

Российская академия народного хозяйства и государственной службы  
при Президенте Российской Федерации

Челябинский филиал

Челябинский государственный педагогический университет

Кубанский государственный университет

**ПРОФИЛЬНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО  
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**Материалы II Международной заочной  
научно-практической конференции  
(Челябинск, декабрь 2014 года)**

Челябинск, 2014

УДК 378.1  
ББК 74.58  
П 84

**Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства:** Материалы II Международной заочной научно-практической конференции (Челябинск, декабрь 2014 года). – Челябинск: РАНХиГС, Челябинский филиал, 2014. – 180 с.

ISBN 978-5-91970-040-1

В настоящем издании представлены материалы Второй Международной заочной научно-практической конференции «**Профильное и профессиональное образование в условиях современного поликультурного пространства**», отражающие основные проблемы современного языкознания, а также результаты научно-прикладных исследований в сфере межкультурной коммуникации и опыт работы высших образовательных учреждений в сфере профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров. Сборник адресован научному сообществу, студентам и широкой общественности.

**Редакционная коллегия:**

**Е. В. Харченко**, Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет), профессор кафедры общей лингвистики, доктор филологических наук, профессор, г. Челябинск

**О. Ю. Афанасьева**, Челябинский государственный педагогический университет, заведующая кафедрой английской филологии, доктор педагогических наук, доцент, г. Челябинск

**В. В. Катермина**, Кубанский государственный университет, профессор кафедры английской филологии, доктор филологических наук, профессор, г. Краснодар

**С. В. Лескина**, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, доктор филологических наук, доцент, г. Челябинск

**В. Б. Шаронова**, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации, кандидат педагогических наук, доцент, г. Челябинск

**Е. В. Грош**, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, кандидат педагогических наук, г. Челябинск

**А. М. Обжорин**, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, кандидат филологических наук, г. Челябинск

**Е. Е. Шпаковская**, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, кандидат филологических наук, г. Челябинск

ISBN 978-5-91970-040-1



УДК 378.1  
ББК 74.58

© Авторы, 2014  
© Челябинский филиал  
РАНХиГС, 2014

Russian Presidential Academy of National Economy and  
Public Administration  
Chelyabinsk Branch

Chelyabinsk State Pedagogical University

Cuban State University

**PROFILE AND VOCATIONAL EDUCATION  
IN CONDITIONS OF MODERN POLYCULTURAL SPACE**

**Materials of the 2<sup>nd</sup> International Extramural  
Research and Practice Conference**

**(Chelyabinsk, December 2014)**

**Chelyabinsk, 2014**

UDC 378.1  
LBC 74.58  
P-84

**Profile and vocational education in conditions of modern polycultural space:** Materials of the 2<sup>nd</sup> International Extramural Research and Practice Conference (Chelyabinsk, December 2014). Chelyabinsk: RANEPa, Chelyabinsk Branch, 2014. – 180 p.

ISBN 978-5-91970-040-1

This edition contains the materials of the 2<sup>nd</sup> International Extramural Research and Practice Conference «**Profile and vocational education in conditions of modern polycultural space**» presenting the main problems of modern linguistics and the results of research and practice in the sphere of intercultural communication, the experience of higher educational establishments in the sphere of professional training and skill improvement of pedagogical and managerial human resources. The collected of articles is intended for academic community, students and general public.

#### **Editorial Board:**

**E. V. Kharchenko**, South Ural State University (National Research University), Professor of the Chair of General Linguistics, Doctor of Philology, Professor, Chelyabinsk

**O. Y. Afanasyeva**, Chelyabinsk State Pedagogical University, Head of the Chair of English Philology, Doctor of Education, Assistant Professor, Chelyabinsk

**V. V. Katermina**, Cuban State University, Professor of the Chair of English Philology, Doctor of Philology, Professor, Krasnodar

**S. V. Leskina**, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk Branch, Professor of the Chair of Linguistics and Professional Communication, Doctor of Philology, Assistant Professor, Chelyabinsk

**V. B. Sharonova**, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk Branch, Head of the Chair of Linguistics and Professional Communication, PhD of Education, Assistant Professor, Chelyabinsk

**E. V. Grosh**, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk Branch, Assistant professor of the Chair of Linguistics and Professional Communication, PhD of Education, Chelyabinsk

**A. M. Obzhorin**, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk Branch, Assistant professor of the Chair of Linguistics and Professional Communication, PhD of Philology, Chelyabinsk

**E. E. Shpakovskaya**, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk Branch, Assistant Professor of the Chair of Linguistics and Professional Communication, PhD of Philology, Chelyabinsk

ISBN 978-5-91970-040-1



UDC 378.1  
LBC 74.58

© Authors, 2014  
© Chelyabinsk Branch  
RANEPa, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

### Раздел 1. Коммуникация и информация в поликультурном пространстве

*Stepanovienė Aušra (Степановене А.)*

Development of Communicative Competences in Foreign Language in Multicultural Society (Коммуникационная роль иностранных языков в поликультурном социуме). 12

*Танаева З.Р.*

Методические аспекты развития коммуникативной культуры будущих юристов 16

### Раздел 2. Современные методы и технологии в подготовке и переподготовке профессиональных кадров

*Маталыга С.А.*

Электронный ресурс учебной дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе 21

*Осинцева Д.В., Осинцев Е.Н., Бабкин В.В., Рудакова Т.И.*

Использование программы Matlab в качестве инструмента обучения экспериментальных данных 24

*Осинцев Е.Г., Осинцева Д.В.*

Дополненная реальность открывает новые горизонты в подготовке профессиональных кадров 28

*Семушина Е.И., Абрамкина С.Р.*

Формирование профессиональных компетенций менеджера на основе учебно-научного виртуального предприятия 30

### Раздел 3. Современное языкознание в поликультурном пространстве

*Афанасьева О.Ю., Ишуткина Е.В.*

Метафорическая репрезентация экономической сферы в медийном дискурсе 37

*Гордовая С.В.*

Фонетические способы реализации английского юмора 41

*Винокурова Л.В., Сивцева А.Р.*

Чередование действий в системно-интегрирующем подходе 45

<b><i>Issenbaeva G.I. (Исенбаева Г.И.)</i></b> Vers un fondement de la méthodologie de l'engendrement du discours métalinguistique (К основам методологии порождения металингвистического дискурса)	50
<b><i>Курочкина М.А., Воронин П.О.</i></b> Концепт «шпионаж» в романе Дж. Ле Карре «Идеальный шпион»	57
<b><i>Кушнерук С.Л., Разношинская Н.А.</i></b> Слоганы в политической рекламе Великобритании: реализация тактики эмоционального воздействия	63
<b><i>Лескина С.В.</i></b> Лингвистическое оформление детоцентрических ситуаций (на материале русского и английского языков)	68
<b><i>Меньшикова Н.Б.</i></b> Структура оценки, вербализованной фразеологизмами, номинирующими речевую деятельность в русском и английском языках	73
<b><i>Обжорин А.М.</i></b> Репрезентация психических состояний человека посредством фразеологизмов в русском и английском языках	80
<b><i>Parker M. (Паркер М.)</i></b> The concept of transnationalism in the novel «The Forty Rules of Love» by Elif Shafak (Понятие транснационализма в романе Элиф Шафак «Сорок правил любви»)	85
<b><i>Подковырова Н.В., Шарафутдинова Е.В.</i></b> Языковые репрезентации концепта «город» в английской языковой картине мира (на материале словарей)	89
<b><i>Шаронова В.Б.</i></b> Выделение параметров категории, обуславливающих ее лингвистический статус (на примере категории «вежливости» в русском и немецком языках)	93
<b><i>Шерстнева Е.С.</i></b> Культурно-прагматический потенциал оригинала и переводов (на материале романа Р. М. Рильке «Записки Мальте Лауридса Бригге»)	97
<b><i>Szetela W.M. (Шетэля В.М.)</i></b> O nowym historyczno-etymologicznym słowniku języka rosyjskiego XIX wieku (О новом историко-этимологическом словаре русского языка XIX века)	101

#### **Раздел 4. Языковой этикет и культура речи как фактор оптимизации профессионально-деловой коммуникации кадров**

**Сметанина О.М.**

Проблемы формирования принципов новой языковой образова-  
тельной культуры 108

**Шпаковская Е.Е., Малёва У.И.**

Речевая агрессия в педагогическом дискурсе 112

#### **Раздел 5. Межкультурная коммуникация в культурно- исторической ретроспективе и в современной политике**

**Палий Л.В.**

Потенциал русской классической литературы в процессе форми-  
рования ценностных ориентаций современной молодежи в досуго-  
вой деятельности 119

