum of indication words; corpus; discourse.

**И**зучение фразеологического фонда любого языка ставит перед исследователем вопрос о том, какому из источников языковых данных отдать предпочтение: словарям (толковым, фразеологическим, идеографическим и пр.) или корпусам текстов. Долгое время, в том числе и из-за отсутствия больших корпусов текстов и эффективных программных продуктов, позволяющих обрабатывать массивы языковых данных, исследователи в своих изысканиях опирались в большей степени на лексикографические источники. Однако в последние 20 лет количество исследований, основывающихся на результатах обработки массива контекстов с помощью специализированных программ, стремительно увеличивается. Можно говорить как минимум о четырёх факторах, определяющих эту тенденцию. Проиллюстрируем эти факторы на примере фразеологических единиц, в составе которых одним из ключевых слов является немецкое существительное *Abstellgleis* («железнодорожный тупик; запасный путь»).

Во-первых, корпус текстов позволяет достаточно точно определить степень вариативности состава фразеологической единицы (ФЕ) и выявить фразеологический инвариант, т.е. неизменный структурный минимум ФЕ [2]. В результате сравнения данных 48 лексикографических источников, издан-

ных в Германии начиная со второй половины XIX века, с данными корпуса письменных текстов немецкого языка Института немецкого языка (ФРГ, г. Мангейм) нами было выявлено в корпусе в 4 раза большее количество ФЕ с ключевым словом *Abstellgleis*: 11 ФЕ были зафиксированы в словарях, 44 ФЕ были обнаружены нами в корпусе. К числу фразеологизмов, представленных только в корпусе, относятся, например, такие: *j-n auf das Abstellgleis verbannen* (букв. «сослать, отправить в ссылку на запасный путь»), *j-d sieht sich auf dem Abstellgleis* (букв. «кто-то видит себя на запасном пути») или *j-d paradiert auf dem Abstellgleis* (букв. «кто-то шеголяет на запасном пути»).

Выявленная с помощью корпуса значительная вариативность состава ФЕ с ключевым словом *Abstellgleis* позволила сделать вывод о наличии двух фразеологических инвариантов: *auf dem Abstellgleis* и *auf das Abstellgleis*, производными от которых и являются все остальные ФЕ. Более того, в корпусе представлены контексты, в которых обнаруживаются ФЕ, определяемые нами как базовые, или инвариантные. Например, в заголовках статей, опубликованных в газете «Die Tageszeitung» 5 июня 2000 года и 8 августа 2005 года, находим:

- *Die Stadt auf dem Abstellgleis.*
- *Verbraucherrechte aufs Abstellgleis.*

Во-вторых, использование в качестве исследовательской базы корпуса текстов даёт ответ на вопрос о значимости широкого контекста для интерпретации ФЕ. Анализ контекстов, в которых встречались ФЕ с ключевым словом *Abstellgleis*, показывает, что для интерпретации в меньшей степени оказывается важен состав ФЕ, чем широкий контекст. Чтобы проиллюстрировать это утверждение, приведём следующие примеры из газеты «Die Tageszeitung» от 14 декабря 1999 года и 14 января 2000 года, а также газеты «Die Frankfurter Allgemeine» за 1993 год:

- *In den letzten Jahren begann die Koalition zwischen Militär und Islamisten zu bröckeln. Baschir und Turabi versuchten, sich gegenseitig aufs Abstellgleis zu rangieren. In den letzten Monaten war Turabi am Drücker.*

- *Die Frage nach neuen Mehrheiten hängt auch von der Personenkonstellation innerhalb der SPD ab. Sie haben stets die frühere Finanzsenatorin Annette Fugmann Heesing unterstützt, die von Parteichef Peter Strieder aufs Abstellgleis geschoben wurde. Was bedeutet das für Ihr Verhältnis zu Strieder?*

- *Im Duell der Aufsteiger trennten den VfB Leipzig und den MSV Duisburg fast ein Klassenunterschied. Entsprechend fielen die Reaktionen der Trainer auf das 1:1 im Zentralstadion aus. VfB-Fußballehrer Stange: «Wir hätten heute schon aufs Abstellgleis geschoben werden können.» MSV-Coach Lienen: «Wir mussten schon zur Halbzeit 3:0 führen, deshalb war ich nach dem Spiel sehr aufgebracht.»*

Сопоставив три приведённых выше контекста, можно обнаружить, что в первом и втором примерах обе ФЕ, несмотря на разный их состав, синонимичны и означают «устранить конкурента, ослабить его влияние / власть». В то время как ФЕ во втором и третьем примерах при идентичных структуре и компонентах расходятся в своих значениях: если во втором примере ФЕ означает «ослабить

власть / влияние», то в третьем — «отправить в более низкую лигу», хотя можно предположить, что значения обеих ФЕ имеют точки пересечения.

Незначительность участия глагола в формировании денотативного значения ФЕ становится ещё более очевидной в контекстах, для которых более важным и даже определяющим является вид дискурса (о видах дискурса см.: [3–4]). Так, в статьях, опубликованных в газетах «Die Berliner Zeitung» 20 февраля 2006 года и «Die Tageszeitung» 7 июля 1994 года, читаем:

- *Binnen kürzester Zeit stieg er zum beliebtesten Politiker in Deutschland auf. Im ZDF-Politbarometer steht er vor der Bundeskanzlerin. Es ist ein erstaunliches Comeback für einen, der bis vor kurzem noch auf dem **politischen Abstellgleis** stand.*

- *Barockbunt-skurrile Kostüme, sich drehende Schirme, wahrlich goldenes Haar und verrückte Hüte verleihen der Inszenierung eine zauberhafte Leichtigkeit, die durch die Sperrigkeit der Körper pointiert wird. Und wir, die wir nur selten in Berührung mit den aufs **gesellschaftliche Abstellgleis** beförderten «Behinderten» kommen, staunen. Wir staunen, wie verdammt hartnäckig sich falsche Klischees dank unserer beschränkten Wahrnehmung halten.*

В приведённых выше примерах именно вид дискурса (политический и общественный) сужает круг потенциальных значений ФЕ: в первом примере устойчивое выражение означает «занимать менее влиятельную должность, незначительно влиять на ситуацию, не иметь больших властных полномочий», во втором — «оказаться в числе маргиналов, не участвовать (активно) в общественной жизни».

В-третьих, анализируя контексты, мы столкнулись с не менее интересными примерами использования существительного *Abstellgleis* в переносном значении вне ФЕ, в значении, сопоставимом со значением ФЕ. Лексикографические источники не фиксируют наличие второго, переносного значения у этого существительного. Работа с корпусом контекстов, однако, показывает, что примеры употребления существительного *Abstellgleis* достаточно частотны. Так, в среднем в каждом седьмом контексте оно, не являясь частью ФЕ, имеет не прямое, а переносное значение, которое, очевидно, сформировалось и формируется под влиянием тех ФЕ, в состав которых оно также входит. Например, в статье из газеты «Die Tageszeitung», опубликованной 18 января 1999 года, обнаруживаем контекст, в котором существительное *Abstellgleis* имеет значение «скамейка запасных, резерв»:

- *«Welches System man im Fußball spielt, ist in der 2. Liga erstmalzweitrangig», sagt Demuth, «unterklassig gibt's erst mal auf die Knochen, da muss man über den Kampf zum Spiel finden.» Neidisch auf die heutigen Verdienstmöglichkeiten der Fußballer ist er nicht: «Dass man 20 Jahre zu früh Profi wurde, ist halt Pech. Aber noch eher haben sie ja noch weniger bekommen.» Er gönnt den Stars das Geld, und dem Showbusiness Bundesliga kann er nur gute Seiten abgewinnen. Nur in Wolfsburg, wo er schon einmal Co-Trainer von Willi Reimann war, «da sollten sie uns eigentlich ein Denkmal setzen». Das Potential dort sei schlechter als jetzt bei Pauli gewesen, und einige Spieler haben «Willi und ich vom **Abstellgleis** wieder zurück an die Futtertröge geführt».*

Можно также предположить, что развитие у данного существительного переносных значений происходит параллельно с появлением вариантов базовых ФЕ.

Четвёртым, но не менее важным, фактором, о котором хотелось бы упомянуть и который также влияет на выбор исследователем в качестве основного источника языковых данных корпуса текстов, является возможность уточнить потенциальные переносные значения как ключевого слова (в нашем случае существительного *Abstellgleis*), так и ФЕ, частью которых оно является, с помощью контекста, а точнее с помощью указательного минимума, т.е. элементов речевой цепи, которые несут необходимые семантические указания для интерпретации реализуемого в контексте слова [1: с. 28].

Приведём пример из газеты «Die Tageszeitung», вышедшей 23 июня 1995 года:

• *Das unterscheidet ihn freilich von seinem Klubkollegen Lothar Matthäus, der vom fußballerischen Abstellgleis nicht so recht in den Hauptbahnhof zurückfindet. Für ihn scheint derzeit kein Platz im Team zu sein.*

Выделенные в примере слова являются указательным минимумом ФЕ, при этом у каждого из элементов будет своя функция. Словосочетание *kein Platz mehr im Team*, являясь по сути синонимом ФЕ, будет определять её денотативное значение. Прилагательное *fußballerisch* выполняет дейктическую функцию, маркируя вид дискурса, а существительное *Hauptbahnhof* не только выступает контекстуальным антонимом к слову *Abstellgleis* (как за счёт фоновых знаний читающего, так и за счёт противопоставления первых компонентов обоих сложных слов), но и поддерживает и усиливает образность ФЕ. Отметим также, что элементы указательного минимума могут быть одно- и многосоставными, находиться не только в одном предложении с интерпретируемой ФЕ, но и в последующих или предыдущих предложениях, а также быть избыточными, что убедительно показывает приведённый выше пример.

В заключение отметим, что элементы указательного минимума ФЕ могут также обнаруживать, имеем ли мы дело в том или ином контексте с явлениями метонимического или метафорического (в узком смысле этого слова) переноса, явлениями символизации, персонификации или прецедентной единицей.

## Библиографический список

### Литература

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – М.: КД «ЛИБРОКОМ», 2010. – 216 с.
2. Гвоздарёв Ю.А. Основы русского фразообразования / Ю.А. Гвоздарёв. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского государственного университета, 1977. – 184 с.
3. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДКГ «Гнозис», 2003. – 280 с.
4. Сорокин Ю.А. Политический дискурс: попытка истолкования понятия // «Политический дискурс в России»: мат-лы рабочего совещания 30 марта 1997 г. – М.: Диалог-МГУ, 1997. – С. 57–67.

**References***Literatura*

1. *Amosova N.N.* Osnovy' anglijskoj frazeologii / N.N. Amosova. – M.: KD «LIB-ROKOM», 2010. – 216 p.
2. *Gvozdaryov Yu.A.* Osnovy' russkogo frazoobrasovaniya / Yu.A. Gvozdaryov. – Rostov-na-Donu: Isd-vo Rostovskogo gosudarstvennogo universiteta, 1977. – 184 p.
3. *Makarov M.L.* Osnovy' teorii diskursa / M.L. Makarov. – M.: ITDKG «Gnozis», 2003. – 280 p.
4. *Sorokin Yu.A.* Politicheskij diskurs: popy'tka istolkovaniya ponyatiya // «Politicheskij diskurs v Rossii»: mat-ly' rabocheho soveshaniya 30 marta 1997 g. – M.: Dialog-MGU, 1997. – S. 57–67.

**С.А. Герасимова**

## **Антропоцентрический подход к языку**

Статья посвящена проблеме ценностей, рассматриваемых в рамках антропоцентрического подхода к языку.

The article deals with the issue of values within the framework of an anthropocentric approach to language.

*Ключевые слова:* антропоцентризм; аксиология; типы ценностей.

*Key words:* anthropocentrism; axiology; types of values.

**Ф**илософская антропология, для которой характерен абсолютный антропоцентризм, исходит из постулата: человек — основной предмет познания. «В центре социально-философской антропологии, — отмечает В.С. Барулин, — те же философские проблемы, что и у философской антропологии: сущность человека и социума, предельные основания их бытия и взаимодействие, широкий охват человеческого бытия, весь социум как область человеческого созидания, ценностно-мировоззренческое слагаемое человеческой жизнедеятельности и т.д.» [3: с. 75].

Важными для человеческого бытия являются основные имманентные направления жизнедеятельности человека: самосозидание, социосозидание, основоположение ценностей, свобода и творчество [3: с. 138–157]. В философии языка важным является подход к мирозиданию человека и народа через родной язык [6: с. 7], поскольку язык выступает как экзистенциальная сущность человека говорящего. Именно язык (Логос), наряду с искусством и философией, рассматривается как наиболее фундаментальная система мировосприятия и миропонимания, отражающая способ «кодирования» самосознания человека, общества и памяти культуры.

Проблема ценностей в этом плане активно рассматривается в разных науках (философия, лингвистика и др). Оценочное измерение картины мира определяется жизненным миром человека и общества, находящихся в непрерывном поиске своей идентичности, смысла бытия. Только мир человека есть мир ценностный, выявляемый на стыке оценивания, расщепления бытия на реальное и желаемое, наличное и потребное, рациональное и иррациональное. По мнению А.А. Ивина, в целом ценности понимаются как цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм или идеальных достижений [4: с. 203].



Философское учение о природе ценностей — аксиология — изучает место ценностей в реальности, в структуре ценностного мира, их обусловленность социальными и культурными факторами, структурой личности. Аксиология занимается изучением положительной, нейтральной или отрицательной значимости любых объектов, отвлекаясь от их бытийных или качественных характеристик [4: с. 3]. Среди типов ценностей, привлекающих наибольшее внимание общей аксиологии, — моральные ценности, правовые ценности, ценности научного познания, ценности человеческой истории и социальных теорий, ценности, связанные с природой человека и смыслом его жизни.

В течение всей сознательной жизни человек включается в непрерывный процесс самосозидания, который представляет собой своеобразную ценностную траекторию каждого индивида. То, чем человек живёт в перспективе своей жизни, — вкус к жизни, вера, надежда, мудрость, а также то, что рассматривается как противоположное им, — организуют его существование и взаимоотношения с людьми. Счастье, любовь, ненависть, красота, мечта, польза, месть, свобода и покой могут быть не только созерцаемыми, но и переживаемыми, и осознаваться в качестве «наивысшей личной целесообразности» (А.Ф. Лосев).

Современная аксиология ориентирована, с одной стороны, на разработку концепции подлинного человеческого бытия как основания философии универсального гуманизма. Она рассматривает бытие как непрерывный процесс самореализации личности, культуросозидающий процесс. А с другой стороны, отмечает Е.Ф. Серебренникова [8: с. 12–13], наука о ценностях обращается к тому, что представляет её антиномию — анти-гуманизм и а-гуманизм человека в возможности саморазрушающей и культуроразрушающей деятельности, когда социально-культурное обоснование исходит из постулатов: «Бога нет», «ничто не имеет смысла» и т.п.

Философское осмысление процессов познания человека и общества показывает определяюще-созидающую роль человека в обществе, а социум выступает как средство и механизм самореализации человека, формирования и выявления его потенциала. Взаимодействие человека и общества раскрывается, по В.С. Барулину, на трёх разных уровнях: в мире социума, в мире повседневности, в мире антропологических самоопределений человека и общества [3]. А фундаментальными характеристиками бытия человека и общества являются оценочность и ценностные характеристики. Современное антропологическое знание (и социально ориентированная лингвистика в том числе) ставит задачу определения закономерностей и особенностей развития ценностных смыслов общества.

В XX веке появились и получили своё развитие разные подходы к определению интегральной науки о человеке и его языке. Одни определяют её термином *антропологическая лингвистика*, а другие — *лингвистическая антропология* [5: с. 219–220]. М.Л. Макаров отмечает, что появлению и развитию интегральной науки предшествовал ряд важных изменений в языкознании и смежных дисциплинах.

В лингвистике возрос интерес к явлениям социального и культурного порядка. Этому подходу предшествовали исследования в области социолингвистики и этнографии коммуникации (Дж. Гамперц), интеракционистской социологии (И. Гоффман) и аналитической философии (Дж. Остин), породившей теорию речевых актов.

Психологическая теория социализации Л.С. Выготского стала центральным понятием, трактующим язык как основной культурный медиум мышления и деятельности, включённый в систему социальной жизни общества. Это направление тесно связано с исследованиями в рамках когнитивной антропологии.

Важной предпосылкой развития лингвистической антропологии стало обращение к дискурсу, вследствие чего язык рассматривается как дискурс, как «энергейя» — в соответствии с деятельностным принципом Вильгельма фон Гумбольдта [6: с. 140]. Развитию идей дискурс-анализа способствовали работы М.М. Бахтина.

Лингвистическая антропология определяется М.Л. Макаровым как междисциплинарное направление, где говорящий и слушающий рассматриваются прежде всего как субъекты в своих социальных ролях, обладающие набором представлений и ценностей [5: с. 221].

К настоящему моменту гуманитарные науки накопили огромный объём знаний о человеке, его месте в мире, поведении, социальных позициях. Через коммуникативные установки самоидентификации личности человек включается в широкий процесс этнической идентификации в рамках определённого социокультурного пространства.

Тема человеческого «Я» всегда была для науки проблематичной и противоречивой, отчасти в силу подразумеваемого присутствия «Другого», по М.М. Бахтину. Проблема «Другого» также сложна. Как пишет В.Ю. Сухачёв, это связано, с одной стороны, с архетипом европейского мышления, определяющим заботу о собственном «Я», а с другой — с сосуществованием с другими членами социума [7]. В процессе коммуникации, где присутствует различие речевых кодов коммуникантов, можно и нужно находить понимание в результате множественного пересечения данных кодов всех участников акта общения.

Антропоцентрический подход к языку в сравнении с системоцентричным, согласно В.М. Алпатову, исторически первичен и представлен уже в различных национальных лингвистических традициях: европейской, индийской, арабской, китайской, японской, причём идеи европейской традиции служили базой для синхронных описаний языка вплоть до начала XX века [2].

Вопросы межличностного общения и диалога говорящих стали актуальными для лингвистов нового тысячелетия. Изучение деятельности человека привело лингвистов к мысли об уникальности «человека говорящего», так как человек одновременно являет собой субъект речевого процесса, выдвигает намерения, анализирует их и проектирует дальнейший процесс дискурса.

К числу человеческих факторов, определяющих коммуникацию, относятся следующие [1: с. 9]:

- 1) языковая компетенция, т.е. знание конкретного языкового кода, с помощью которого в социуме происходит обмен информацией;
- 2) национальная принадлежность;
- 3) социально-культурный статус (социальная принадлежность, профессия, культурные нормы и обычаи, уровень образования, место жительства, семейное положение);
- 4) биолого-физиологические данные;
- 5) психологический тип коммуникантов;
- 6) текущее психологическое состояние ( текущие знания, цели и интересы);
- 7) степень знакомства коммуникантов;
- 8) внешний вид.

В различных социумах эти признаки имеют неодинаковую значимость и поэтому по-разному отражаются в речевом общении. Так, большинство европейцев-иностранцев удивляет сдержанность жителей России в употреблении формул вежливости. Слова «пожалуйста», «спасибо» значительно чаще, чем у россиян, звучат в немецкой, французской, английской речи. Часто в сочетании с указанием на положение в обществе подчёркивается семейный статус (мадам, мадемуазель, мисс, миссис, дама и т.д). В русскоязычной практике обращение к женщине на все случаи — «женщина», что автоматически принижает роль собеседника.

С обращением лингвистики к «человеческому фактору», к носителю языка — человеку, к говорящей, мыслящей личности закончился этап исследований, которые строились на формальных критериях анализа языка. Исследования учёных направлены на изучение речевых сообщений с учётом речевого воздействия как важнейшего средства человеческого общения, а на первый план выходит прагматика.

Главной задачей адресанта в процессе коммуникации становится воздействие на адресата (изменение состояния его психики, менталитета, физических ощущений). При общении идёт поиск общего языка, общих информационных кодов. Обращение к «человеческому фактору» открыло дорогу для исследований речевого воздействия коммуникантов друг на друга. Обращение антропологической лингвистики к человеку как к многоаспектной системе мыслительной и речевой деятельности привело к тому, что лингвисты определили язык как сущность, связанную с действительностью, и стали активно обращаться к внелингвистическим теориям личности.

### Библиографический список

#### *Литература*

1. Агапова С.Г. Основы межличностной и межкультурной коммуникации (английский язык) / С.Г. Агапова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 283 с.

2. Алпатов В.М. Об антропоцентричном и системоцентричном подходах к языку / В.М. Алпатов // Вопросы языкознания. – 1993. – № 3. – С. 18–33.
3. Барулин В.С. Основы социально-философской антропологии / В.С. Барулин. – М.: Академкнига, 2002. – 455 с.
4. Ивин А.А. Аксиология / А.А. Ивин. – М.: Высшая школа, 2006. – 390 с.
5. Макаров М.Л. Лингвистическая антропология: очерк направления / М.Л. Макаров // Язык. Коммуникация. Культура: тенденции XXI века: мат-лы межд. конф. – Красноярск: КГПУ, 2007. – С. 218–232.
6. Радченко О.А. Язык как мирозидание: Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства / О.А. Радченко. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 312 с.
7. Сухачёв В.Ю. Опыт сознания и действительность Другого / В.Ю. Сухачёв // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия. – 1998. – Вып. 3. – № 20. – С. 14–18.
8. Этносемиотрия ценностных смыслов / Под ред. Е.Ф. Серебренниковой. – Иркутск: ИГЛУ, 2008. – 529 с.

## References

### *Literatura*

1. Agapova S.G. Osnovy' mezhlichnostnoj i mezhkul'turnoj kommunikacii (angliiskij yazy'k) / S.G. Agapova. – Rostov-na-Dony: Feniks, 2004. – 283 s.
2. Alpatov V.M. Ob antropocentrichnom i sistemocentrichnom podxodax k yazy'ku / V.M. Alpatov // Voprosy' yazy'koznaniya. – 1993. – № 3. – S. 18–33.
3. Barulin V.S. Osnovy' social'no-filosofskoj antropologii / V.S. Barulin. – М.: Akademkniga, 2002. – 455 s.
4. Ivin A.A. Aksiologiya / A.A. Ivin. – М.: Vy'sshaya shkola, 2006. – 390 s.
5. Makarov M.L. Lingvisticheskaya antropologiya: ocherk napravleniya / M.L. Makarov // Yazy'k. Kommunikaciya. Kul'tura: tendencii XXI veka: mat-ly' mezhd. konf. – Krasnoyarsk: KGPU, 2007. – S. 218–232.
6. Radchenko O.A. Yazy'k kak mirosozidanie: Lingvofilosofskaya koncepciya neogumbol'dtianstva / O.A. Radchenko. – М.: Editorial URSS, 2004. – 312 s.
7. Suxachyov V.Yu. Opy't soznaniya i deistvitel'nost' Drugogo / V.Yu. Suxachyov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6. Filosofiya. – 1998. – Vy'p. 3. – № 20. – S. 14–18.
8. Etnosemiometriya cennostny'x smy'slov / Pod red. E.F. Serebrennikovoj. – Irkutsk: IGLU, 2008. – 529 s.

**И.С. Кашенкова**

## **Технология обучения студентов-международников побудительным речевым актам в контексте межкультурного подхода**

В статье рассмотрена технология обучения побудительным речевым актам студентов-международников с позиции межкультурного подхода, которая включает три этапа: концептуализацию и кросскультурный анализ грамматического явления, формирование грамматических навыков и их совершенствование во всех видах речевой деятельности.

The paper discusses the technology of teaching directives to college students from intercultural perspective. It comprises three stages: conceptualization and cross-cultural analyses, forming grammar skills, and developing speaking, reading and translation activities.

*Ключевые слова:* межкультурный подход; грамматическая компетенция; побудительный речевой акт; технология обучения.

*Key words:* intercultural approach; grammar competency; directives; teaching technology.

**Ц**ель обучения иностранным языкам на современном этапе состоит в овладении иностранным языком как средством межкультурного общения (далее — МКО). Необходимым условием достижения данной конечной цели является формирование у обучающихся межкультурной коммуникативной компетенции (далее — МКК), одной из составляющих которой выступает грамматическая компетенция. Анализ научной литературы по проблеме позволил дать рабочее определение грамматической компетенции как готовности и способности понимать и структурировать устные и письменные высказывания, которые базируются на знаниях, умениях анализировать, понимать и интерпретировать инокультурные концепты в процессе их сопоставления с аналогичными концептами в родном языке и средствами их выражения; а также на навыках оперирования грамматическими средствами и умениями их применять для решения коммуникативных задач в процессе межкультурной коммуникации.

Любое высказывание помимо своей языковой формы имеет признаки ментальности, принадлежности к определённой познавательной сфере человека. Разделяя точку зрения Н.В. Ефремовой, мы считаем, что «каждый грамматический знак имеет свою, пусть обобщённую, семантику и в силу своих возможностей отражает в интерпретации говорящего, слушающего и наблюдающего человека

кусочек объективной действительности» [3: с. 20]. Будущий специалист в области МКО (студент-международник) должен воспринимать любые грамматические явления как средство взаимодействия культур при межкультурных контактах, а при анализе грамматических явлений осознавать, что грамматика отражает (транслирует), фиксирует фрагмент культуры, обработанный в ходе истории того или иного народа, и концентрированно передаёт восприятие мира, реальности конкретным народом. Межкультурный подход (далее — МКП) к обучению грамматическому строю языка делает возможным рассмотрение дискурсивной деятельности как отражения в формах языка национальной картины мира и системы культурно детерминированных значений. МКП увязывает когнитивные ментальные структуры (концепты) с их языковым (грамматическим) выражением в том или ином языке и создаёт основу для взаимодействия концептуальных картин мира представителей разных лингвокультур.

В нашем сознании грамматические структуры связаны с определёнными коммуникативными задачами. Для каждой задачи существует набор грамматических структур, которые будут уместны в данной ситуации, для данного речевого акта. Однако выбор говорящим какой-то конкретной структуры определяется не только коммуникативной задачей, но также знаниями о традициях, истории и социальных нормах поведения носителей языка. По мнению учёных, коммуникативные стратегии и тактики, избираемые для оформления любого речевого акта, в частности побудительного, не являются универсальными для всех культур мира, а представляют собой национально и культурно обусловленные модели речевого поведения в определённой ситуации [1; 2; 4]. Это означает, что в каждой культуре существует свой набор речевых тактик и соответствующих им языковых средств, позволяющих оказать эффективное воздействие на адресата, что является специфической интенцией побудительных речевых актов (далее — ПРА). По мнению Н.И. Формановской, «обобщённое интенциональное значение побуждения интегрируется из ряда конкретных, каждое из которых имеет свои прагматические условия для реализации и свои языковые средства выражения» [5: с. 35].

Специфика языкового оформления ПРА интенсивно изучается на материале различных языков. Нами также предпринято контрастивное исследование ПРА, результатом которого явилось функционально-семантическое поле (далее — ФСП) выражения побудительности в немецком и русском языках. Проведённое исследование позволило решить проблему отбора грамматических средств выражения побудительности и их распределения по курсам обучения. Обращение к теории ФСП позволяет представить системно-языковые и функционально-речевые свойства грамматической категории побудительности адекватно задачам формирования грамматической компетенции у студентов-международников.

ФСП состоит из ядра и периферии. Так как ядерные модели (императив и его грамматические синонимы) наиболее адекватно отражают денотативную ситуацию, они наиболее коммуникативно значимы, а значит, именно с них надо начинать формирование навыков выражения побудительности на ИЯ. Таким образом,

императив и его грамматические синонимы, составляющие различные слои ядерной зоны, представляют базовый материал для изучения на занятиях по грамматике 1 курса и являются основой разработанного нами комплекса упражнений для совершенствования навыков выражения побудительности студентов-международников. На 2 и 3 курсах происходит закрепление знаний и совершенствование грамматических навыков, сформированных на 1 курсе, и развитие умений использования этих знаний при восприятии и понимании концептуальных представлений двух народов, выраженных грамматическими конструкциями русского и немецкого языков. Посредством постоянного расширения перечня грамматических средств выражения побудительности как в процессе применения их в устной речи, так и в процессе обучения чтению и переводу, такая последовательная подготовка на протяжении всего курса обучения позволяет сначала настроить аудиторию на важность межкультурного анализа грамматических феноменов — грамматических конструкций выражения побудительности. В дальнейшем такая подготовка делает эту работу для студентов привычной и желательной, с тем чтобы она могла бы производиться ими применительно к любому изучаемому факту языка — грамматическому, лексическому. Именно эта привычка будет способствовать формированию подлинной межкультурной компетенции — цели лингвистического образования.