**Яшина О.С.**

Формирование эстетической программы В. Вулф в контексте  
творческих поисков «блумсберийцев». (Вирджиния Вулф и Род-  
жер Фрай) 124

#### **Раздел 6. Этнокультурные взаимодействия в многонацио- нальном пространстве**

**Berlet P.N. (Берлет П.А.)**

What is «ethnic democracy»? Is it a democracy, even if an inferior  
kind? (Что такое «этническая демократия»? Демократия ли это,  
даже если и худшая ее разновидность?) 129

**Мальцева Л.В.**

Этническая культура кубанского казачества и ее ценности 132

#### **Раздел 7. Методическое и дидактическое обеспечение профильного и профессионального образования**

**Raurienè G. (Паурене Г.)**

Informelle Berufskompetenzentwicklung der Pädagoge: Forschungs-  
projekt (Неформальное развитие профессиональной компетенции  
учителя: научно-исследовательский проект) 137

**Грош Е.В.**

Обогащение иноязычной компетентности в процессе развития  
профессиональной компетентности 141

<b><i>Жалнина Т.Н., Литвинчук Т.В.</i></b>	
Обеспечение качества и единства оценки профессиональной компетенции выпускника	148
<b><i>Осинцева Д.В.</i></b>	
Разработка системы управления технологической линии обеззараживания и очистки сыпучих материалов	153
<b><i>Попович А.С.</i></b>	
Особенности использования беседы на занятиях по языковедческим и лингводидактическим дисциплинам	156
<b><i>Филипенко И.Е.</i></b>	
Взаимодействие педагогических культур как фактор развития профессионального образования	159
<b><i>Фахрутдинова Д.Р.</i></b>	
Формирование презентационных умений средствами иностранного языка	163
<b>Сведения об авторах</b>	167



## CONTENTS

### Section 1. Communication and Information in Polycultural Space

*Stepanovene A.*

Development of Communicative Competences in Foreign Language in Multicultural Society 12

*Tanaeva Z.R.*

Methodological Aspects of the Communicative Culture of the Future Lawyers 16

### Section 2. Modern Methods and Technologies in Training and Retraining of Professional Personnel

*Matalyga S.A.*

Electronic Resource of the Discipline «Foreign Language» in Non-linguistic High School 21

*Osintseva D.V., Osintsev E.N., Babkin V.V., Rudakova T.I.*

Using Matlab Program as the Scientification Tool of Experimental Data 24

*Semushina E.I., Abramkina S.R.*

Formation of Manager's Professional Competences on the Basis of Educational and Scientific Virtual Enterprise 30

### Section 3. Modern Linguistics in Polycultural Space

*Afanasyeva O.Y., Ishutkina E.V.*

Metaphorical Representation of an Economic Sphere in the Media Discourse 37

*Gordovaya S.V.*

Phonetic Ways to Implement English Humor 41

*Vinokurova L.V., Sivtseva A.R.*

Alternation of Actions in the System-Integrating Approach 45

*Issenbaeva G.I.*

To the Bases of the Methodology of Generating Metalinguistic Discourse 50

*Kurochkina M.A., Voronin P.O.*

The Concept of «Espionage» in J. le Carre Novel «Perfect Spy» 57

*Kushneruk S.L., Raznoshinskaya N.A.*

Slogans in UK Political Advertising: Implementation of Emotional Tactics Impact 63

*Leskina S.V.*

Linguistic Formalization of Kind-Centric Situations (Based on Russian and English Languages Material) 68

*Menshikova N.B.*

Structure of Evaluation, Verbalized by Phraseology, Nominating Speech Activity in Russian and English Languages 73

<b><i>Obzhorin A.M.</i></b> Representation of Human Mental States by Phraseological Units in Russian and English Languages	80
<b><i>Parker M.</i></b> The Concept of Transnationalism in the Novel «The Forty Rules of Love» by Elif Shafak	85
<b><i>Podkovyrova N.V., Sharafutdinova E.V.</i></b> Linguistic Representation of the Concept «City» in Linguistic World-Image (Based on Dictionaries)	89
<b><i>Sharonova V.B.</i></b> Allocation of a Category Features, Causing Its Linguistic Status (on Example of the Category of «Politeness» in Russian and German Languages)	93
<b><i>Sherstneva E.S.</i></b> Cultural and Pragmatic Potential of the Original and Translations (Based on the Novel by Rainer Maria Rilke «Notes of Malta Lauridsen Brygge»)	97
<b><i>Shetelya V.M.</i></b> About the New Historical and Etymological Dictionary of the Russian Language of the XIX <sup>th</sup> century	101

#### **Section 4. Linguistic Etiquette and Culture of Speech as a Factor of Professional and Business Communication**

<b><i>Smetanina O.M.</i></b> Problems of Formation Principles of the New Language Learning Culture	108
<b><i>Shpakovskaya E.E., Malev U.I.</i></b> Verbal Aggression in Pedagogical Discourse	112

#### **Section 5. Intercultural Communication in the Cultural and Historical Perspective and in Modern Politics**

<b><i>Palii L.V.</i></b> The Potential of Russian Classical Literature in the Formation of Value Orientations of Modern Youth in Leisure Activities	119
<b><i>Yashina O.S.</i></b> Formation of V. Woolf Aesthetic Program in the Context of Creative Search of «Bloomsburers» (Virginia Woolf and Roger Fry)	124

#### **Section 6. Ethno-cultural Interaction in a Multicultural Space**

<b><i>Berlet P.N.</i></b> What is «Ethnic Democracy»? Is it a Democracy, Even If an Inferior Kind?	129
<b><i>Maltseva L.V.</i></b> Ethnic Culture of the Kuban Cossacks and Its Values	132

## Section 7. Methodological and Didactic Support of Vocational and Professional Education

<b><i>Paurienė G.</i></b>	137
Informal Development of Professional Competence of Teachers: Research Project	
<b><i>Grosh E.V.</i></b>	141
Enrichment of Foreign Language Competence in the Development of Professional Competence	
<b><i>Zhalnina T.N., Lytvynchuk T.V.</i></b>	148
Assurance of Quality and Assessment Unity of a Graduate Professional Competence	
<b><i>Osintseva D.V.</i></b>	153
Development of Control System Production Line of Disinfection and Purification of Bulk Materials	
<b><i>Popovich A.S.</i></b>	156
Features of Use of a Conversation in Lessons of Linguistic and Linguistic and Didactic Disciplines	
<b><i>Filipenko I.E.</i></b>	159
Pedagogical Cultures Interaction as a Factor in the Development of Vocational Education	
<b><i>Fakhrutdinova D.R.</i></b>	163
Formation of Presentation Skills by Means of Foreign Language	
<b>Authors of this issue</b>	167

*A. Stepanovienė, Kaunas (Lithuania)*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCES IN FOREIGN  
LANGUAGE IN MULTICULTURAL SOCIETY  
(КОММУНИКАЦИОННАЯ РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ)

**Аннотация.** В статье рассматривается положительный опыт изучения английского языка в Литве и его успешная реализация гражданами, социализованными в англоязычных странах. Анализируется отношение учителей к развитию эффективности коммуникационных компетенций с учетом упомянутых проблемных аспектов среди мигрантов.

**Ключевые слова:** иностранный язык, компетенция, мигранты.

**Abstract.** The research reveals how people who had successfully socialized in foreign countries assess the experience of foreign language teaching (learning) in Lithuania. The attitude of teachers towards the efficiency of competences' development according to problematic aspects of foreign language teaching (learning) mentioned by migrants is also provided in this paper.

**Keywords:** foreign language, competence, migrants.

### Introduction

Lithuania becomes globalized society in the beginning of 21st century. It is essential for migrant arriving in a country to be acquainted with the culture, manner and political situation of the country and to be ready for new experiences. Learning foreign language as quickly as possible is a very important task for migrant. Knowing the language is particularly important upon arrival to foreign country when migrant must communicate with indigenous people, find accommodation, job and file documents. Language is one of the factors that might secure migrant's social and material wealth. Despite language learning at high school people often learn newly because language learning at school appears to be inefficient, mostly oriented to lexical and grammatical competences, preparation for exams and is not adequate to appeared communicative needs that require not only knowing vocabulary and grammar rules but also for certain intercultural and social knowledge.