Предлагаемая нами технология обучения согласуется с взглядами признанных методистов на последовательность работы с активным грамматическим материалом. Отталкиваясь от представления о том, что овладение грамматикой ИЯ во многом зависит от развития когнитивной сферы психики человека, мы, вслед за С.Ф. Шатиловым [6] и А.В. Щепиловой [7], выделяем три этапа работы над грамматическим материалом.

**Этап 1. Концептуализация.** Целью данного этапа является ознакомление с новым грамматическим явлением, формирование грамматического умения анализировать, понимать и интерпретировать инокультурные концепты в процессе сопоставления с аналогичным явлением в родном языке, первичное выполнение грамматических действий.

**Этап 2. Формирование грамматического навыка.** Цель данного этапа — тренировка с целью формирования грамматического языкового и речевого навыков в языковых и условно-речевых упражнениях.

**Этап 3. Совершенствование речевых навыков и развитие речевых умений.** Цель этапа состоит в дальнейшем совершенствовании сформированных грамматических навыков в речевых упражнениях во всех видах речевой деятельности — говорении, аудировании, чтении, письменной речи и профессиональном переводе.

В качестве иллюстрации в настоящей статье представлена технология формирования грамматических навыков по теме «Imperativ» на 1 курсе.

На первом этапе закладывается мотивационная основа деятельности обучающихся, развитие у них интереса к межкультурным сопоставлениям как средству

проникновения в иную лингвокультуру и обогащения представлений о собственной картине мира. Данный этап предполагает ознакомление обучающихся с понятиями МКП, ФСП побудительности, ознакомление с концептами побудительности и их анализ в немецком и русском языках, выявление различий и культурологических причин отличий в употреблении императива на основе ФСП в двух языках, а также выявление в тексте средств выражения побудительности и их комментирование. Привлечение интереса студентов к проблеме происходит посредством беседы со студентами о сути МКП к изучению грамматики. На этом этапе уточняются понятия и термины на немецком языке с их последующей записью. Студенты читают фрагменты текстов, выявляют, анализируют случаи употребления императива, переводят предложения на русский язык и комментируют различия в мотивации выбора средств выражения побуждения в русском и немецком языках. Актуализация и систематизация фоновых знаний, их присвоение обучающимися осуществляется посредством кросскультурного анализа ФСП побудительности в русском и немецком языках, чтения и идентификации средств выражения побудительности, межкультурного комментария преподавателем возникших трудностей, демонстрации и анализа примеров с последующим комментарием на новом фрагменте текста, а также посредством систематизирующего опроса для контроля понимания. Примером предъявляемых различий для последующего анализа могут служить достаточно распространённые побуждения в обоих языках: — *Приходи ко мне!* = *Kannst du zu mir kommen?*

— *Откройте Вашу сумку, пожалуйста!* = *Würden Sie bitte Ihre Tasche öffnen?*

На втором этапе происходит закрепление знаний, полученных на 1 этапе обучения. К задачам данного этапа относятся создание устойчивых слухо-речемоторно-семантических стереотипных грамматических связей для формирования грамматического навыка (автоматизм) и формирование умений использования этих связей при восприятии и понимании представления о побуждении двух народов, выраженных различными грамматическими конструкциями русского и немецкого языков. На данном этапе предусматриваются такие виды деятельности, как создание и предъявление преподавателем стереотипных ситуаций, содержащих одну или несколько грамматических конструкций с побуждением, а также раскрытие студентами значений грамматических явлений немецкого языка. Студенты должны имитировать диалоги-образцы, изменяя структуру побуждения в соответствии с демонстрационной моделью, а также трансформировать и перефразировать текст с учётом различных коммуникативных намерений. Собственная поисково-познавательная деятельность студентов осуществляется посредством распознавания и корректного употребления ими изучаемой структуры (императива) отдельно и в сочетаниях с другими грамматическими явлениями (синонимами императива), а также — самостоятельного построения предложений и составления диалогов с различными коммуникативными задачами (посоветовать, пригласить, запретить). С целью развития у обучающихся умения вы-



явить, выделить, интерпретировать и точно понять культурно значимые различия в употреблении побуждения студентам предлагаются следующие упражнения индуктивной направленности:

– *выберите из предложенных форм глаголы в императиве и систематизируйте их в таблице побуждения различной степени категоричности в зависимости от статуса партнёра по общению;*

– *перефразируйте предложения, используя другие коммуникативные регистры (вежливо, нейтрально, грубо);*

– *измените оттенки побуждения, используя различные модальные частицы.*

Посредством такой пошаговой работы происходит постепенное извлечение необходимой межкультурной информации из текста наряду с его целостным восприятием и пониманием. В качестве примера речевого контекста для его последующей интерпретации можно предложить следующее задание: *Ваш друг забыл о запланированной с Вами экскурсии. С помощью императива и модальных частиц придайте Вашим просьбам не только вежливую и смягчённую, но и настоящую интонацию. Ваш друг очень обидчив? Тогда Вы можете выразить свои просьбы косвенно.*

Третий этап технологии нацелен на совершенствование грамматических навыков и развитие речевого умения в результате усложнения речемыслительных задач в устной речи, чтении, аудировании и письме. Его задачей является совершенствование индивидуально-речевого опыта обращения с грамматическими конструкциями, выражающими побуждение, на уровне рецепции и продукции. Этот этап реализуется в процессе автономной интерпретационной деятельности студентов, которая предусматривает закрепление студентами умений использования различных грамматических конструкций ФСП побудительности, посредством выполнения заданий, основанных на принципах проблемности и информационного неравновесия. Студенты продуцируют адекватные коммуникативные высказывания в соответствии с когнитивной моделью познания окружающего мира путём формирования образа грамматического явления, воссоздания сформированного образа и практического использования изучаемых грамматических форм во всех видах речевой деятельности. В качестве упражнений на данном этапе студентам предлагается:

– *восстановите часть диалога с учётом коммуникативных намерений говорящего;*

– *отреагируйте на поведение человека в предложенных ситуациях, используя императив и его грамматические синонимы.*

В качестве мотивационного средства, устанавливающего степень актуальности данного грамматического явления для российской действительности, в технологии предполагается использование литературных произведений. Студенты должны прочитать предложенное им преподавателем стихотворение на русском языке, проанализировать выбор автором большого количества императивных конструкций и предложить свой вариант перевода любого четверостишия данного стихотворения. В качестве примера заданий на генера-

цию идей и результатов на данном этапе технологии можно предложить следующее упражнение: *Вы пишете для газеты. Отреагируйте на следующие письма читателей. Какие советы Вы дадите людям? Вы можете использовать все известные Вам формы побуждения, например: модальные глаголы, повествовательное и вопросительное предложения, императив.*

Эффективность разработанной технологии была проверена экспериментально-опытным путём со студентами 1 курса факультета политологии МГИМО в 2009–2010 учебном году.

Анализ результатов промежуточного и постэкспериментального срезов, целью которых было выявление уровня сформированности умений идентифицировать, выявлять и комментировать различные грамматические формы выражения побуждения в немецком языке и использовать грамматические синонимы императива в соответствии с принятыми в немецкой культуре нормами речевого поведения, подтвердил нашу гипотезу о необходимости организации ознакомления с грамматическими явлениями, их тренировки и применения с позиции межкультурного подхода с целью их более эффективного усвоения и успешного формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов-международников.

### Библиографический список

#### *Литература*

1. *Вежбицкая А.* Русские культурные скрипты и их отражение в языке / А. Вежбицкая // *Русский язык в научном освещении.* – 2002. – № 2 (4). – С. 6–34.
2. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
3. *Ефремова Н.В.* Интегративная модель обучения нормативной грамматике немецкого языка студентов лингвистических факультетов: монография / Н.В. Ефремова. – Барнаул: БГПУ, 1998. – 198 с.
4. *Труфанова И.В.* О разграничении понятий: речевой акт, речевой жанр, речевая стратегия, речевая тактика / И.В. Труфанова // *Филологические науки.* – 2001. – № 3. – С. 56–65.
5. *Формановская Н.И.* Прагматика побуждения и логика языка / Н.И. Формановская // *Русский язык за рубежом.* – 1994. – № 5 / 6. – С. 34–40.
6. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 224 с.
7. *Щепилова А.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: монография / А.В. Щепилова. – М.: Школьная книга, 2003. – 488 с.

**References***Literatura*

1. *Vezhbiczkaya A.* Russkie kul'turny'e skripty' i ix otrazhenie v yazy'ke / A. Vezhbiczkaya // Russkij yazy'k v nauchnom osveshhenii. – 2002. – № 2 (4). – S. 6–34.
2. *Elizarova G.V.* Kul'tura i obuchenie inostranny'm yazy'kam / G.V. Elizarova. – SPb.: KARO, 2005. – 352 s.
3. *Efremova N.V.* Integrativnaya model' obucheniya normativnoj grammatike nemeckogo yazy'ka studentov lingvisticheskix fakul'tetov: monografiya / N.V. Efremova. – Barnaul: BGPU, 1998. – 198 s.
4. *Trufanova I.V.* O razgranichenii ponyatij: rechevoj akt, rechevoj zhanr, rechevaya strategiya, rechevaya taktika / I.V. Trufanova // Filologicheskie nauki. – 2001. – № 3. – S. 56–65.
5. *Formanovskaya N.I.* Pragmatika pobuzhdeniya i logika yazy'ka / N.I. Formanovskaya // Russkij yazy'k za rubezhom. – 1994. – № 5/6. – S. 34–40.
6. *Shatilov S.F.* Metodika obucheniya nemeckomu yazy'ku v srednej shkole / S.F. Shatilov. – M.: Prosveshhenie, 1986. – 224 s.
7. *Shhepilova A.V.* Kommunikativno-kognitivny'j podxod k obucheniyu francuzskomu yazy'ku kak vtoromu inostrannomu. Teoreticheskie osnovy': monografiya / A.V. Shhepilova. – M.: Shkol'naya kniga, 2003. – 488 s.

Ю.В. Курдюмова

## Результаты опытной работы по использованию драматизации на уроках иностранного языка в средней общеобразовательной школе

В данной статье обобщены результаты опытной работы по использованию драматизации на уроках иностранного языка в школе.

The article summarizes the results of classroom research on using drama techniques at foreign language lessons.

*Ключевые слова:* общеобразовательная школа; английский язык; драматизация.

*Key words:* comprehensive school; English language; drama techniques.

Одной из задач проводимого нами исследования является проверка эффективности разработанной технологии применения драматизации для развития мотивации учащихся к изучению ИЯ путем обращения к их эмоционально-чувственной сфере.

Опытная работа проводилась на базе ГОУ гимназия № 1519 в трёх группах: в двух экспериментальных группах (далее 5-Э и 7-Э) и контрольной группе (далее 5-К). Общее количество учащихся, принимавших участие в работе, составило 33 человека. Обучение проводилось на уроках английского языка (4 часа в неделю).

Содержание учебной деятельности учащихся опытных групп наряду с традиционными формами организации учебной деятельности включало систематическое использование приёмов драматизации. Разработанная нами технология обучения предполагает использование приёмов драматизации, направленных на: а) снятие психологических зажимов; б) раскрепощение двигательного аппарата; в) развитие воображения, памяти и наблюдательности; г) развитие творческих способностей учащихся; д) развитие способностей к импровизации (достигаемой в результате совокупности всех вышеперечисленных факторов).

Психологическую структуру деятельности можно представить соответствующей цепочкой отобранных действий, следующих в определённой последовательности: мотивация учащихся – постановка цели – выбор подходящего способа – осуществление деятельности (т.е. непосредственно результат). Не имея возможности в данной статье дать полное описание технологии использования драматизации, перечислим лишь некоторые её составляющие:

- подготовительные упражнения для снятия психологических зажимов и способствующие раскрепощению двигательного аппарата;
- подготовительные упражнения, направленные на овладение техниками драматизации — голоса, мимики, жестов, телодвижения для выражения чувств и эмоций;
- чтение / аудирование / просмотр видео;
- анализ ролей, мизансцен;
- выразительное чтение / чтение по ролям;
- инсценирование готового диалога / полилога / пьесы;
- составление / написание собственного диалога / полилога / пьесы / сценария к произведению;
- инсценирование собственного диалога / полилога / пьесы.

Отличие контрольной группы от опытных групп заключалось в том, что учащиеся данной группы были вовлечены в драматизацию только на заключительном этапе постановки пьесы по готовому сценарию — непосредственно на репетициях. В данной группе приёмы драматизации на уроках ИЯ систематически не применялись. В экспериментальных группах такие приёмы применялись регулярно в период всего опытного обучения.

Целью опытной работы являлась проверка рабочей гипотезы нашего исследования, согласно которой эффективность использования драматизации как средства развития мотивации достигается при условиях:

- 1) систематического использования драматизации;
- 2) активизации эмоционально-чувственной сферы и двигательной активности учащихся;
- 3) осуществления опоры на творческий потенциал учащихся;
- 4) создания комфортного психологического микроклимата на уроках.

В связи с этим для достижения поставленной цели в ходе опытной работы решались следующие задачи:

1) разработать технологию обучения ИЯ, включающую систематическое использование драматизации как средства активизации эмоционально-чувственной сферы и двигательной активности учащихся основной общеобразовательной школы;

2) доказать эффективность драматизации как средства развития мотивации изучения ИЯ, творческой активности учащихся и создания благоприятного психологического климата для овладения ИЯ;

3) экспериментальным путём проверить эффективность проектной работы по созданию авторских сценариев и их драматизации силами учащихся как средства развития творческого потенциала учащихся.

Основными методами эмпирического исследования явились: анкетирование учащихся; анализ продуктов речевой деятельности учащихся; эвристические беседы с учителями и учащимися по результатам деятельности; включённое наблюдение за деятельностью учащихся.

В начале опытной работы среди учащихся групп было проведено анкетирование, цель которого — установить степень тревожности учащихся во время ответов

на уроках ИЯ; выявить предпочтения учащихся относительно форм работы (индивидуальная, парная, групповая); определить желание или, наоборот, нежелание учащихся принимать участие в инсценировании диалогов, монологов, сценок; а также намерение выступать в качестве исполнителя роли в постановке пьесы. Анализ полученных результатов в ходе первого анкетирования среди учащихся групп 5-Э и 5-К показал, что большинство учеников предпочитают работать в парах (данный показатель составляет 90% для группы 5-Э и 100% для группы 5-К). Все учащиеся также изъявили желание работать в группах, и ни один учащийся не высказал своего твёрдого намерения работать индивидуально. Подавляющее большинство учащихся выразили своё желание разыгрывать всевозможные диалоги и сценки. При этом все 100% учащихся обеих групп чувствуют среднюю степень тревожности, когда они вынуждены говорить перед своими одноклассниками. Результаты проведённого опроса ещё раз подтвердили необходимость применения таких приёмов обучения ИЯ, которые будут способствовать формированию особого психологического микроклимата на уроках, помогающего снять нервное напряжение и активизировать сам процесс обучения с тем, чтобы он имел ярко выраженный деятельностный характер.

На заключительном этапе экспериментальной работы учащиеся заполняли анкету № 2. Цель данного анкетирования — установить влияние драматизации на творческую активность учащихся, создание благоприятного психологического микроклимата на уроках ИЯ и мотивацию изучения ИЯ при систематическом включении учащихся в драматическую деятельность. Вопросы для данной анкеты были сформулированы таким образом, чтобы по индивидуальным ответам учащихся определить их отношение к применяемым на уроках приемам драматизации, прежде всего с точки зрения психологической. Анкета № 2 состоит из трёх частей, и её вопросы раскрывают следующие аспекты: а) потенциальная польза драматизации; б) вопросы, направленные на раскрытие психологического состояния учащихся во время и после драматизации; в) намерение учащихся продолжать / не продолжать участие в драматической деятельности.

Анализ ответов на предложенные в анкете № 2 вопросы позволяет нам сделать следующие выводы. Во-первых, систематическое применение драматизации действительно оказывает положительное влияние на мотивационную сферу учащихся. Ответы учащихся указывают на то, что большинство учеников выразили желание продолжить участие в драматической деятельности по готовому сценарию (90% — показатель для 5-Э, 80% для 5-К). Трое учащихся 5-го класса (10% учащихся из группы 5-Э и 20% учащихся из 5-К) принимают драматизацию как приём обучения как таковую и не против того, чтобы продолжить в ней участие при выполнении следующих условий: а) роли будут с большим количеством текста; б) не будет необходимости играть перед зрителями. Вследствие выше сказанного можно сделать вывод, о том, что и эти учащиеся, несмотря на отрицательные ответы, относятся к драматической деятельности в целом положительно и готовы продолжить работу.

Во-вторых, введение учащихся в драматическую деятельность позволяет выявить активизацию творческого потенциала учащихся. Так, три ученика из группы 7-Э (33%) дали отрицательные ответы на вопрос о дальнейшем участии в драматической деятельности, основанной на готовом сценарии, объяснив это тем, что намного интереснее работать над собственным сценарием. Такой вариант ответа дали все 100% учащихся данной группы, что доказывает высокую степень возможности раскрытия и использования творческого потенциала учащихся при регулярном использовании драматизации. А это, в свою очередь, ещё раз подчёркивает важность применения упражнений творческого характера.

В-третьих, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что драматизация создаёт и поддерживает благоприятный психологический климат. Здесь мы говорим о самооценке учащихся, о степени нервозности, эмпатии и способности к неприятию. Рассмотрим перечисленные нами аспекты применения драматической деятельности, влияющие на её эффективность.

По результатам анкетирования большая часть учащихся оценивает свою игру как очень удачную: 70%, 67% и 60% для групп 5-Э, 7-Э и 5-К соответственно. Данные показатели практически полностью совпадают с показателями, свидетельствующими о том, в какой степени учащиеся были уверены в своих возможностях непосредственно во время драматизации. В группе 5-Э показатель равен 80%, в группе 7-Э — 78%, в группе 5-К — 60%. Однако очевидна и разница. Учащиеся экспериментальных групп по окончании драматической деятельности оценивают свою игру немного ниже, чем в самом процессе (в группе 5-Э разница составляет 10%, в группе 7-Э — 11%), в то время как соответствующие показатели контрольной группы остаются без изменений. Мы можем предположить следующее. С одной стороны, во время драматической деятельности учащиеся экспериментальных групп чувствовали себя более комфортно с психологической точки зрения (об этом говорят более высокие показатели, чем в контрольной группе). С другой стороны, по окончании драматической деятельности учащиеся критично оценивали свою игру, т.е. были готовы к рефлексии и работе над ошибками. Вместе с тем отдельные показатели указывают на то, что участие в драматической деятельности способствует повышению чувства уверенности в собственных силах учащихся — средний показатель для экспериментальных групп составляет 82% (80% для 5-Э, 89% для 7-Э при наличии готового сценария, 78% для 7-Э при написании собственного сценария). Аналогичный показатель в 5-К намного ниже и составляет всего 50%.

Умение сопереживать определялось при помощи вопросов о трудностях в понимании своих персонажей и в перевоплощении в них. Для большинства учащихся не вызывало затруднения понять своего героя (90% для группы 5-Э, 100% для группы 7-Э и 90% для группы 5-К). Данный показатель не отличается от показателя, выражающего степень трудности вжиться в роль: для групп 5-Э и 5-К он также составляет по 90%, однако в группе 7-Э данный показатель оказался несколько ниже предыдущего и составляет 89%. На наш взгляд, эта разница свя-

зана с желанием детей подросткового возраста быть более самокритичными. Это ещё раз указывает на необходимость развивать у учащихся умения, направленные на выражение и передачу своих чувств и эмоций через мимику и движения.

Чувство нервозности и смущения были критериями для определения способности к неприятию. В целом, результаты ответов обнаруживают, что учащиеся, систематически вовлекаемые в драматическую деятельность, в меньшей степени испытывали нервозность (в группе 5-Э этот показатель составляет 0%, в группе 7-Э — 22%), чем учащиеся, вовлечённые в данный вид деятельности лишь частично (в группе 5-К показатель составляет 40%). Чувство смущения выражено слабее: для группы 5-Э показатель равен 0%, для группы 7-Э — 11%, для группы 5-К — 10%. Результаты анкетирования подтвердили потенциальную способность драматизации снижать степень зажатости и скованности учащихся. Так, в группе 5-Э 100% учащихся, в группе 7-Э 100% и в группе 5-К 67% учащихся (при работе с готовым и собственным сценарием соответственно) указали на снижение чувства зажатости и скованности благодаря драматизации. Общий показатель в экспериментальных группах равен 89%, в то время как в контрольной группе он составляет 60%.

Отдельное внимание необходимо уделить анализу ответов на вопрос о пользе драматизации для процесса общения. Здесь учащиеся должны были дать свои пояснения о её пользе, если, по их мнению, таковая имеется. Положительный ответ дали 90% учащихся группы 5-Э и 100% группы 7-Э против всего 10% учащихся группы 5-К. Такую разницу в показателях можно объяснить тем, что учащиеся группы 5-К были вовлечены в работу над сценарием лишь частично — на заключительном этапе, на репетициях. Для них это была обычная инсценировка. В то время как учащиеся групп 5-Э и 7-Э работали со сценарием с применением элементов драматизации на уроках систематически.

Анализируя полученные результаты анкетирования, учитывая анализ продуктов речевой деятельности учащихся, а также принимая во внимание результаты наблюдения, можно отметить, что учащиеся показали заинтересованность в использовании приёмов драматизации на уроках ИЯ. Как мы видим, это своего рода средство создания психологического микроклимата, что, в свою очередь, является основой для развития мотивации учебно-познавательной деятельности вообще и к изучению иностранного языка в частности.

В заключение хотелось бы отметить, что на основе результатов проведённой опытной работы можно сделать вывод об определённой степени эффективности приёмов драматизации в создании условий для развития мотивации учащихся к изучению ИЯ. Это достигается благодаря стимулированию и активизации эмоционально-чувственной сферы учащихся, что и привело к положительным сдвигам в плане развития учащихся: воспитанию самоуважения, развитию способности к эмпатии, снижению чувства тревожности, скованности и зажатости. Применение приёмов драматизации на уроках ИЯ создаёт благоприятный психологический климат на уроке, активизирует творческий



потенциал учащихся, их двигательную активность, что способствует не только развитию мотивации учащихся к изучаемому предмету, но и всестороннему развитию личности каждого ученика.

### Библиографический список

#### *Литература*

1. *Мейли А.* Приёмы драматизации в обучении английскому языку / А. Мейли, А. Дафф. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с.
2. *Oller J.W.* Methods That Work: Ideas for Literacy and Language Teachers / J.W. Oller. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 434 p.

#### References

#### *Literatura*

1. *Mejli A.* Priyomy' dramtizacii v obuchenii anglijskomu yazy'ku / A. Mejli, A. Daff. – M.: Prosveshhenie, 1981. – 96 s.
2. *Oller J.W.* Methods That Work: Ideas for Literacy and Language Teachers / J.W. Oller. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 434 p.

О.А. Кустова

## Комизм в поликодовых текстах малого формата (на материале карикатуры)

В статье рассматривается специфика англоязычной карикатуры как поликодового текста малого формата. Лингвистический анализ карикатуры показывает, каким образом взаимодействие единиц языка и изображения способствует достижению комизма. В качестве основного механизма создания «комического» выделяется эффект обманутого ожидания.

The article deals with the peculiarities of English caricature as a polycode text of small size. The linguistic analysis of caricature shows in which way interaction of the units of language and image is intended to create comic effect. As the main mechanism of forming «the comic» we distinguish the effect of defeated expectancy.

*Ключевые слова:* карикатура; поликодовый текст малого формата; комизм; эффект обманутого ожидания.

*Key words:* caricature; a polycode text of small size; comic effect; the effect of defeated expectancy.

Данная статья посвящена англоязычным поликодовым малоформатным текстам карикатуры, в которых взаимодействие единиц языка и изображения направлено на создание комического эффекта. При изучении карикатуры особая роль, безусловно, принадлежит исследованию прагматики вербальной и визуальной составляющих текста.

Карикатура (итал. *caricatura*, от *caricare* — нагружать, преувеличивать) — особый жанр изобразительного искусства (как правило, графики), являющийся основной формой изобразительной сатиры и обладающий ясной идейной социально-критической направленностью [8]. Первоначально (в эпоху Ренессанса) карикатуру использовали только для визуализации, однако с появлением типографии к привычному визуальному образу добавилась текстовая составляющая.

В XIX–XX веках развитие карикатуры тесно связано с литературной публицистикой и передовой журналистикой [8]. Выделению карикатуры в особый жанр в рамках газетно-публицистического стиля способствовал тот факт, что подобные тексты представляли собой единство языкового компонента и сопровождающего изображения или картинки, где вербальное и визуальное соединяются в когерентное целое.

Отличительным свойством карикатур как жанра является малый формат. В языковом плане малоформатные тексты характеризуются такими чертами, как выразительная краткость, сжатость изложения, структурная и семантическая компрессия. Вместе с тем, нельзя не заметить, что ограниченность текстового пространства создаёт дополнительные возможности варьирования вербальных и невербальных средств.

Поликодовый малоформатный текст понимается нами как текст, в структуре которого присутствуют вербальная и невербальная составляющие. Основным невербальным средством, входящим в состав поликодовых текстов карикатуры, является изображение, способствующее визуализации коммуникативного сообщения. Однако особенностью восприятия картинки является необходимость её симультанного соотнесения с текстовой составляющей. Вслед за Е.Е. Анисимовой, мы считаем, что «изображения и слова в поликодовом сообщении не являются суммой семиотических знаков, их значения интегрируются и образуют сложно построенный смысл» [3: с. 11]. При этом главная цель создания такого сложного конструкта предельно ясна — это достижение комического эффе́кта.

Комическое, включающее в себя иронию, сатиру, юмор, стало предметом исследования известных философов: Аристотеля, И. Канта, А. Шопенгауэра, Г. Спенсера, Г. Гегеля, Т. Гоббса. В XX веке к вопросам комического обратились отечественные философы и лингвисты: Ю.Б. Борев, Б. Дземидок, А.Н. Лук, А.В. Карасик. Мы понимаем комизм в тексте карикатур как юмор, воплощённый лингвистическими и визуальными средствами. Согласно философскому энциклопедическому словарю, юмор — особый вид комического, переживание противоречивости явлений, соединяющее серьёзное и смешное и характеризующееся преобладанием позитивного момента в смешном [9]. Юмор способен поднять настроение и служит сильным выразительным средством для писателей-юмористов, карикатуристов, которые затрагивают с помощью комического важные проблемы нашей жизни.

Прототипические свойства комизма карикатуры обнаруживаются в иллюстрациях к известным произведениям художественной литературы, в той или иной мере отражающих комическое как эстетическую категорию. Наиболее ярким примером в этом отношении может служить издание 1875 г. Марти-Лаво «Oeuvres Complètes de Rabelais», где произведения Ф. Рабле вышли со всемирно известными иллюстрациями О. Домье и Г. Доре. Профессионально занимавшийся политической карикатурой Ж.И.И. Гранвиль иллюстрировал «Путешествия Гулливера» Дж. Свифта, «Робинзона Крузо» Д. Дефо, «Дон-Кихота» М. Сервантеса. В английской традиции каноническими комическими иллюстрациями принято считать рисунки Дж. Тенниела к «Алисе в Стране чудес» Л. Кэрролла (издание 1865 г.).

В современной англоязычной журналистике интересный материал для исследования представляют карикатуры журналов «The New Yorker» и «Reader's Digest». В поликодовых малоформатных текстах этих изданий комические персонажи представлены визуально, в карикатурном изображении, а их дей-

ствия остаются как бы за кадром. Читатель восстанавливает их во многом благодаря ситуативным несоответствиям, которые выявляются между репликами и изображением. Карикатуры построены так, что внимание реципиента акцентируется на чём-то необычном, не соответствующем повседневным обстоятельствам. Несоответствие, которое внезапно открывается, и порождает комический эффект.