The reflexive attitude of migrants towards teaching English in Lithuania and the importance of English for Lithuanian while integrating in Great Britain or USA was never explored before. Experiences and opinion of migrants are important because they are people facing the significance of English, meeting various communicative situations necessitating good English skills, knowledge of intercultural differences because Great Britain and the USA are multinational countries with residents of various cultures and religions. The object of the research: the development and the importance of communicative competence in intercultural education.

The aim of the research is to reveal how people who had successfully socialized in English-speaking countries assess the experience of learning English in Lithuania, and to study the approach of teachers towards the efficiency of competences' development according to problematic aspects indicated by migrants.

Communicative methodology of foreign language teaching (learning).

Communicative methodology of language teaching is currently used in Lithuania for language teaching. Communicative teaching of foreign language is oriented to development of speaking, aural comprehension, writing and reading skills.

Communicative attitude to language teaching is characterized by these principled statements: sense is more important than linguistic structures; dialogues are intended for communication but should not be learned by heart; efficient communication is the goal of language learning (teaching); linguistic structures are comprehended during communication; educator encourages students to use language by variety of methods and resource materials, above all seeking for speech fluency and only later for correct usage; communication must provide joy for learners.

While teaching foreign languages [4] various and meaningful linguistic activity should be used to nurture person's communicative, linguistic and cultural competences, develop linguistic thinking, personal relations with community of different cultures, to perceive language as continually changing phenomenon, and to envisage the relation with traditions of one's national culture. The main source of linguistic skills formation in communicative language teaching when thought and sense are primary is social and cultural content discourse. Analysis of material with such content not only acquaints students with new phenomena and realia in the context of different countries' culture but also encourage reflection of one's social and cultural experience associating two phenomena according to their generality and variety [1]. Communicative teaching trend is based on conception of language as a system of communicative means and conception of language learning as the process based on interaction and meaningful communication.

The goal and the content of foreign language teaching (learning) in a broad sense is the development of communicative competence. The main principle of such teaching is striving to learn communicating in studied language with people speaking that language, to use language in communicative situations, to think, to develop creative powers and to cooperate with other group members. Communicative competence consists of several competences: linguistic, sociolinguistic, discursive and strategic [2, p.274].

Linguistic, sociological, discursive and social competences in this communicative competence model are detailed and disintegrated into smaller units that English teaching and usage in various true-life situations could be analysed in more detail. Terms intercultural/sociocultural competence are used as synonyms because sociocultural competence, same as cultural competence, is defined as knowledge including cognition of such societies and cultures where foreign language learned by student is used. These are the following aspects of sociocultural life: daily life, living conditions, interpersonal relations, values, provisions, attitudes, body lan-

guage, social conventions and ritual behaviour during holidays and various events. Meanwhile strategic competence allows defining how people learn English.

Analysis of migrants' experience of learning English and teachers' opinion

During this research twelve migrants were surveyed; eight of them had successfully socialized in Great Britain and one – in the USA. All of them had been learning English at high school. Unsuccessful socialization in England was discussed with three migrants, who were chosen because at school they had been learning both English and German. Their experience is useful to show the significance of language for integration abroad and to find out how people with only basics of language are still learning and improving their knowledge of the language. Four English teachers having large working experience were surveyed as well.

After analysing the interview with successfully socialized migrants appeared that the main aspects and reasons which caused their decision to leave were economical: low standard of living, low salaries and expensive education. Successfully socialized people were asked how they evaluated separate parts of communicative competence developed during English classes. Linguistic competence acquired in Lithuania was evaluated quite positively by the major part of respondents. According to their opinion, lexical and grammatical knowledge was sufficient for successful communication and the unknown might be improved. Insufficient information about English dialects was mentioned as drawback by research participants as it caused difficulties in understanding English-speaking people at first. Thus, they mostly lacked information about conversational English where usage of various informal expressions and words and different accents was reflected. For successful usage of sociolinguistic competence, acquired both at school and in life-like situations (communicating in public places and entities), several respondents lacked grammatical and lexical knowledge and for others the biggest obstacle was fear to speak. Discursive competence was evaluated better by research participants. It was much easier for them to understand the written text compared to spoken language because the text can be read several times and there is no accent in written text. Besides, no psychological discomfort is felt while reading or writing, which appears when communicating verbally. The main problems faced by respondents were the lack of spoken language knowledge. Intercultural competence acquired at school was assessed negatively. Respondents stated that knowledge gained at school was insufficient and mismatched with actually arisen need to know certain peculiarities of intercultural communication. They were not acquainted with the main principles of interculture such as openness for otherness, freedom of negative preconceptions when communicating with people of other race of nationalities. Living abroad had mostly changed the provisions, knowledge, skills of discovery and interaction of respondents. People living in multinational and multicultural countries became more polite and more tolerant for otherness.

Research participants quite poorly assessed social competence acquired in Lithuania maintaining that after arrival to strange country they were afraid and ashamed to speak in foreign language. When asked about language learning, respondents answered that they learn communicating with English-speaking people.



They mostly use memory and social language learning strategies. Research participants living abroad much improved their linguistic and social skills.

The importance of English for integration in foreign country emerged after analysis of interview with unsuccessfully socialized migrants. This group of migrants can be ascribed to middle-aged people. These people left the country after they had lost job in Lithuania due to their age and limited possibilities of re-qualifying. All unsuccessfully socialized participants of the research almost did not know English. Upon their arrival to Great Britain respondents faced the problems of not knowing the language: they needed translator in public entities; it was complicated to communicate by telephone and to understand English-speaking people. Unsuccessfully socialized, particularly older and poorly knowing foreign language migrants in strange country live among their fellow-countrymen in so-called ethnic bubble [3, p. 149]. Generally they communicate with foreigners in common bunches; English-speaking people are the friends of their friends but not their own. Such migrants travel in the country only by their car and do not participate in cultural events. One of the reasons of their poor socialization is ineptitude or insufficient knowledge of English because person cannot freely communicate and expand the circle of foreigner friends. Such people work in enterprises together with Lithuanian, and therefore they do not need specific English knowledge during engagement or while working. However, respondents mentioned that they could find better-paid jobs if their English had been better. After coming to Great Britain respondents at first learned language by themselves from books and vocabularies, i.e. they used cognitive and memory strategies of language learning. The reasons of their repatriation could be ascribed to the stages of unsuccessful migration (return after failure to integrate in foreign country) and conservative return (return after saving certain amount of money). Respondents stated that one of the reasons of their unsuccessful socialization was insufficient language knowledge, incapacity to belong to indigenous community, health problems arisen due to hard manual labour. Person with good English knowledge can easily socialize, find a well-paid job and communicate with English-speaking people.

Analysis of interview with teachers showed their attitude towards development of communicative competence, and problematic aspects noted by migrants were discussed. Teachers acknowledged that speaking was not developed enough; grammar is considered to be more important; number of mistakes but not fineness of idea is emphasized. Duration of lesson is limited, and more time must be devoted for learning grammar and new words but not for talking in order to prepare schoolchildren for exam. According to teachers, teaching of formal language is necessary for pupils who intend to study abroad. They would need formal language during classes and while doing tasks in writing. The provision of learner is also important. Pupil during lesson must think and realize what she/he wants but not repeat blindfold the text learned by heart. The learner himself/herself must comprehend the significance of foreign language. When asked about poorly evaluated sociocultural/intercultural competence, teachers maintained that development of sociocultural competence mostly depends on teacher's approach, his/her knowledge

and competencies. Different world cultures often are not discussed during English classes. It also appeared that more attention was paid to western culture.

### Findings

After analysing the interviews with migrants and teachers it is obvious that despite the strategy of Ministry of Education and Science maintaining that ideas and mind expression but not mistakes are fundamental in communicative language teaching, in Lithuania mistakes are more important than idea, the utmost attention is given to grammar teaching, formal language is being taught, and too little time is intended for spoken language. Presumption was made in the research that English teaching in Lithuania is more oriented to development of linguistic competence (the main grammatical and lexical knowledge), passing the exams, but this is not enough to communicate successfully in English abroad where the need of conversational English and knowledge of intercultural or social communication aspects appeared. This presumption was confirmed after data analysis of interview with migrants and teachers.

### Bibliography

1. Grigaitienė, R. Būsimų anglų kalbos pedagogų požiūris į tarptautinės anglų kalbos mokymą ir interkultūrinės komunikacijos ugdymą. Kaunas, 2007.
2. Hymes, D. On Communicative Competence. Sociolinguistics. Chapter 18, 1972, pp.269-293.
3. Peisker, V., C. Croatsians in Western Australia: migration, language and class. Journal of Sociology. No38, p. 149.
4. Rudienė, J. Kūrybinių metodų taikymo galimybės mokant užsienio kalbą. Rokiškis, 2012.

*З.Р. Танаева, г. Челябинск*

### МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

**Аннотация:** В статье обосновывается необходимость высокого уровня коммуникативной культуры для будущих юристов, анализируются методы активизации учебного процесса при формировании коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** юристы, коммуникативная культура, правовые задачи, стимулирование, методы активизации учебной деятельности



**Abstract:** This article substantiates the need for a high level of communicative culture for future lawyers, the methods enhance the learning process in the formation of communicative competence.

**Keywords:** lawyers, communicative culture, legal challenges, stimulation, methods of activization of educational activity

Социально-экономические преобразования, происходящие сегодня в различных сферах российского общества, затрагивают широкий спектр социально-профессиональных вопросов, прежде всего, связанных с уровнем сформированности коммуникативной культуры специалистов, осуществляющих свою деятельность в правоохранительной сфере. Будущие сотрудники правоохранительных органов должны быть хорошо подготовлены к налаживанию продуктивного взаимодействия с населением и установлению профессионально-деловых отношений на основе взаимоуважения, поддержки и отстаивания справедливости. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема формирования коммуникативной культуры будущих юристов в условиях образовательного процесса вуза.

Современные ученые интенсивно обсуждают проблему взаимодействия категорий коммуникации и общения (Е.Ю. Никитина, И.Л. Плужник, В.С. Романюк и др.). В контексте нашей темы нас интересует коммуникативная сторона общения, предполагающая реализацию функций по установлению контакта, приема и передачи информации, регулирования эмоционального состояния. Таким образом, вслед за А.Н. Кузнецовой, В.С. Романюк и др. [2,3 и др.], под коммуникативной культурой понимаем способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми, достигать взаимопонимания между субъектами, проявляющееся в ситуациях процессуального характера; ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, умениях профессионального характера, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия. Несомненный интерес представляют и научные положения (О.Ю. Афанасьева, И.А. Стернин, К.М. Шилихина, Ю.В. Южакова и др.) о «языковой толерантности». По их мнению, языковая толерантность – это языковое воплощение концепта «толерантность», основанного на категориях философии и психологии; это категория градуируемая, при которой толерантная речь варьируется в широких пределах от агрессивной до нейтральной речи; это категория прагматическая и формальная, представляющая собой «мягкий» способ вербального выражения негативной оценки или инструментальной (имплицитной) агрессии, таким образом способствующая эффективности коммуникации [1,4 и др.].

К основным задачам развития коммуникативной культуры студента юридического вуза следует отнести: развитие у обучаемых мотивационно-ценностного отношения к общению как важному аспекту будущей профессиональной деятельности; развитие у обучаемых способности устанавливать

и перестраивать взаимоотношения; овладение умениями переносить теоретические знания, умения и навыки в ситуацию профессиональной коммуникации, трансформируя их в соответствии со спецификой конкретных условий; совершенствование навыков самостоятельной работы по развитию коммуникативных способностей.

Для выполнения поставленных задач обучаемые должны владеть диалогической и монологической речью с использованием относительно простых и наиболее употребительных лексико-грамматических средств в сочетании с юридическими терминами в различных ситуациях, как неофициального, так и официального общения; уметь варьировать речевое поведение в типовых ситуациях общения; уметь активно участвовать в дискуссиях, выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией общения; уметь пользоваться приемлемым для данной ситуации стилем общения, учитывая психологические особенности собеседника.

Для достижения поставленных целей, на наш взгляд, необходимо максимально приблизить учебный процесс к реальным условиям профессиональной деятельности будущего юриста. Реализуя на занятиях тесную связь теории с практикой, необходимо создавать различные ситуации профессионального общения. При этом учебный материал должен включать ситуации, встречаемые как в профессиональной сфере общения, так и в социокультурной и бытовой сферах. Следует помнить, что профессионально ориентированные материалы должны выступать источником новой информации и расширять кругозор будущих юристов. Предлагая коммуникативные ситуации речевого общения, необходимо учитывать профессиональные потребности обучаемых. С одной стороны, ситуации речевого общения представляют собой совокупность тем, составляющих предмет обсуждения в соответствующих областях социального и профессионального взаимодействия. С другой стороны, содержание дидактических материалов должно в значительной степени обогащать знания обучаемых, получаемые им в ходе изучения юридических дисциплин.

Одним из основных методов создания ситуаций профессионального общения, на наш взгляд, является использование в учебном процессе различных правовых задач, при решении которых обучаемый мысленно может поставить себя в ту или иную профессиональную ситуацию. К таким задачам следует отнести логические (связанные с использованием таблиц, схем и т.д.), поисковые (направленные на работу со словарями, справочниками, нормативными правовыми актами, связанные с составлением информационных сообщений по какой-либо теме и т.д.), исследовательские (предусматривающие анализ речевых действий собеседников с точки зрения ситуации общения и т.д.), творческие (направленные на развитие коммуникативных способностей через выполнение творческих заданий и т.д.), коррекционные (ориентированные на коррекцию стиля общения с гражданами или нахождение ошибок в оформлении процессуальных и служебных документов и т.д.). Особое место отводится задачам алгоритмического характера, позволяющим довести

профессиональное действие до необходимого уровня в соответствии с требованиями.

Предложенные нами задачи имеют практико-ориентированный характер, привязывая обучение к реальности. Решая и анализируя их, обучаемые учатся четко формулировать и высказывать свою позицию, адекватно воспринимать и оценивать информацию. Практико-ориентированные задачи способствуют пониманию обучаемыми значимости коммуникативной культуры для специалиста.

Стимулирование межличностно-коммуникативной образованности студентов является одним из условий, побуждающих активную деятельность обучаемого по формированию коммуникативной культуры. В педагогической науке (Л.Ю. Гордин, Е.Ю. Никитина, В.И. Тарасюк, Г.И. Щукина и др.) проанализированы различные классификации стимулов познавательной деятельности обучаемых. Выделяя классификацию стимулов, направленных на совершенствование подготовки будущего юриста в части их межличностно-коммуникативной образованности, мы учитывали, прежде всего, специфику профессиональной деятельности юриста. Таким образом, к стимулам, способным активизировать процесс коммуникативной деятельности студентов отнесли:

1. Стимулы, связанные с внедрением в образовательный процесс новых педагогических технологий, как модульные технологии, технологии имитационного (активного) обучения и т.д.

2. Стимулы, связанные с выдвижением целей и задач самими обучаемыми в рамках диалога и обмена информацией. Эта группа стимулов включает в себя организацию коммуникативной деятельности обучаемых на внеаудиторных занятиях, в научно-практических конференциях и семинарах; беседах за «круглым» столом и т.д.

3. Стимулы, связанные с интересным содержанием задания с использованием дискуссионных методов, метода группового обсуждения, "мозгового штурма" и т.д.

Осуществляя управление учебным процессом по развитию коммуникативной культуры студентов, педагогу самому необходимо обладать профессиональным мастерством в сфере общения, способностью эффективно решать широкий круг коммуникативных задач. Он должен уметь демонстрировать различные модели поведения, выступать в роли «эталонного участника», обладать специальными знаниями, умениями и навыками организации общения.

### **Библиография**

1. Афанасьева, О. Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение: монография. – М., 2007. – 324 с.

2. Кузнецова, А. Н. Формирование коммуникативной компетентности как механизм социализации личности в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2007. – 23 с.

3. Романюк, В. С. Формирование коммуникативной культуры курсантов образовательных учреждений МВД: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2008. – 21 с.

4. Южакова, Ю. В. Толерантность как языковая категория // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2006. – № 6. – С. 186-194.

*С.А. Маталыга, г. Минск (Беларусь)*

## ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

**Аннотация:** В статье дается краткое теоретическое обоснование необходимости создания электронного ресурса учебной дисциплины. Рассматриваются программно-технические возможности его создания, а так же методические требования к компонентному составу.

**Ключевые понятия:** иноязычное образование, информационные технологии обучения, самостоятельная работа студентов, электронный ресурс учебной дисциплины, качество иноязычной подготовки.

**Abstract:** The article gives a short theoretical ground for the necessity to provide an electronic resource of the discipline. Software and hardware facilities of its creation are studied as well as methodical requirements to their components.