Согласно мнению основателей теории контраста (И. Кант, Г. Спенсер, Ж. Поль), комизм рождается посредством конфликта, который является выражением эффекта обманутого ожидания [10]. Эффект обманутого ожидания базируется на элементе неожиданности, несоответствия, несовместимости значений. Любой комический эффект создаётся за счёт отклонения от ситуативного или языкового стереотипа, что вызывает когнитивный и эмоциональный конфликт, завершаемый смехом, улыбкой, как осознание комического.

Обманутое ожидание (термин Р. Якобсона) как тип выдвижения рассматривается в качестве нарушения предсказуемости, нормы, логической последовательности. В речи (особенно письменной) последующее частично определяется предыдущим, появление каждого нового элемента ожидаемо, так как подготовлено предыдущими элементами, а переходы от элемента к элементу малозаметны. Нарушение предсказуемости и составляет основу экспрессивности поликодовых текстов карикатур.

Создатели юмористических текстов, в том числе текстов карикатуры, часто прибегают к эффекту обманутого ожидания. Сознание реципиента карикатуры как бы скользит по воспринимаемой информации. Однако введение необычного элемента, неожиданная развязка ситуации, появление необычайного персонажа, ситуативное несоответствие — всё это влечёт к нарушению непрерывности, которое «действует подобно толчку: неподготовленное и неожиданное создаёт сопротивление восприятию, преодоление этого сопротивления требует усилия со стороны читателя, а потому сильнее на него воздействует» [2: с. 108].

Все типы выдвижения важной информации в тексте карикатуры и придания ей экспрессивности основаны на взаимодействии элементов текста между собой и со структурой целого. Поликодовый текст — структура с внутренней организацией, элементы которой значимы не только сами по себе, но и в своих отношениях с другими элементами, в том числе и с элементами внетекстовыми: с невербальными средствами выражения, т.е. с изображением и с внеязыковой действительностью. В карикатурах смех вызывают не столько сами слова, сколько соединение смысла вербального и невербального компонентов карикатуры, а порой одно только визуальное изображение. Смех возникает именно в результате комического наполнения карикатуры.

Обратимся к конкретному примеру — известной карикатуре из журнала «Reader's Digest» [1: с. 75]. На ней изображено интервью претендента на должность постового на переходах (*crossing guard*), о чём свидетельствует табличка, находящаяся на переднем плане карикатуры, а именно на торцевой части письменного стола работодателя — «CROSSING GUARD WANTED».

Для понимания этой части карикатуры необходимы сведения лингвокультурологического характера. Должность, именуемая как *crossing guard*, существует в англоязычных странах: постовой регулирует дорожное движение на оживлённых перекрёстках и наземных переходах, особенно вблизи образовательных учреждений дошкольного и начального школьного образования, помогает пешеходам перейти дорогу, останавливая поток машин.

Аллегоричный эффект карикатуры заключается прежде всего в том, что её персонажи — это животные: работодатель — корова, с большим стажем работы и «весомым» опытом, а претендент на предлагаемую должность — маленький цыплёнок. Видимый контраст в размере и объёмах персонажей вызывает улыбку, в данном случае юмор основан на противопоставлении героев карикатуры. Диалог, происходящий между персонажами, реализуется в вербальной форме. Работодатель спрашивает цыплёнка: *Do you have any prior experience?* Комический эффект данного поликодового текста достигается благодаря аллюзии на известную английскую шутку-загадку:

*Question: Why did the chicken cross the road?*

Ответ настолько очевиден и логичен, что загадка превратилась в стереотипную шутку:

*Answer: To get to the other side.*

Данный прецедентный текст хорошо знаком носителям языка в англоговорящих странах: дети, взрослые часто цитируют и используют эту шутку в повседневной речи. Таким образом, вопрос коровы абсурден — ведь в сознании адресата (читателя журнала) возникает известный образ цыплёнка, который то и дело переходит дорогу.

Помимо этого данный поликодовый текст построен на игре слов *crossing guard – crossing the road*: постовой, работающий на переходе, постоянно переходит дорогу вместе с пешеходами — в этом и заключается его работа. Таким образом, игра слов становится одним из наиболее действенных языковых средств, направленных на создание комического эффекта.

Отметим, что предлагаемый анализ является одновременно лингвокогнитивным, лингвостилистическим и лингвокультурологическим, поскольку исследование таких поликодовых текстов, как карикатура, безусловно, требует и привлечения сведений культурологического характера, и анализа лингвостилистических приёмов, лежащих в основе создания комизма. Изучение взаимодействия средств вербализации и визуализации сообщения, несомненно, отвечает новым тенденциям развития лингвистической науки.

## Библиографический список

### Источники

1. Ридерз Дайджест: Journal / Издательский дом Ридерз Дайджест. – М.: Ридерз Дайджест, 2007. – Май. – 144 с.

### *Литература*

2. *Арнольд И.В.* Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов / И.В. Арнольд. – 6-е изд. – М.: Флинта; Наука, 2004. – 384 с.
3. *Анисимова Е.Е.* Лингвистика текста и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / Е.Е. Анисимова. – М.: Академия, 2003. – 128 с.
4. *Борев Ю.Б.* Комическое: учебник / Ю.Б. Борев. – М.: Искусство, 1970. – 239 с.
5. *Карасик А.В.* Лингвокультурные характеристики английского юмора: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04.; защищена 21.06.2001 / А.В. Карасик. – Волгоград: ВГУ, 2001. – 23 с.
6. *Таюпова О.И.* Коммуникативные структуры в малоформатных текстах: монография / О.И. Таюпова. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2007. – 93 с.
7. *Чернявская В.Е.* Лингвистика текста. Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. пособие / В.Е. Чернявская. – М.: КД «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.

### *Справочные и информационные издания*

8. *Стернин Г.Ю.* Карикатура: ст. из БСЭ // График: информ. ресурс: [Электронный ресурс] / Е. Бусыгина, А. Смирнов. – Электрон. текстовые дан. – СПб., 2004. – URL: <http://grafic.orgu/karikatura.html>, свободный.
9. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. *Философский портал: [сб. информ. по философии]: [Электронный ресурс] / Ин-т философии РАН и др.* – Электрон. текстовые дан. – М., 2007. – URL: <http://www.philosophy.ru>, свободный.

### **References**

#### *Istochniki*

1. *Riderz Dajdzhest: Journal / Izdatel'skij dom Riderz Dajdzhest.* – М.: Riderz Dajdzhest, 2007. – May. – 144 s.

#### *Literatura*

2. *Arnol'd I.V.* Stilistika. Sovremenny'j anglijskij yazy'k: uchebnik dlya vuzov. – 6-e izd. / I.V. Arnol'd. – М.: Flinta: Nauka, 2004. – 384 s.
3. *Anisimova E.E.* Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie / E.E. Anisimova. – М.: Akademiya, 2003. – 128 s.
4. *Borev Yu.B.* Komicheskoe: uchebnik / Yu.B. Borev. – М.: Iskusstvo, 1970. – 239 s.
5. *Karasik A.V.* Lingvokul'turny'e xarakteristiki anglijskogo yumora: avtoref. dis. ... kand. filolog. nauk: 10.02.04: zashchishchena 21.06.2001 / A.V. Karasik. – Volgograd: VGU, 2001. – 23 s.
6. *Tayupova O.I.* Kommunikativny'e struktury' v maloformatny'x tekstax: monografiya / O.I. Tayupova. – Ufa: RITS BashGU, 2007. – 93 s.
7. *Chernyavskaya V.E.* Lingvistika teksta. Polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost': ucheb. posobie / V.E. Chernyavskaya. – М.: КД «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 s.

*Spravochny'e i informacionny'e izdaniya*

8. *Sternin G. Yu.* Karikatura: st. iz BSE // Grafik: inform. resurs: [E'lektronny'j resurs] / E. Busy'gina, A. Smirnov. – E'lektron. tekstovy'e dan. – SPb., 2004. – URL: <http://grafic.org.ru/karikatura.html>, svobodny'j.
9. *Filosofskij e'nciklopedicheskiy slovar'.* – M.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1983. – 840 s.
10. *Filosofskij portal: [sb. inform. po filosofii]: [E'lektronny'j resurs] / In-t filosofii RAN i dr.* – E'lektron. tekstovy'e dan. – M., 2007. – URL: <http://www.philosophy.ru>, svobodny'j.

Е.Ф. Стёпкина

## Онимия наименований предметов обуви в английском языке

Статья посвящена анализу наименований предметов обуви, в структуре которых присутствуют имена собственные. Целью исследования является определение когнитивных моделей, лежащих в структуре наименований. Комплексное изучение экстралингвистических факторов, особенностей предмета и его функционирования позволяет показать взаимосвязь смысла лексической единицы и её формы, называемого предмета и названия.

The article is focused on the analysis of footwear names which have proper names in their structure. The purpose of the investigation is to define cognitive patterns which underlie their semantic structure. The complex study of extralinguistic factors, peculiar characteristics and functioning of the object reveals the correlation between the meaning of the lexical unit and its form, between the object and its name.

*Ключевые слова:* названия предметов обуви; когнитивная модель; первичная когнитивная модель; семантическая модель.

*Key words:* footwear names; cognitive pattern; primary cognitive pattern; semantic pattern.

**Б**ытовая лексика, в частности наименование одежды, неоднократно становилась объектом изучения многих учёных. В основном это было комплексное исследование тематической группы [7; 9] или же изучение и описание отдельных пластов указанной лексики, а именно: головных уборов, элементов декора одежды [6; 8]. В ранее предпринятых исследованиях отмечалось, что в составе подобных названий нередко имена собственные.

Описывая лексико-семантическую группу «одежда» в английском языке, Г.М. Ермоленко отмечает наличие значительной доли топонимов в составе единиц этой группы [7]. Однако автор работы лишь констатирует факт наличия имён собственных в наименованиях предметов одежды в английском языке и подробно не останавливается на изучении этой группы слов.

Данная статья представляет собой анализ наименований предметов обуви в английском языке XIX–XX веков, в составе которых присутствуют имена собственные — этнонимы и топонимы, и имеет своей целью определить лингво-когнитивные модели, лежащие в их основе. Анализ сосредоточен на следующих названиях — *Oxford shoes*, *Oxonian shoes*, *Russian boots*.



Установление когнитивной модели и мотива наименования неизбежно связано с изучением экстралингвистических факторов, в первую очередь с изучением предмета наименования, условий его появления, особенностей функционирования. Подобные сведения позволят построить исследование в направлении от смысла или плана содержания языковой единицы к передающей это содержание форме.

В состав приведённых выше единиц входят топоним (*Oxford*) и топоэтнонимы (*Oxonian, Russian*). Структурно анализируемые единицы представлены двусоставными именными образованиями, первым элементом которых является имя собственное, а вторым — имя нарицательное, обозначающее определённый вид обуви — *shoes* и *boots*.

Современные рекламные объявления, размещённые, например, в британских газетах «The Guardian» и «The Daily Telegraph» [3; 4], предлагают приобрести мужскую обувь *Oxford shoes*, или *Oxfords*. Лексические единицы *Oxford shoes* и *Oxfords* фиксируются словарями современного английского языка [13]. Типичное определение, даваемое словарями, — *a type of leather shoes that fasten with shoelaces*, даёт самое общее представление о данном виде обуви и ничего не сообщает о том, почему название распространённого вида мужской обуви включает известный английский топоним.

Историки моды пишут, что туфли на шнурках носили ещё в XVII веке. Уже тогда подобная обувь ассоциировалась с умением хорошо одеваться и даже щегольством. Историки отмечают важную деталь — туфли на шнурках указывали на принадлежность к определённому слою, среди их владельцев были те, кто учился в университете [10]. Появление собственно *Oxford shoes* обычно относят к концу XIX – началу XX веков [11]. Поскольку в XVII веке женщины не имели доступа к университетскому образованию, то подобные туфли были принадлежностью исключительно мужской моды. Соответственно, гендерный признак исходно инкорпорирован в содержание лексической единицы *Oxford shoes*.

Первичная когнитивная модель, т.е. модель, обусловившая первичное означивание с помощью анализируемого двусоставного образования, строится вокруг агенса или субъекта. Модель включает сведения о поле субъекта, роде его занятий и социальном положении: субъект мужского рода, имеющий университетское образование и занимающийся умственной деятельностью. Можно предположить, что топоним в названии указывал на то, что мода на подобные туфли распространилась из университетской среды Оксфорда. Однако исследования по истории обуви не содержат таких сведений [10; 11]. Таким образом, нет достаточных оснований полагать, что в когнитивной модели сохранился локальный признак объекта.

Уместно предположить, что социальные признаки субъекта предопределили выбор наиболее типичного имени в денотативном классе *University* или ассоциата — *Oxford*. Была установлена ассоциативная связь между особой формой ботинок (ботинки с полностью закрытым верхом на шнурках, петельки для которых прошиты изнутри союзки), и социальной характеристикой

их владельца. Владелец, в свою очередь, ассоциировался с представителями университетской среды Оксфорда. В когнитивной модели в современном английском языке сведения о социальной характеристике сохраняются, однако меняется их содержательное наполнение — агенс или субъект характеризуется теперь как *college graduates* или *businessmen* [5].

Наряду с *Oxford shoes* в XIX веке появляется название *Oxonian shoes*. Содержание первого элемента в этом названии может быть описано двояко. С одной стороны, *Oxonian* — это либо: *a native or inhabitant of Oxford*, либо: *a person who studies or has studied at Oxford University* [12]. С другой стороны, в английском языке существует слово, образованное путём сокращения последнего слога в слове *Oxonian*, — *Oxon*. Его обычно пишут после звания или степени для того, чтобы показать, что они получены в Оксфорде [13]. Так или иначе, но не будет ошибкой считать, что *Oxonian* обозначал ведущую характеристику субъекта — его принадлежность к среде питомцев Оксфордского университета и, как следствие, принадлежность к определённой социальной среде (занятие умственным трудом, обеспеченность).