**Keywords:** foreign language teaching, teaching information technologies, independent students' work, academic discipline electronic resource, the quality of language teaching.

В настоящее время процесс иноязычного образования в высших технических учебных заведениях невозможно представить без применения программных и технических средств. Компьютер в учебной аудитории является одним из возможных средств реализации информационных технологий обучения, не исключая применение аудио- и видеоаппаратуры, проекторов и других технических средств обучения. Внедрение информационных технологий в процесс иноязычного образования способствует не только новому качеству в трансляции и усвоении системы знаний, но и представляет студентам целостную картину изучаемого материала, облегчает его усвоение, индивидуализирует обучение, совершенствует контроль и самоконтроль, повышает эффективность всего образовательного процесса. Для неязыковых вузов внедрение информационных образовательных технологий приобретает особую актуальность. Во-первых, в связи с увеличением удельного веса самостоятельной работы и связанной с этим необходимостью учебно-методического обеспечения данного направления учебной деятельности. Во-вторых, информационные технологии используются для создания искусственной иноязычной среды, без которой сегодня невозможно развитие у студентов способностей иноязычного профессионально-ориентированного общения. В-третьих, применение информационных технологий позволяет успешно решить следующую задачу: разработку и внедрение мультимедий-

ных электронных образовательных ресурсов (электронных учебных пособий, лабораторных практикумов, электронных учебно-методических комплексов, электронных контрольно-измерительных материалов), иными словами позволяет разработать электронный ресурс учебной дисциплины «Иностранный язык» (ЭРУД). Использование ЭРУД в иноязычном образовательном процессе в неязыковом вузе позволяет:

- улучшить эффективность и качество иноязычной подготовки студентов;
- ориентироваться на современные цели иноязычного образования – формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения;
- стимулировать учебно-познавательную деятельность студентов;
- повысить мотивацию студентов при изучении иностранного языка, что в свою очередь позволяет совершенствовать личностные качества студентов, раскрыть их резервные возможности;
- осуществлять взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности;
- учитывать социокультурный аспект изучаемого языка, усвоение которого позволяет студентам овладеть не только новым языковым кодом, но и особенностями иноязычной культуры, без чего адекватное участие в межкультурной коммуникации весьма затруднительно;
- работать по индивидуальной образовательной траектории;
- усилить самостоятельность студентов;
- реализовать личностно-деятельностный подход, благодаря которому студенты выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности;
- изменить характер взаимодействия участников образовательного процесса (преподавателя и студента);
- объективно оценить знания студентов.

Создание ЭРУД можно осуществлять средствами Toolbook, WordForce, QuizForce, PowerPointForce. Данные программы позволяют создавать ресурс в формате международного стандарта SCORM 2004, что обеспечивает в дальнейшем достаточно простое подключение в систему электронного обучения SharePointLMS. Формат предполагает форму представления всех материалов. Сегодня электронные пособия разрабатываются в следующих форматах: flash-вариант / flash-анимация (язык программирования Action Script), PDF-вариант, HTML-вариант / HTML-страница (или несколько страниц, связанных гиперссылками), Java-апплеты, MS PowerPoint. Можно также воспользоваться ресурсами известной и распространенной системы управления дистанционным обучением LMS Moodle (Модулярная Объектно-Ориентированная Динамическая Обучающая среда). Moodle является центром создания различных учебных материалов и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Исполь-



зую Moodle, преподаватель может создавать текстовый материал (микротексты, тексты, диалоги), вспомогательные файлы (грамматические и лексические таблицы), презентации, а также текущие, итоговые и рубежные тестовые задания.

Наиболее удобным для редактирования электронного материала является HTML-язык. Он является языком гипертекстовой разметки и предназначен для установления гипертекстовых ассоциативных ссылок между различными информационными элементами и их фрагментами, представленными в виде файлов. Кроме того, HTML-язык владеет необходимыми средствами формирования текста и организации представления информации. Лексико-грамматический материал, микротексты, диалоги, тексты для просмотрового, ознакомительного, изучающего и поискового чтения, грамматические и глагольные таблицы могут быть представлены в обучающем электронном ресурсе с помощью редактора HTML.

Сегодня в Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники сформировались единые методические и программно-технические требования к электронным ресурсам учебных дисциплин. Наиболее полным считается ресурс, содержащий следующие компоненты (см. рис.1):



Рисунок 1 - Электронная страница ресурса «Оглавление»

– **программа дисциплины** включает цели и задачи учебной дисциплины, содержание теоретического и практического разделов дисциплины, тематику и перечень контрольных и тестовых заданий, учебно-методическое обеспечение дисциплины;

– **теория** представлена материалом для теоретического изучения дисциплины, отобранного в соответствии с учебной картой дисциплины и структурированного на методические дозы (модули);

– **практика** – материалы для практических занятий, лабораторного практикума по дисциплине;

– **контроль знаний** реализует функцию контрольного блока для проверки результатов усвоения студентами учебного материала. Более подробно с электронным ресурсом учебной дисциплины «Иностранный язык» и его компонентами можно ознакомиться на сайте электронной библиотеки нашего университета bsuir.by.

В заключении хотелось бы отметить, что внедрение в образовательный процесс информационных технологий обучения позволяет лаконично дополнять и сочетать данные технологии с традиционными методами преподавания, применять индивидуальный подход, развивать познавательную деятельность студентов и объективно оценивать качество знаний каждого из них. Электронный ресурс дисциплины как основное методическое средство объединяет в себе три основных компонента: содержание учебного материала, методы и технологии обучения. Эти компоненты неразрывно связаны друг с другом и образуют систему, позволяющую реализовать процесс самообразования личности.

### Библиография

1. Ильин, В.А. Электронные образовательные ресурсы. Виды, структуры, технологии [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал. Программные продукты. Системы.– 2014. - №2. - Режим доступа: <http://swsys-web.ru/electronic-educational-resources.html>. (дата обращения: 20.12.2014).
2. Официальный сайт Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.bsuir.by>. (дата обращения: 25.12.2014).
3. Электронные образовательные ресурсы в вопросах и ответах [Электронный ресурс] / Документы и материалы деятельности Федерального агентства по образованию за период с 2004-2010. - Режим доступа: <http://www.ed.gov.ru/news/konkurs/5692>. (дата обращения: 25.01.2014).

*Д.В. Осинцева, Е.Г. Осинцев, В.В. Бабкин, Т.И., Рудакова, г. Челябинск*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ MATLAB В КАЧЕСТВЕ ИНСТРУМЕНТА ОБНАУЧИВАНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ

**Аннотация:** Программа Matlab имеет большое применение во многих отраслях народного хозяйства, от экономики и банковского сектора до научных исследований. Большое количество встроенных функций, сильный математический аппарат и возможности программно-ориентированного моделирования дают колоссальные возможности пользователю.

В данной статье представлено описание по использованию встроенных функций программы Matlab в обработке научных данных. Цифровая обработка фотографий зерна позволяет выявить хорошие и плохие зерна. Исполь-



зование информационных технологий в народном хозяйстве дает большой экономический эффект.

**Ключевые слова:** экспериментальные данные, Matlab, обработка, функции, программно-ориентированного моделирование, алгоритм, изображение.

**Abstract:** Matlab program has a great application in many sectors of the economy, from the economy and the banking sector to research. A large number of built-in functions, strong mathematical apparatus and the possibility of a program-oriented modeling give great opportunities to the user. This article describes the use of built-in functions of the program Matlab to process scientific data. Digital photo processing grain reveals good and bad grains. Use of information technology in the national economy gives a great economic impact.

**Keywords:** experimental data, Matlab, processing, function, program-oriented modeling, algorithm image.

Использование программы Matlab позволяет производить обработку цветных изображений и видеопотоков с использованием встроенных функций и программно-ориентированного моделирования в среде Simulink.

Для исследований фотографий семян пшеницы использовался следующий алгоритм обработки изображений:

```
L01=imread('...');  
R01=L01(:,:,1);  
G01=L01(:,:,2);  
B01=L01(:,:,3);  
hR01=imhist(R01);  
hG01=imhist(G01);  
hB01=imhist(B01);  
Imtool(R01);  
Imtool(G01);  
Imtool(B01);
```

Встроенная функция `imread` присваивает переменной `L01` матрицу со значениями интенсивности оттенков красного, зелёного, синего (RGB).

Далее разделяем трёхмерную матрицу `L01(l,k,3)`, состоящую из трёх слоёв (RGB) на три двумерных матрицы `R01(l,k)`, `G01(l,k)`, `B01(l,k)`, данная операция позволяет получить гистограмму распределения интенсивности оттенков трёх слоёв R,G,B.

Функция `imtool` позволяет получить визуальное изображение матрицы `R01,G01,B01` и гистограмму, с возможностью обработки.

Бинаризация отсечением по порогу яркости – `im2bw`

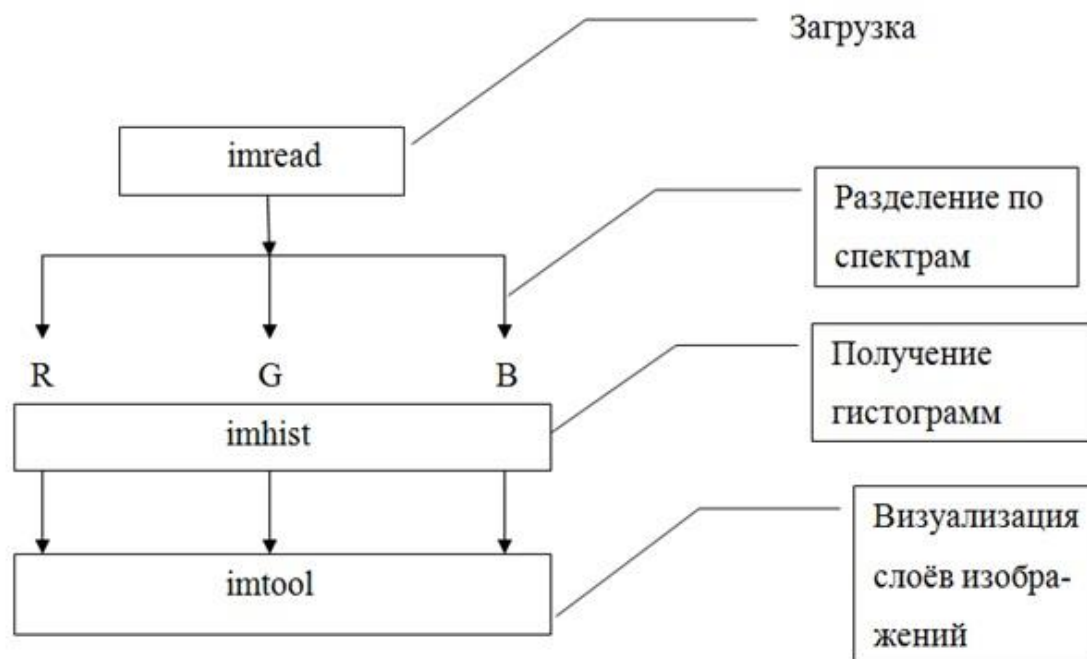


Рисунок 1 – Алгоритм обработки изображений

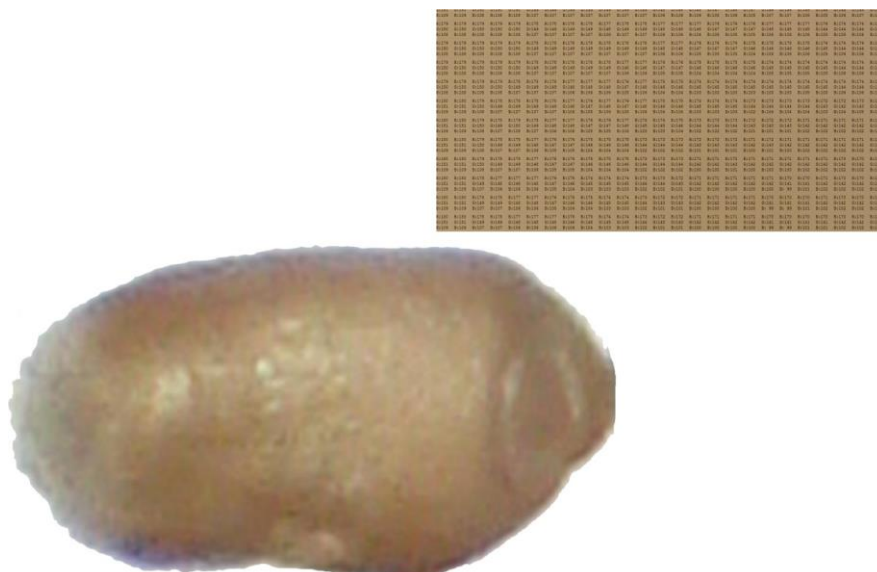


Рисунок 2 – Матрица числовых значений интенсивности слоёв красного, зелёного, синего

Функция  $BW = \text{im2bw}(I, \text{level})$  превращает полноцветное или палитровое изображение в бинарное путем превращения его в начале в полутоновое изображение, а затем применения операции отсечения по порогу яркости. Пиксеты преобразованного изображения имеют значение 0 (черный цвет), если уровень порог  $\text{level}$  не превышен, и 1 (белый цвет) в ином случае.

Порог задается в пределах  $[0,1.0]$ . Эти операции называют бинаризацией изображения.

$BW = \text{im2bw}(X, \text{map}, \text{level})$  – осуществляет тоже, но для изображения, заданного как исходным массивом  $X$ , так и палитрой  $\text{map}$ . Функция  $BW = \text{im2bw}(RGB, \text{level})$  превращает в черно-белое изображение  $RGB$  – изображение. Входные аргументы могут быть класса `uint8`, `uint16` или `double`, выходной параметр  $BW$  – класса `uint8`.

В приведенном ниже примере загружается и строится изображение фрагмента интегральной микросхемы, после чего оно преобразуется в бинарное изображение.

Не трудно заметить, что преобразование в бинарное изображение позволяет резко выделить отдельные фрагменты исходного изображения. Однако, в большинстве случаев такое выделение оказывается слишком грубым. Исключением является выделение изображений с текстовыми надписями.

Вычисление площади объектов бинарного изображения `bwarea`

Функция `total = bwarea(BW)` выполняет оценку площади объектов бинарного изображения  $BW$ . Параметр `total` является числом, значение которого приблизительно зависит от общего числа пикселей в изображении.

Периметр объекта в бинарном изображении `bwperim`

Функция `BWd = bwperim(BWs, n)` создает бинарное изображение  $BWd$ , у которого значения различных пикселей объектов исходного изображения установлены в 1, а значения остальных пикселей результирующего изображения установлены в 0. Пиксель считается граничным, если он равен 1 и хотя бы один из его  $n$  соседей равен 0. Параметр  $n$  для всех рассматриваемых функций `bwperim` задает критерий связности для пикселей границы и может принимать значения 4 или 8. Если при вызове функции `bwperim` параметр  $n$  опущен, то проверяются на равенство нулю все 8 соседей пикселя.

## Библиография

1. Осинцев, Е.Г. Проектирование функциональной модели взаимодействия структурных подразделений виртуального предприятия // Подготовка профессиональных управленческих кадров: опыт, проблемы, инновационные образовательные технологии: сборник научных трудов. – Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2013. – С. 147-149.

2. Осинцева, Д.В., Рудакова, Т.И. Использование пакета MATLAB / SIMULINK в моделировании систем управления / Подготовка профессиональных управленческих кадров: опыт, проблемы, инновационные образовательные технологии: Сборник научных трудов. – Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2014. – С. 71-74.

*Е.Г. Осинцев, Д.В. Осинцева, г. Челябинск*

## ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ ОТКРЫВАЕТ НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ В ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ

**Аннотация:** Интеграция информационных технологий и учебного процесса становится все сильнее. Внедрение новой технологии – «Дополненная реальность» дает возможность показывать внутренние процессы в изучаемых объектах. Технологии дополненной реальности позволяют педагогу вовлечь учащихся в исследование, разрабатывая для этого учебные ситуации, использовать современные технологии, инструменты и способы деятельности для достижения качественного результата.

**Ключевые слова:** дополненная реальность, технология, виртуальная реальность, приложение, пользовательский интерфейс, образование, обучение, мобильное устройство.

**Abstract:** The integration of information technology and the learning process is becoming stronger. Introduction of new technology - "Augmented Reality" provides an opportunity to show the internal processes in the studied sites. Augmented reality technology allow the teacher to engage students in research, developing training for this situation, the use of modern technologies, tools and ways of working to achieve quality results.

**Keywords:** augmented reality technology, virtual reality, application, user interface, education, training, the mobile device.

Дополненная реальность – это новая технология, объединяющая реальный мир и виртуальную реальность. Существуют различные варианты создания приложений дополненной реальности, но чаще других – это наложение слоев с виртуальными объектами поверх настоящего пространства.