Сопоставляя названия *Oxford shoes* и *Oxonian shoes*, трудно усомниться в том, что собственные имена в их составе указывают на социальную, а не на географическую характеристику владельца подобного вида обуви. Следовательно, наименования *Oxford shoes / Oxfords* и *Oxonian shoes / Oxonians* возникли по принципу *totum pro parte*: часть (предмет обуви) получила название через название целого.

По своему лексическому значению *Oxford(s)* противопоставлено таким наименованиям, как *slip-ons* «обувь без шнурков и застёжек», *loafer* «легкие кожаные туфли без шнурков и застёжек». Следовательно, содержание рассматриваемого существительного включает признак *форма*. С другой стороны, существительное *Oxford(s)* можно объединить с такими наименованиями, как *saddle shoes (Oxford with plain, rounded toe, usually made of white buck calf with brown or black smooth leather section across laced portion)* и *spectator shoes (Two-toned oxfords made of coloured leather)* по признакам *форма* и *материал (leather)*. *Oxford(s)* также противостоит этим наименованиям по признаку *цвет*: *Oxford(s)* всегда одного цвета — либо коричневого, либо черного цвета, тогда как *saddle shoes* и *spectator shoes* отличаются сочетанием двух цветов. Таким образом, лексическое значение *Oxford(s)* можно представить как совокупность признаков *пол, форма, материал и цвет*.

Современная женская мода включила этот вид обуви в свой арсенал. В рекламных текстах и модных обзорах *Oxfords* упоминаются с обязательным уточнением — *for women*. Женский гендерный признак оказывается, таким образом, за пределами содержания наименования. О том же самом свидетельствуют следующие фразы из рекомендации относительно того, как женщинам следует носить *Oxfords*: ***Oxford shoes*** <...> *are tricky to wear. The shoes look masculine so the effort lies in making sure you don't look like a guy after putting it on. <...> six ways to wear the Oxfords without losing our feminine appeal* [2].

Иными словами, в речи наблюдается тенденция к размыванию гендерного признака, хотя он сохраняется в содержании названия *Oxfords* в современном английском языке.

Первая ассоциация, которая возникает в связи с названием *Russian boots*, — валенки, типичная обувь России. Но подобная ассоциация не совсем верна. *Russian boots* — это высокие сапоги, вошедшие в моду в начале XX века. Материалом для изготовления сапог служили лакированная кожа и замша: *The picturesque Russian boots in suede and patent leather caused quite a sensation at the Grand National meeting* [11: с. 66]. Топонимом *Russian* также не указывает на место производства подобных сапог.

Причиной появления *Russian boots* стало небывалое увлечение российским искусством и прежде всего балетом в начале XX века в США. В газете «New York Times» в 1915 году была опубликована статья под заголовком «Short Skirts, Higher Boots», которая начиналась следующими словами: *Even at the height of the craze for the imitation of Russian ballet costumes, there never were such high boots and short skirts as now* [1]. Вдохновение, которое принесли русские балетные постановки, воплотилось в новый дизайн женских сапог. мода на подобные сапоги стремительно распространилась в столице США, о чём свидетельствуют такие строки из упомянутой выше статьи: *The women have taken to it like fish to water... A walk down Fifth Avenue at 12 o'clock in the morning makes one rub the eyes and ask if the Russian ballet girls have forsaken the stage and gone on promenade* [1].

*Russian boots* стали модными и в Великобритании. Историк моды Джун Свон пишет: «*The extraordinary demand for Russian boots has spread all over the country. It was first seen in May 1921 <... >a few more each winter*» [11: с. 65].

Таким образом, название, которое исходно было использовано для обозначения сценической обуви в русских балетных спектаклях, было перенесено на модную женскую обувь. Перенос произошёл на основе ведущего признака обозначаемого предмета — *формы*. В процессе переноса визуальный образ — высокие сапоги — был совмещён с комплексным восприятием театрального действия. Содержание наименования *Russian boots* включало гендерный признак, признаки формы и материала.

Наименование *Russian boots* в описанном значении вышло из употребления вместе с исчезновением моды на подобные сапоги в конце 30-х годов XX века. В современном английском языке *Russian boots* обозначает традиционную русскую зимнюю обувь — валенки. *Russian* в составе этого названия имеет географический смысл и указывает на место происхождения данного вида обуви.

## Библиографический список

### Источники

1. New York Times. – URL: <http://query.nytimes.com/mem/archefree/pdf?res=9B0DE4DD153BE233A25752C1A9629C946496D6CF>.

2. Retrovintageshoes. – URL: <http://www.retrovintageshoes.com/2010/01/09/six-ways-to-wear-the-oxford-shoes-sienna-miller-style>.
3. The Guardian. – URL: <http://www.guardian.co.uk>.
4. The Daily Telegraph. – URL: <http://www.telegraph.co.uk>.
5. What are Oxford Shoes? – URL: <http://www.wisegeek.com/what-are-oxford-shoes.htm>.

### *Литература*

6. *Абдулхакова В.Р.* Анализ содержательной структуры наименований головных уборов в английском и русском языках / В.Р. Абдулхакова. – URL: <http://www.jurnal.org/articles/2009/fill58.html>, свободный.
7. *Ермоленко Г.М.* Лингвокультуреми тематической группы «одежда» (сопоставительный анализ на материале английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20: защищена 26.02.09 / Г.М. Ермоленко; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2009. – 29 с.
8. *Савчишкина И.Б.* Наименования украшений одежды в русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20: защищена 10.09.10 / И.Б. Савчишкина; Московский государственный областной университет. – М., 2010. – 25 с.
9. *Саттарова Р.М.* Семантика наименований в английском и немецком языках: (на материале семантического поля «одежда») / Р.М. Саттарова // Языкознание: реферативный журнал. – 2009. – № 4. – С. 159–162.
10. *Brooke I.* A History of English Footwear / I. Brooke. – London: St. Giles Publishing Co. Ltd., 1949. – 249 p.
11. *Swann J.* Shoes / J. Swann. – London: Butler & Tanner Ltd., 1982. – 96 p.

### *Справочные и информационные издания*

12. Dictionary.com. – URL: <http://dictionary.reference.com/>, свободный.
13. Longman Dictionary of English Language and Culture. – London: Longman, 2000. – 1568 p.

### **References**

#### *Istochniki*

1. New York Times. – URL: <http://query.nytimes.com/mem/archefree/pdf?res=9B0DE4DD153BE233A25752C1A9629C946496D6CF>.
2. Retrovintageshoes. – URL: <http://www.retrovintageshoes.com/2010/01/09/six-ways-to-wear-the-oxford-shoes-sienna-miller-style>.
3. The Guardian. – URL: <http://www.guardian.co.uk>.
4. The Daily Telegraph. – URL: <http://www.telegraph.co.uk>.
5. What are Oxford Shoes? – URL: <http://www.wisegeek.com/what-are-oxford-shoes.htm>.

#### *Literatura*

6. *Abdulxakova V.R.* Analiz sodержatel'noj struktury' naimenovanij golovny'x uborov v anglijskom i russkom yazy'kax / V.R. Abdulxakova. – URL: <http://www.jurnal.org/articles/2009/fill58.html>, svobodny'j.

7. *Ermolenko G.M.* Lingvokul'turemy' tematicheskoy gruppy' «odezhda» (sopostavitel'ny'j analiz na materiale anglijskogo i russkogo yazy'kov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.20: zashhishhena 26.02.09 / G.M. Ermolenko; Pyatigorskij gosudarstvenny'j lingvisticheskij universitet. – Pyatigorsk, 2009. – 29 s.

8. *Savchishkina I.B.* Naimenovaniya ukrashenij odezhdy' v russskom i anglijskom yazy'kax: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.20: zashhishhena 10.09.10 / I.B. Savchishkina; Moskovskij gosudarstvenny'j oblastnoj universitet. – M., 2010. – 25 s.

9. *Sattarova R.M.* Semantika naimenovaniy v anglijskom i nemeczkom yazy'kax: (na materiale semanticheskogo polya «odezhda») / R.M. Sattarova // Yazy'koznanie: referativny'j zhurnal. – 2009. – № 4. – S. 159–162.

10. *Brooke I.* A History of English Footwear / I. Brooke. – London: St. Giles Publishing Co. Ltd., 1949. – 249 p.

11. *Swann J.* Shoes / J. Swann. – London: Butler & Tanner Ltd., 1982. – 96 p.

#### ***Spravochny'e i informacionny'e izdaniya***

12. Dictionary.com. – URL: <http://dictionary.reference.com/>, svobodny'j.

13. Longman Dictionary of English Language and Culture. – London: Longman, 2000. – 1568 p.

**А.Р. Габидуллина,  
А.Г. Чикибаев**

## **Прецедентные феномены в учебных лингвистических текстах**

В статье показаны возможности учебников по формированию прецедентных феноменов. Названы способы введения прецедентного феномена в учебный текст: историко-лингвистическая и биографическая ссылка, историко-лингвистический комментарий, которые содержат цитаты, ссылки, сноски с указанием прецедентного имени учёного и названием его работ.

The article is devoted to study of peculiarities of precedent names and expressions functioning in the structure of educational text. The precedent subtext is analyzed as a fragment of epistemic situation. The means of precedent phenomena realization in the metatext of textbook are found out.

*Ключевые слова:* прецедентный субтекст; прецедентный феномен; учебный текст.

*Key words:* precedent subtext; precedent phenomena; educational text.

**В** любой отрасли знания существует особый список цитируемых авторов, имена которых обязательно должны быть упомянуты при составлении учебного текста. В лингвистике это имена филологов. Цель статьи — показать, как создаётся прецедентный субтекст в учебниках «Введение в языкознание» и «Общее языкознание». Именно эти пособия в первую очередь знакомят студентов с именами выдающихся лингвистов и их научными открытиями.

Каждый учебно-научный текст — это система субтекстов. Субтекст — фрагмент целого текста, реализующий в нём один из аспектов познавательной ситуации (онтологический, методологический, аксиологический, рефлексивный или коммуникативный), имеющий свой денотат, выполняющий текстообразующую функцию и обладающий определённой целеустановкой, в соответствии с чем сформировано внутренне и внешне организованное, относительно самостоятель-

ное смысловое целое [1]. По мнению Е.А. Баженовой, в собственно научном тексте можно обнаружить и прецедентный субтекст, который, являясь разновидностью онтологического и гносеологического субтекстов, осуществляет идентифицирующую референцию, актуализируя лишь имя научного объекта. Прецедентный субтекст является средством выражения научных констант, выполняющих функцию ориентирования в пространстве множества научных идей. Содержание прецедентного субтекста (целостная научная концепция) известно как автору, так и адресату, поэтому его эксплицитная дескрипция была бы коммуникативно избыточной. По этой же причине он, как правило, не имеет специальных метатекстовых или графических демаркаторов. Прецедентный субтекст апеллирует к знаниям и памяти читателя, отражает общность апперцепционной базы отправителя и получателя научного сообщения.

В учебно-научном тексте фоновые знания адресанта и адресата не совпадают, поэтому информация о выдающихся лингвистах и литературоведах в них представлена эксплицитно — как историко-лингвистическая и биографическая справка, историко-литературный или историко-лингвистический комментарий, которые содержат цитаты, ссылки и т.п.: *Практика вызвала и теоретическое осмысление. Крупнейшие учёные конца XIX – начала XX вв. — Ф.Ф. Фортунатов, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф. де Соссюр и другие – выдвинули теоретические основы научного описания данного языка в данную эпоху. <...>. Но, пожалуй, наиболее подробно рассмотрел этот вопрос Ф. де Соссюр* (здесь и далее выделено нами. — А.Г., А.Ч.). *Основной его тезис состоит в том, что «в каждый данный момент речевая деятельность предполагает и установившуюся систему, и эволюцию; в любую минуту язык есть и живая деятельность, и продукт прошлого».* **Отсюда вытекает идея синхронии и диахронии** [7: с. 44]. В роли метатекстовых операторов, вводящих прецедентное для науки имя в учебный текст, здесь являются: *выдвинули теоретические основы научного описания, подробно рассмотрел, основной тезис, тезис состоит.*

Впервые студенты знакомятся с прецедентными феноменами (ПФ) из сферы «Лингвистика» (ПФ — «компонент знаний, назначение и содержание которого хорошо известно представителям определённого этнокультурного сообщества, актуальный и использованный в когнитивном и коммуникативном плане» [9: с. 172]) в учебниках «Введение в языкознание», многие главы которых сопровождаются историко-лингвистическим или биографическим комментарием по поводу того или иного открытия в науке. Одни имена выдающихся лингвистов упоминаются эпизодически (*Карл Бюлер, Эдмунд Гуссерль, Вильям Джонс, Луи Ельмслев, Расмус Раск, Отто Есперсен*), другие (*Бодуэн де Куртенэ, Вильгельм Гумбольдт, Николай Вячеславович Крушевский, Александр Афанасьевич Потебня, Фердинанд де Соссюр, Филипп Федорович Фортунатов, Алексей Александрович Шахматов, Лев Владимирович Щерба*) повторяются, работы этих учёных цитируются, и они имеют тенденцию стать прецедентными не только в науке, но и в сознании студентов-филологов.

Как правило, прецедентные имена (ПИ) включаются авторами в онтологический субтекст. Задача создателя учебника — соотнести имя учёного-лингвиста и рассматриваемое в параграфе языковое явление: *Лексемную мотивированность называют значимостью (термин Ф. де Соссюра), словообразовательную мотивированность — внутренней формой слова (термин А.А. Потебни)* [5: с. 191].

Реже ПИ лингвистов включаются в гносеологический (методологический) субтекст. С помощью ПФ авторы учебников показывают процесс возникновения не только самого лингвистического понятия, но и специфичной для него системы действий: 1) *Н.С. Трубецкой (1890–1938) — первый учёный, выдвинувший понятие нейтрализации, рассуждал следующим образом...* [6: с. 70]. Далее идёт рассуждение о понятии «нейтрализация фонем».

Нередко авторы учебников дают оценку лингвистическим открытиям, помещая ПИ в аксиологический субтекст: 1) *Много нового внесли в учение о фразеологии различных языков работы швейцарского лингвиста Ш. Балли и русского советского учёного В.В. Виноградова* [3: с. 40]; 2) *Разграничение понятий «язык» и «речь»... впервые в чёткой форме было выдвинуто и обосновано швейцарским лингвистом Фердинандом де Соссюром (1857–1913), крупнейшим теоретиком в области общего языковедения и одним из зачинателей современного этапа в развитии нашей науки* [6: с. 6].

Если в учебниках «Введение в языковедение» прецедентный субтекст представлен фрагментарно, то в пособиях по общему языковедению (раздел «История лингвистики») он может доминировать, «поглощая» онтологический и гносеологический субтексты. Описание того или иного лингвистического открытия сопровождается, как правило, биографической справкой: *«Якоб Гримм (1785–1863) исследовал с помощью сравнительно-исторического метода одну языковую группу — германскую. Гримм родился в г. Ганау, учился на юридическом факультете Марбургского университета. Однако его истинным призванием стали филология и литература. В 1830 г. занимает кафедру немецкого языка и литературы в Геттингенском университете, с 1840 г. — профессор Берлинского университета...* [2: с. 64]. В учебнике А.А. Гируцкого, например, содержится краткая биография таких лингвистов, как И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф.И. Буслаев, А.Х. Востоков (Остенек), В.М. Вундт, В. фон Гумбольдт, Л. Ельмслев, А. Мейе, Г. Пауль, А.А. Потебня, Ф. де Соссюр, Н.С. Трубецкой, Ф.Ф. Фортунатов, Г. Шухардт.

Имена этих лингвистов неоднократно повторяются и в других, сугубо теоретических разделах учебника, создавая тем самым основу для «вербального импринтинга»: *Создателем термина «языковое мышление» был И.А. Бодуэн де Куртенэ (1845–1929). Он рассматривал языковое мышление не только как сознательное языковое мышление, но и как бессознательное автоматическое использование элементов языковой структуры* [8: с. 100]. Термин «психолингвистика» вошел в научный обиход с 1954 г. <...>, хотя само психологическое направление в языковедении возникло, как известно, в недрах сравнительно-исторического языковедения под влиянием философии языка В. фон Гумбольдта [2: с. 284].



ПИ участвуют в реализации очень важной для учебного текста категории — адресатности, отражающей направленность текста на определённый круг людей, их знания, мнения, интересы, задающей определённую модель семантической и прагматической пресуппозиции реципиента. Авторы учебников учитывают недостаточно высокий уровень фоновых знаний студентов в области лингвистики, заполняя историко-биографическими экскурсами информационные лакуны в их интертекстуальном тезаурусе: *Де Соссюру принадлежит расширение двух основных понятий, используемых для различения любых единиц языка в логической матрице. Это понятия синтагмы и парадигмы. Раньше термин «синтагма» применялся для обозначения только сочетания слов, а термин «парадигма» — совокупности грамматических изменений одного и того же слова. Де Соссюр распространил применение этих терминов на любую единицу языка* [8: с. 151]. В этом прецедентном субтексте, состоящем из нескольких строчек, дважды повторяется имя Ф. де Соссюра и дважды — принадлежащие ему термины с их толкованиями.

Нередко языковым сигналом ПФ в выступает именно словосочетание, включающее существительное с общенаучной семантикой и антропоним (или производное от него притяжательное прилагательное): *la langue Соссюра, чужая речь Бахтина* и т.п. Для специалистов (но не студентов!) они обладают большой семантической ёмкостью при минимальной формальной вместимости, так как являются результатом смысловой компрессии содержания исходных текстов (прототекстов) и формой их метонимической замены (по выражению М.М. Бахтина, «аббревиатурой высказывания»).

На онтологическое содержание указывают прецеденты, обозначающие объект познания: *трансформационная грамматика Н. Хомского, теория речевых актов Остина и Сёрла* и др.

Методологическое содержание идей выдающихся лингвистов получает реализацию посредством обозначения:

а) форм знания: *постулаты Г.П. Грайса, максимы вежливости Д. Лича; гипотеза Сепира–Уорфа, теория семантических примитивов А. Вежбицкой, теория надёжной грамматики и семантики фреймов Ч. Филлмора, принципы описательной грамматики Ф.Ф. Фортунатова, классификация Гумбольдта–Шлейхера* и др.;

б) названий научных школ и течений, представителями которых являются упоминаемые лингвисты: *Н.В. Крушевский (Казанская лингвистическая школа), один из основателей Московской фонологической школы Р.И. Аванесов, Московская Фортунатовская школа («формальная» лингвистическая школа)* и др.;

в) теоретических методов и средств познания: *компонентный анализ слова У. Гуднафа, разговорный анализ Н. Henne, Н. Rehbock;*

г) инструментов эмпирического познания: *списки М. Сводеша, схема родословного древа А. Шлейхера, модель речевой коммуникации Р.О. Якобсона;*

д) лингвистических понятий: *фонема и морфема (Бодуэн де Куртенэ), структура языка (К. Бюлер, Н.С. Трубецкой), опрощение (В.А. Богородицкий), гиперфонема (А.А. Реформатский)* и др.

Прецедентный феномен — это не только имя, но и высказывание (цитата) известного лингвиста. Как правило, используются первичные цитаты, заимствованные непосредственно из первоисточника; вторичные же, или опосредованные, взятые из текстов высказывания, где данный фрагмент сам представлен цитатой, являются в учебниках редкостью.

Ещё одним способом реализации прецедентного субтекста в учебниках является ссылка — вид интертекстуальной связи, при котором во вторичном тексте происходит указание на какой-либо формальный признак текста-источника. Ссылки могут быть: а) именными, устанавливающими связь между текстом учебника и другим текстом посредством указания на имя автора заимствуемого текста: *Многие филологи, и среди них А.А. Шахматов, предполагают, что источником фонетических изменений является стиль* [8: с. 250]; б) титульными — указывающими на название соответствующего текста, в) смешанными — представляют собой комбинацию вышеназванных типов ссылки. Внутри именных ссылок устанавливаются ссылки на другого автора (или группу авторов).

Прецедентный субтекст — это ещё и сноска, т.е. примечание, размещаемое внизу страницы, которое является комментарием к какому-либо месту основного текста. Цель вынесения таких комментариев из основного текста — не перегружать его чрезмерными подробностями, не затруднять излишними отступлениями суть изложения: *Пор-Рояль – монастырь около Версаля. Пор-Рояль был широко известен как крупнейший центр просвещения и науки. Для нужд преподавания создавались учебники, в том числе учебники грамматики и логики* [4: с. 15]. Надо признать, что импринтную ситуацию для усвоения ПФ студентами ни ссылки, ни сноски практически не создают.

Функции цитат, ссылок и сносок, создающих прецедентный субтекст, сложны и многоплановы. Основная — информативная: так, во «Введении в языковедение» А.А. Реформатского параграф 63 «Типы простых предложений» практически полностью построен на цитатах из работ А.А. Шахматова «Синтаксис русского языка. Вводная часть к учению о предложении» и «Очерк современного русского литературного языка». Ещё одна функция — экспланаторная — состоит в пояснении тех или иных положений, формулируемых в учебном тексте, посредством включения в его ткань фрагментов из работ классиков лингвистики: *Язык (у Соссюра “la langue”) того или иного коллектива и есть находящаяся в распоряжении этого коллектива система элементов* [6: с. 6]. Апеллятивная функция ПФ в учебном тексте заключается в том, чтобы опереться на авторитетное мнение: *В философии и языкознании давно установлено, что слова выражают понятия, а предложения — суждения, что слова являются символами, или знаками, понятий. Ещё Аристотель писал, что «слова, выраженные звуками, суть символы представлений в душе, а письменна — символы слова»* [4: с. 124].

Оценочная функция прецедентного субтекста состоит в отношении цитируемого классика к идеям предшественников или современников: *Гумбольдт решительно возражал против понимания языка как чего-то механического и статичного, внешнего по отношению к выражаемой мысли. Он писал: «Язык есть не продукт деятельности..., а деятельность...»* [4: с. 26]. Коммуникативная функция состоит в организации диалога между автором и читателем, между поколениями, осуществлении взаимосвязи старого и нового знания. Одновременно с названными выше функциями реализуется и этикетная функция как знак уважения к той или иной научной школе или к авторитетным учёным-лингвистам и текстам, созданным ими. Кроме собственно научной цитаты выполняют ещё и дидактическую функцию, связанную с коррекцией и систематизацией знания, формированием устойчивого интереса к данной научной дисциплине.

ПФ в учебно-научном тексте являются одним из механизмов формирования и сохранения научной традиции. Они не просто знаки целых текстов, которым эквивалентны по смыслу, — это значимые личностные знаки, на что указывают содержащиеся в них антропонимы. ПФ в учебных текстах — свидетельство антропоморфизации и персонификации педагогической науки, т.е. имя учёного — субъекта прецедентного текста — в какой-то момент начинает отождествляться с его концепцией, входит в «золотой фонд» науки и становится знаком самого научного знания. ПФ, будучи личностными знаками, способствуют упорядочению фактов науки, являются точками отсчёта в изменении научной парадигмы, дают студенту возможность получить научное знание, систематизировать его и ориентироваться в его фонде.

### Библиографический список

#### *Литература*

1. *Баженова Е.А.* Научный текст в аспекте политекстуальности / Е.А. Баженова. — Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2001. — 272 с.
2. *Гируцкий А.А.* Общее языкознание: учеб. пособие / А.А. Гируцкий. — Мн.: Тетра Систем, 2001. — 304 с.
3. *Головин Б.Н.* Введение в языкознание: учеб. пособие / Б.Н. Головин. — М.: Высшая школа, 1977. — 311 с.
4. *Кодухов В.И.* Общее языкознание: учебник для вузов / В.И. Кодухов. — М.: Высшая школа, 1974. — 303 с.
5. *Кодухов В.И.* Введение в языкознание: учебник для пединститутов / В.И. Кодухов. — М.: Просвещение, 1979. — 351 с.
6. *Маслов Ю.С.* Введение в языкознание: учеб. пособие / Ю.С. Маслов. — М.: Высшая школа, 1975. — 327 с.
7. *Реформатский А.А.* Введение в языковедение: учебник для вузов / А.А. Реформатский. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 536 с.
8. *Рождественский Ю.В.* Лекции по общему языкознанию: учеб. пособие / Ю.С. Рождественский. — М.: Высшая школа, 1990. — 381 с.

9. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: монографич. учеб. пособие / Е.А. Селиванова. – К.: Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.

## References

### *Literatura*

1. Bazhenova E.A. Nauchny'j tekst v aspekte politekstual'nosti / E.A. Bazhenova. – Perm': Izd-vo Permskogo un-ta, 2001. – 272 s.
2. Giruczkij A.A. Obshee yazy'koznanie: ucheb. posobie / A.A. Giruczkij. – Mn.: Tetra Sistem, 2001. – 304 s.
3. Golovin B.N. Vvedenie v yazy'koznanie: ucheb. posobie / B.N. Golovin. – M.: Vy'sshaya shkola, 1977. – 311 s.
4. Koduxov V.I. Obshee yazy'koznanie: uchebnik dlya vuzov / V.I. Koduxov. – M.: Vy'sshaya shkola, 1974. – 303 s.
5. Koduxov V.I. Vvedenie v yazy'kovedenie: uchebnik dlya pedinstitutov / V.I. Koduxov. – M.: Prosveshhenie, 1979. – 351 s.
6. Maslov Yu.S. Vvedenie v yazy'koznanie: ucheb. posobie / Yu.S. Maslov. – M.: Vy'sshaya shkola, 1975. – 327 s.
7. Reformatskij A.A. Vvedenie v yazy'kovedenie: uchebnik dlya vuzov / A.A. Reformatskij. – M.: Aspekt Press, 2002. – 536 s.
8. Rozhdestvenskij Yu.V. Lekcii po obshhemu yazy'koznaniyu: ucheb. posobie / Yu.S. Rozhdestvenskij. – M.: Vy'sshaya shkola, 1990. – 381 s.
9. Selivanova E.A. Osnovy' lingvisticheskoy teorii teksta i kommunikacii: monografich. ucheb. posobie / E.A. Selivanova. – K.: Fitosociocentr, 2002. – 336 s.

**Монография К.М. Барановой  
«Истоки основных лейтмотивов  
американской литературы  
в произведениях колониального  
периода (XVII век)»  
(М.: Изд-во МГОУ, 2009. – 258 с.)**

**М**онография К.М. Барановой находится в русле актуализации в современном литературоведении проблемы истоков художественного смысла в плане рассмотрения проблемы национального самоопределения.

Объектом монографического исследования К.М. Барановой стали семь аргументированно выделенных автором базовых лейтмотивов в произведениях ранней американской словесности: providence (предопределение), worthiness (достоинство и избранность), industry (трудолюбие), wilderness (дикие просторы), freedom (свобода), equality (равенство), innocence (невинность, негреховность). Материал работы составили малоизученные в американском и отечественном литературоведении сочинения создателей хроник, проповедей, дневниковых записей, стихотворений — Джона Смита, Уильяма Брэдфорда, Джона Уинтропа, Эдварда Джонсона, Роджера Уильямса и других авторов, чем во многом определяется научная новизна и актуальность исследования. В монографии К.М. Баранова последовательно доказывает свою научную гипотезу о том, что документальные источники XVII века содержат элементы художественности. Предмет изучения — лейтмотив в единстве историко-функционального и национального аспектов.

Структура работы органично отражает авторскую логику исследования: первая глава посвящена историческим предпосылкам возникновения ведущих лейтмотивов в ранней американской словесности колониального периода, вторая глава содержит анализ семи указанных лейтмотивов.

В первой главе монографии концептуальным является вывод автора «о реальном зарождении американской словесности в начале колониального

периода и религиозно-пуританской направленности большинства произведений той эпохи» (с. 28). Исследуемый в главе дидактизм сочинений зарождающейся американской литературы рассматривается К.М. Барановой в качестве основы научной гипотезы.

Во второй главе монографии при выделении и анализе ведущих лейтмотивов произведений американской литературы XVII века акцентируется их историческая обусловленность. Многочисленные примеры контекстуально и стилистически проработаны с позиций современных достижений филологии. Автор монографии демонстрирует хорошее владение историко-литературным, лингвистическим и культурологическим материалом изучаемой эпохи. Пристальное внимание учёный уделяет дальнейшему развитию и особенностям функционирования каждого лейтмотива в творчестве писателей США XVII–XX веков.