Дополненная реальность убирает границы между реальными предметами и информацией об этих объектах, при этом любой материальный предмет может выступать как интерактивный элемент в виртуальной реальности пользовательского интерфейса.

Цель современного образования в том, чтобы передавать знания в соответствии с развитием общества и потребностями людей в доступной и понятной форме.

Смешанное обучение это - технология организации образовательного процесса, в основе которого лежит концепция объединения технологий «классно-урочной системы» и технологий электронного обучения, базирующегося на новых дидактических возможностях, предоставляемых информа-

ционными технологиями и современными учебными средствами. Компоненты смешанного обучения:

- традиционное прямое личное взаимодействие участников образовательного процесса;
- интерактивное взаимодействие, опосредованное информационными технологиями и электронными информационно-образовательными онлайн-ресурсами;
- самообразование.

Смешанное обучение невозможно осуществить без построения информационной образовательной среды, в которой выделяют три составляющих:

- возможность проявления активности,
- каким образом осуществляется активность,
- средства, обеспечивающие эту активность.

Для того чтобы возможности стали реальностью необходимо использование наряду со справочными и информационными образовательными ресурсами деятельностных электронных образовательных ресурсов. Деятельностные ЭОР - не являются готовыми и информационно законченными ресурсами, требуют активной самостоятельной работы. Применение этого типа ЭОР требует от педагога предварительной разработки учебных ситуаций. Поэтому необходимо понимать:

- как с помощью интернет-сервисов организовать учебную деятельность на уроке и во внеурочной деятельности?
- как организовать сотрудничество учащихся во время выполнения домашнего задания, сочетая индивидуальные исследования и вклад в коллективный продукт?
- как помочь учащимся принять роль экспертов, например, оценивая, рецензируя, формулируя вопросы к выполненной работе других учеников?
- как вовлечь родителей в учебную деятельность? как сделать это участие разнообразным?
- как и где можно собирать наблюдения, случайные события, увиденные детьми и учителями? Собирать так, чтобы можно было сразу или со временем совместно использовать, комментировать?
- как изменить традиционные экскурсии, полевые исследования, интервьюирования? какие новые возможности появляются? и т.п.

Обучение с мобильными устройствами становится все более распространенным явлением. Развиваются технологии, благодаря которым обучение становится более гибким, доступным, индивидуальным.

Главный принцип мобильного обучения: обучение в любом удобном месте, в любое удобное время. Такое обучение наиболее актуально, когда учащийся не находится в заранее определенном месте (классной комнате) и учится, используя ситуативный подход и доступные ему ресурсы. В этом случае учащиеся легко меняют обстановку и условия учебы, в зависимости от решаемых задач. Мобильные устройства (телефоны, планшеты) позволяют

осуществлять самостоятельную деятельность по сбору, обработке и анализу информации об исследуемых объектах, явлениях, моделях и процессах.

Таким образом, технологии дополненной реальности позволяют педагогу вовлечь учащихся в исследование, разрабатывая для этого учебные ситуации, использовать современные технологии, инструменты и способы деятельности для достижения качественного результата.

### **Библиография**

1. Mobile Phone Augmented Reality: Market Analysis and Forecast [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gartner.com/hc/ images/215650\\_001.gif](http://www.gartner.com/hc/ images/215650_001.gif). (дата обращения: 24.12.2014).

2. Дополненная реальность в образовании. Интервью с Eligovision. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://arnext.ru/interview/ dopolnen naya-realnost-v-obrazovanii-intervyu-s-eligovision-2897>. (дата обращения: 24.12.2014).

3. Журавишкина В. О проекте «Дополненная реальность для городов России». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.digital producer.ru/> (дата обращения: 23.12.2014).

4. Лисвицкий А. Дополненная реальность: итоги 2013 года по версии ARnext [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.arnext.ru/articles> (дата обращения: 13.12.2014).

5. Многослойное представление информации (дополненная реальность) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.formulabio.ru/wp-context/uploads/2013/AR.pdf> (дата обращения: 24.12.2014).

6. Черникова А. Дополненная реальность: три перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lookatme.ru/mag/industry/industry-research/193763> (дата обращения: 10.12.2014).

*Е.И. Семушина, С.Р. Абрамкина, г. Челябинск*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЕНЕДЖЕРА НА ОСНОВЕ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ВИРТУАЛЬНОГО ПРЕДПРИЯТИЯ**

**Аннотация:** В статье раскрывается суть исследования, направленного на реализацию социального заказа по подготовке менеджеров нового поколения путем создания виртуальной среды профессиональной деятельности (учебно-научного виртуального предприятия), что, по мнению авторов, позволит разработать интерактивную модель интеграции образования и бизнес-среды, внедрить новые инновационные образовательные технологии и подготовить специалистов, способных моделировать бизнес-процессы предприя-



тия с использованием информационно-коммуникационных технологий, обладающих навыками командного взаимодействия в интерактивном режиме.

**Ключевые слова:** виртуальное предприятие, интерактивная модель, виртуальная среда профессиональной деятельности, инновационные образовательные технологии

**Abstract:** The article reveals the essence of research aimed at the realization of the social order to prepare a new generation of managers by creating a virtual environment of professional activities (teaching and research of virtual enterprise) that, according to the authors, will develop an interactive model for integrating education and business environment, introduce new, innovative educational technology and to prepare specialists able to model business processes using information and communications technology, on-LADA team interaction skills in interactive mode.

**Keywords:** virtual enterprise, interactive model, virtual environment of professional activities, innovative educational technology.

На современном этапе развития российской экономики проблема повышения эффективности управления деятельностью предприятия является особенно актуальной, поскольку происходит активный процесс формирования хозяйствующих субъектов, имеющих сложную вертикально интегрированную структуру. При этом рост эффективности управления достигается за счет применения формализованного, научно обоснованного подхода к принятию управленческих решений. Как показывает практика, повышение результативности управления невозможно без внедрения современных информационных технологий.

В этой связи, повышаются требования ко всему персоналу предприятия, предопределяя высокий уровень владения средствами информационных технологий именно правленческого аппарата. Это требует новых форм интеграции образования и бизнес-среды, и актуализирует разработку новых инновационных образовательных технологий подготовки специалистов, способных моделировать бизнес-процессы предприятия с использованием информационно-коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности, обладающих навыками командного взаимодействия в интерактивном режиме. Использование нового подхода к образовательному процессу, ориентированного на создание студентами групповых проектов возможно путем создания виртуальной среды профессиональной деятельности, в частности, учебно-научного виртуального предприятия.

При этом:

- имитируется профессиональная управленческая деятельность, по содержанию и форме максимально приближенная к реальной деятельности в ее целостности и полноте;

- моделируется будущая профессиональная деятельность: рабочие места, студентов аналогичны рабочим местам специалистов предприятия;

- моделируется производственная среда, насыщенная системами искусственного интеллекта, т.е. среда, в которой каждое рабочее место специалиста компьютеризировано, и встроенный в сеть компьютер с соответствующим программным обеспечением является основным инструментом деятельности независимо от того, проектная ли она, технологическая или эксплуатационная [2] .

Также применение учебно-научного виртуального предприятия в вузе позволит решить целый ряд задач обеспечения ресурсной поддержки учебно-научного процесса:

1) создание научно-практической лаборатории для исследования бизнес-процессов предприятия, организации научно-исследовательской работы бакалавров, магистрантов;

2) проведение лабораторных практикумов и практических занятий, осуществления проектной деятельности;

3) создание системы дистанционного образования и рабочей среды для студентов, при выполнении ими коллективных, сквозных, комплексных курсовых и дипломных проектов;

4) разработка и апробация инструментария для изучения и отработки новых информационных технологий в исследовательских работах и диссертациях бакалавров и магистров; и т.д.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в рамках проекта предполагается разработать учебно-научное виртуальное предприятие и использовать его в учебном процессе с целью формирования у будущих управленцев профессиональной компетентности. Также будет разработан комплект электронных учебно-методических ресурсов по программам подготовки будущих управленцев на базе учебно-научного виртуального предприятия.