В заключении монографии К.М. Баранова предлагает интересные размышления о специфике и противоречиях становления американского национального самоопределения.

*М.Г. Меркулова*

### **Научный коллоквиум с международным участием «Роль родных языков в социокультурном развитии меньшинств»**

**В** Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета (ИИЯ МГПУ) 7 декабря 2010 года прошёл научный коллоквиум с международным участием «Роль родных языков в социокультурном развитии меньшинств». Организаторами выступили МГПУ, Центр анализа этнокультурной, конфессиональной и миграционной образовательной политики (ЦЭКМОП), представители Федерального института развития образования (ФИРО). Среди участников были члены-корреспонденты РАН (В.М. Алпатов, С.А. Арутюнов), профессора и доценты ИИЯ МГПУ, ЦЭКМОП, ИСАА МГУ им. М.В. Ломоносова, МПГУ, аспиранты ИИЯ МГПУ и МГУ им. М.В. Ломоносова. С большим вниманием присутствующие заслушали вступительное слово проректора по международным связям и сопровождению Болонского процесса, директора ИИЯ МГПУ, председателя оргкомитета доктора филологических наук, профессора О.А. Радченко и заместителя председателя оргкомитета доктора филологических наук, профессора М.В. Дьячкова (ИИЯ МГПУ).

В центре внимания выступающих был широкий спектр вопросов: одноязычие и двуязычие, родной язык, диалекты, использование языков меньшинств в высшем образовании и т.д.

Многие доклады были посвящены проблемам конкретных языков, например, алтайского, карельского, хакасского и т.п. Большое внимание докладчики уделили и методическим аспектам, например, обучению детей, не владеющих родным языком (канд. пед. наук, доцент О.Н. Пустогачева), принципам создания учебников для детей-билингвов (доктор пед. наук, проф. Е.А. Хамраева), антропологическим подходам в образовании и развитии языкового мышления цыган (канд. философ. наук М.В. Сеславинская, ст. научн. сотр. Г.Н. Цветков).

Следует отметить, что многие темы были представлены в новом ракурсе, что позволило слушателям по-иному взглянуть на языковые проблемы языков национальных меньшинств. Особенно ценно было и то, что доклады сопровождались большим количеством конкретных примеров (доктор филол. наук, проф. К.Н. Бичелдей) и иллюстративным материалом (канд. пед. наук, доцент Т.Ю. Березовская). Многие доклады вызвали бурную дискуссию по ряду проблем, например, доклад канд. филол. наук, доцента В.М. Костевой о языках меньшинств и диалектах в тоталитарных государствах XX века, старшего преподавателя ИИЯ МГПУ Е.А. Абрамовой о кельтских языках.

Все выступающие отметили высокий уровень проведения коллоквиума и актуальность дискутируемых тем. Было рекомендовано опубликовать большинство докладов.

*К.Н. Бичелдей,  
В.М. Костева*



**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
2011, № 2 (8)**

**Бажанов Александр Евгеньевич** — старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: BriefS@yandex.ru

**Бартош Дана Казимировна** — кандидат педагогических наук, доцент, завкафедрой немецкого языка и современных технологий обучения Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: bartosch@inbox.ru

**Бичелдей Клара Николаевна** — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры раннего изучения иностранных языков Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: bicheldey@list.ru

**Богатырёва Марина Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры профессиональных иностранных языков Академии труда и социальных отношений.

E-mail: alexandr5120072007@yandex.ru

**Васильева Екатерина Геннадьевна** — кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков факультета политических и социальных наук Петрозаводского государственного университета.

E-mail: libellule\_26@mail.ru

**Габидуллина Алла Рашиатовна** — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры языкознания и русского языка Горловского педагогического института иностранных языков (Украина).

E-mail: allagabidullina@rambler.ru

**Герасимова Светлана Анатольевна** — начальник отдела докторантуры и диссертационных советов Управления аспирантуры и докторантуры, соискатель кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: gerasimovasa@mgpu.ru

**Казанцева Елена Михайловна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания иностранных языков Иркутского государственного лингвистического университета.

E-mail: kazancev2003@mail.ru

**Кашенкова Ирина Соломоновна** — старший преподаватель кафедры немецкого языка МГИМО, соискатель кафедры теории и методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: ikashenkova@yandex.ru

**Костева Виктория Михайловна** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков МГПУ, начальник Отдела международных связей МГПУ.

E-mail: kostevavm@rambler.ru

**Кохендерфер Юлия Валерьевна** — учитель немецкого языка ГОУ СОШ № 1245, аспирант кафедры немецкого языка и современных технологий обучения Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: vandroy@mail.ru

**Курдюмова Юлия Викторовна** — учитель английского языка ГОУ гимназии № 1519, аспирант кафедры теории и методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: julia\_kurd@mail.ru

**Кустова Ольга Анатольевна** — ведущий методист издательства «Просвещение», аспирант кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: olgakustova@list.ru

**Меркулова Майя Геннадьевна** — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологического образования Московского института открытого образования.

E-mail: kafedrarus@yandex.ru

**Морженкова Наталия Викторовна** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры западноевропейских языков и переводоведения Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: natalia.morzhenkova@gmail.com

**Петрова Наталия Юрьевна** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: natalia-yu-petrova@yandex.ru

**Стёпкина Елена Фёдоровна** — ассистент кафедры фонетики английского языка Института иностранных языков МГПУ; аспирант кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: elenastepkina2@yandex.ru

**Тарева Елена Генриховна** — доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой французского языка и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ, замдиректора Института иностранных языков МГПУ по магистратуре.

E-mail: elenatareva@mail.ru

**Терентий Ливиу Михайлович** — кандидат политических наук, ректор Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский институт лингвистики».

E-mail: info@inyaz-mil.ru

**Ухова Лариса Владимировна** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории коммуникации и рекламы Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

E-mail: larissauchowa@mail.ru

**Хованова Светлана Юрьевна** — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры фонетики английского языка Института иностранных языков МГПУ, замдиректора Института иностранных языков МГПУ по учебной работе.

E-mail: svet-lana23@mail.ru

**Чикибаев Аркадий Геннадьевич** — преподаватель кафедры иностранных языков для неспециальных факультетов Бердянского государственного университета (Украина).

E-mail: navhudonosor@mail.ru

**Ширяева Татьяна Александровна** — кандидат филологических наук, доцент, завкафедрой английского языка и профессиональной коммуникации Пятигорского государственного лингвистического университета.

E-mail: shiryaevat@list.ru

**«MCPU Vestnik» Authors, 2011, № 2 (8)**  
**Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education**

***Bazhanov Alexander Evgenievich*** — senior assistant professor of Theoretical and Applied Linguistics department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: BriefS@yandex.ru

***Bartosh Dana Kazimirovna*** — PhD (Pedagogy), docent, head of German Language and Modern Educational Technologies department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: bartosch@inbox.ru

***Bitcheldey Klara Nikolaevna*** — Doctor of Philology, docent, professor of Early Foreign Language-Learning department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: bicheldey@list.ru

***Bogatyryova Marina Alexandrovna*** — PhD (Pedagogy), docent, professor of Professional Modern Languages department, Academy of Labour and Social Relations.

E-mail: alexandr5120072007@yandex.ru

***Vasilieva Ekaterina Gennadievna*** — PhD (Philology), associate professor of Modern Languages department, Faculty of Political and Social Sciences of Petrozavodsk State University.

E-mail: libellule\_26@mail.ru

***Gabidullina Alla Rashatovna*** — Doctor of Philology, full professor, Head of Linguistics and Russian Language, Gorlovka State Pedagogical Institute of Foreign Languages (Ukraine).

E-mail: allagabidullina@rambler.ru

***Gerasimova Svetlana Anatolievna*** — Head of Section of Councils for Doctoral Theses of department of postgraduate and doctoral studies, post-graduate student of Theoretical and Applied Linguistics department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: gerasimovasa@mgpu.ru

***Kazantseva Elena Mikhailovna*** — PhD (Pedagogy), docent, assistant professor of the department of Foreign Language Teaching Methods, Irkutsk State Linguistic University.

E-mail: kazancev2003@mail.ru

***Kashenkova Irina Solomonovna*** — senior assistant professor of German department, Moscow State Institute of International Relations; postgraduate student of Theory and Methods of Modern Languages Teaching department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: ikashenkova@yandex.ru

**Kokhenderfer Yulia Valerievna** — teacher of school № 1245, postgraduate student of German Language and Modern Educational Technologies department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: vandroy@mail.ru

**Kosteva Victoria Mikhailovna** — PhD (Philology), docent, docent of Theoretical and Applied Linguistics department, Institute of Foreign Languages, MCPU, Head of department of international contacts, MCPU.

E-mail: kostevavm@rambler.ru

**Kurdyumova Julia Viktorovna** — English teacher of SEI gymnasia № 1519, postgraduate student of Theory and Methods of Modern Languages Teaching department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: julia\_kurd@mail.ru

**Kustova Olga Anatolievna** — ELT consultant of Prosveschenie Publishers, postgraduate student of English Philology department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: olgakustova@list.ru

**Merkulova Majja Gennadievna** — Doctor of Philology, docent, professor of Philological Education department, Moscow Institute of Open Education.

E-mail: kafedrus@yandex.ru

**Morzhenkova Nataliya Viktorovna** — PhD (Philology), docent, associate professor of West European Languages and Translation Theory department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: natalia.morzhenkova@gmail.com

**Petrova Natalya Yuryevna** — PhD (Philology), docent, associate professor of English Philology department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: natalia-yu-petrova@yandex.ru

**Styopkina Elena Fyodorovna** — assistant professor of English Phonetics department, Institute of Foreign Languages, MCPU; postgraduate student of English Philology department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: elenastepkina2@yandex.ru

**Tareva Elena Genrikhovna** — Doctor of Pedagogy, full professor, professor head of Theory and Methods of Modern Languages Teaching department, Institute of Foreign Languages, MCPU, Vice-director of the Institute of Foreign Languages, on Magistrate Programs, MCPU.

E-mail: elenatareva@mail.ru

**Terentiy Liviu Mikhailovich** — PhD (Political sciences), rector of the non-state educational institution of higher professional education «The Moscow Institute of Linguistics».

E-mail: info@inyaz-mil.ru

***Ukhova Larisa Vladimirovna*** — PhD (Philology), docent, associate professor of Theory of Communication and Advertising department, Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University.

E-mail: larissauchowa@mail.ru

***Khovanova Svetlana Yurievna*** — PhD (Philology), docent, associate professor of English Phonetics department, Institute of Foreign Languages, MСPU.

E-mail: svet-lana23@mail.ru

***Chikibaev Arkady Gennadievich*** — assistant professor of Modern Languages for Non-Linguistic Specialities department, Berdyansk State University (Ukraine).

E-mail: navhudonosor@mail.ru

***Shiryaeva Tatiana Alexandrovna*** — PhD (Philology), docent, head of English Language and Professional Communication department, Pyatigorsk State Linguistic University.

E-mail: shiryaevat@list.ru

## Требования к оформлению статей

Уважаемые авторы!

В нашем журнале публикуются как оригинальные, так и обзорные статьи по филологии (литературоведению, германским языкам, романским языкам, восточным языкам), теории языка, языковому образованию, межкультурной коммуникации.

Журнал адресован преподавателям высших и средних учебных заведений, учителям школ, аспирантам, соискателям учёной степени и студентам.

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Шрифт Times New Roman, 14 кегль, межстрочный интервал 1,5; поля: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм. Объём статьи, включая список литературы и постраничные сноски, не должен превышать 18–20 тыс. печатных знаков (0,4–0,5 а.л.). При использовании латинского алфавита обозначения набираются латинскими буквами — в курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом. Рисунки должны выполняться в графических редакторах. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

2. Инициалы и фамилия автора набираются полужирным шрифтом в начале статьи слева, заголовков — посередине полужирным шрифтом.

3. В начале статьи после названия помещаются аннотация на русском языке (не более 500 печатных знаков) и ключевые слова и словосочетания (не более 5), разделяют их точкой с запятой.

4. Статья снабжается пристатейным списком литературы, оформленным в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1 – 2003 «Библиографическая запись» на русском и английском языках.

5. Ссылки на издания из пристатейного списка, в том числе на интернет-ресурсы и архивные документы, даются в тексте в квадратных скобках: [3: с. 147], по образцам, приведённым в ГОСТ Р 7.0.5 – 2008 «Библиографическая ссылка».

6. В конце статьи (после списка литературы) указываются название статьи, автор, аннотация (Resume) и ключевые слова (Key words) на английском языке.

7. Рукопись подается в редакцию журнала в установленные сроки на электронном и бумажном носителях.

8. К рукописи прилагаются сведения об авторе (ФИО, учёная степень, звание, должность, место работы, электронный или почтовый адрес для контактов) на русском и английском языках.

9. В случае несоблюдения какого-либо из перечисленных требований автор обязан внести необходимые изменения в рукопись в пределах срока, установленного для её доработки.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно узнать на сайте [www.mgpi.ru](http://www.mgpi.ru) в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра МГПУ.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

По вопросам публикации статей в журнале обращаться к заместителю главного редактора Викуловой Ларисе Георгиевне (Москва, Малый Казённый пер., д. 5 Б, каб. 444).

Телефон редакции (495) 607-76-37. E-mail: [VikulovaLG@ifl.mgpi.ru](mailto:VikulovaLG@ifl.mgpi.ru).

## **Вестник МГПУ**

Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»*  
№ 2 (8), 2011

Главный редактор:  
проректор ГОУ ВПО МГПУ,  
доктор филологических наук, профессор *О.А. Радченко*

Составитель:  
замдиректора Института иностранных языков ГОУ ВПО МГПУ,  
доктор филологических наук, профессор *Л.Г. Викулова*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:  
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:  
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*

Редактор:  
*М.В. Чудова*

Техническое редактирование и компьютерная вёрстка:  
*О.Г. Арефьева*

Адрес Научно-информационного издательского центра МГПУ:  
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.  
Телефон: 8-499-181-50-36. E-mail: [Vestnik@mgpu.ru](mailto:Vestnik@mgpu.ru)

Подписано в печать: 09.11.2011 г. Формат 70×108 1/16.

Бумага офсетная.

Объём: 9 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.