Для решения этой задачи разработана концепция построения в Челябинском филиале РАНХиГС учебно-научного виртуального предприятия на основе интеграции системы планирования и управления ресурсами с системой поддержки жизненного цикла продукции. Для обеспечения функций стратегического и текущего планирования, управления персоналом, организации е-бизнеса, проведения бухгалтерских операций, а также для финансового и экономического анализа планируется использовать корпоративную информационную систему класса ERP, что позволит значительно расширить спектр направлений, студенты которых могут принимать участие в процессе моделирования бизнес-процессов виртуального предприятия. Объединяющим компонентом виртуального пространства планируется локальная сеть, ориентированная на информационную поддержку всех бизнес-процессов.

Таким образом, использование учебно-научного виртуального предприятия в качестве инструментально-методологической платформы позволит организовать научно-исследовательскую работу по групповому проектному



моделированию бизнес-процессов предприятия не только студентов, но и ученых.

Методологической основой исследований являются теоретические и экспериментальные исследования специалистов в области философии образования, педагогики и психологии (Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, П.И. Гальперин, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина, и др.); информатизации образования (О.А. Козлов, И.В. Роберт и др.); разработки и использования автоматизированных обучающих систем (С.Г. Данилюк, В.Л. Поляков, Ю.А., Сердюков и др.) и др.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: теоретический анализ; сопоставительный анализ образовательных технологий; наблюдение, беседы, проведение занятий в среде учебно-научного виртуального предприятия; системный анализ; методы синтеза и анализа сложных систем и бизнес-процессов.

В исследовании в качестве примера реализации виртуального предприятия как проектно-ориентированной площадки для формирования компетенций менеджера в области анализа социально-технической среды бизнеса рассматривается упрощенное эскизное проектирование автоматизированной информационной технологии решения задач управления. Представлено краткое содержание этапов проектирования. На этапе предпроектного анализа проводится: анализ организационной структуры существующей системы управления и определение места специалиста; анализ функциональной структуры системы управления и определение места и структурных связей автоматизируемых функций; анализ информационных потоков (документооборота), их маршрутов, узлов пересечения, содержания, периодичности, объемов. На этапе технического проектирования осуществляется: выбор, хранимых данных (показателей); определение функциональных (алгоритмических) зависимостей показателей; организация информационной базы; определение форм входных и выходных документов. На этапе рабочего проектирования осуществляется: выбор технических средств реализации частной информационной технологии; выбор базовых и функциональных программных средств. Этап внедрения предполагает: приобретение и установку технических и базовых программных средств; приобретение, адаптацию и настройку функционального программного обеспечения; создание информационного фонда (заполнение базы данных).

Учебно-научное виртуальное предприятие позиционируется нами как группа предприятий, объединенных единой информационной инфраструктурой на основе единого информационного пространства вуза, функционирующего на базе локальных и глобальной сетей, не производящее материальных объектов и изделий, а оперирующее их информационными моделями.

В условиях виртуального предприятия может производиться комплексный анализ социально-технической среды бизнеса, экспериментальная отработка методов и стандартов интеграции автоматизированных систем и

технологий, совокупность которых должна позволить образовать единое информационное пространство и обеспечить информационную поддержку.

Проектирование единого информационного пространства виртуальных предприятий на базе компьютерных сетей (локальных, глобальной) логически замыкает изучение таких дисциплин, как информатика в менеджменте, математические модели в экономике, методы принятия управленческих решений, информационные технологии в менеджменте, логистика, исследование систем управления, производственный менеджмент, формирующих проектную составляющую профессиональных компетенций менеджеров, и носит преимущественно практический характер.

В практической деятельности кафедры Математики, информатики и естественнонаучных дисциплин и кафедры Экономики и менеджмента разработана методика решения типовой проектной задачи в среде учебного виртуального предприятия.

Студентами в рамках междисциплинарного исследования разрабатываются на базе виртуального предприятия средствами Microsoft Project 2010 такие проекты, как: Управление организационными изменениями в фирме, Совершенствование системы управления организацией, Разработка системы управления товарно-материальными запасами группы предприятий, Совершенствование логистической инфраструктуры организации, Совершенствование управления производственной инфраструктурой организации, Управление производственным процессом в организации, Управление диверсификацией деятельности фирмы, Планирование производственной деятельности организации, Совершенствование организации труда, Управление издержками фирмы, Управление хозяйственной деятельностью в коммерческой организации, Выбор стратегии развития фирмы, которые в дальнейшем становятся основой выпускной квалификационной работы [1].

Сценарий проектной учебной деятельности включает следующие этапы:

1. Целеполагание.
2. Концептуальное проектирование.
3. Разработка информационной модели.
4. Параметрическая оптимизация.
5. Разработка геометрической модели детали с использованием средств компьютерной графики (MATLAB/SIMULINK, MATHCAD).
6. Проверочный расчет с использованием средств автоматизации.
7. Оформление проектной документации.

Студентам представляется также методика решения учебных типовых проектных задач в среде виртуального предприятия. В качестве примера рассматриваются, например, такие задачи, как:

Оцените эффективность реализации проекта по совершенствованию системы управления организацией путем определения чистого дисконтированного дохода и срока окупаемости. Первоначальные инвестиции в проект составляют 50 тыс. руб. Ежегодный выходной денежный поток равен 30 тыс.

руб. Входной денежный поток равен 80 тыс. руб. Ежегодная ставка дисконтирования равна 21%. Нормативный срок окупаемости проекта 2 года и др. [2].

Подготовка бакалавров носит междисциплинарный характер, является сквозной и может вестись в течение нескольких семестров, охватывать несколько курсов обучения. Задачи, решаемые студентом, могут использовать кейс-методики, а могут быть предложены студентам на окончательном этапе подготовки (когда полностью сформированы компетенции) [4].

Таким образом, на настоящем этапе реализации проекта студенты осваивают программу MS Project с последующим изучением Ms Project Server, что позволяет освоить принципы управления проектами с пониманием процессов управления предприятием от исполнителя до руководителя. Кроме того, освоение программ Ms Office и их взаимодействие с SharePoint Server позволяет разрабатывать сайты, блоги, форумы и т.д., что необходимо для продвижения компании. Все вышеперечисленное уже сейчас позволяет заинтересовать студентов и мотивировать их к проектной деятельности в области анализа социально-технической среды бизнеса. Дальнейшие шаги будут направлены на законченность стратегии изучения самостоятельного создания и продвижения виртуального предприятия, а также проектирование функциональной модели взаимодействия структурных подразделений [1].

Внедрение данного проекта позволяет создать проектно-ориентированную площадку для формирования компетенций менеджера в области анализа социально-технической среды бизнеса, что дает конкурентное преимущество студентам при трудоустройстве, создании собственного предприятия и улучшения работы уже существующей организации.

### Библиография

1. Абрамкина, С.Р., Домрачев С.С. Проектный подход в обучении студентов / Подготовка профессиональных управленческих кадров: опыт, проблемы, инновационные образовательные технологии. - Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2014 г. - С. 14-17
2. Осинцев, Е.Г. Проектирование функциональной модели взаимодействия структурных подразделений виртуального предприятия // Подготовка профессиональных управленческих кадров: опыт, проблемы, инновационные образовательные технологии: сборник научных трудов. – Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2013. – С. 147-149.
3. Осинцева Д.В., Рудакова Т.И. Использование пакета MATLAB/SIMULINK в моделировании систем управления / Подготовка профессиональных управленческих кадров: опыт, проблемы, инновационные образовательные технологии: Сборник научных трудов. – Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2014. – с. 71-74.
4. Семушина, Е.И., Рудакова, Т.И. Технологии дистанционного обучения в системе подготовки и переподготовки профессиональных кадров /

Профильное и профессиональное образование в условиях глобализации современного поликультурного пространства: Материалы II Всероссийской заочной научно-практической конференции. - Челябинск: Челябинский филиал РАНХиГС, 2011. – С. 122-126

5. Семушина, Е.И. Роль информационно-коммуникационных технологий в подготовке инновационных управленческих кадров / Управление социальным развитием регионов в условиях выхода из кризиса в современной России и странах СНГ» с элементами научной школы для молодежи: Материалы Международной научно-практической конференции (Челябинск, 28-29 октября 2010 года). - Челябинск, 2010. – С. 304-308.

6. Семушина, Е.И., Рудакова, Т.И., Терентьева С.В. Информационно-коммуникационные технологии и роль в подготовке управленческих кадров / Научный прогресс на рубеже тысячелетий: Материалы Седьмой международной VEDECKO-практической конференции в г. Прага, 25.05 – 5.06 2011 - 112.c – С.31-34.

*О.Ю. Афанасьева, Е.В. Ишуткина, г. Челябинск*

## МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются основные метафорические модели, репрезентирующие сферу экономики в современном англоязычном медийном дискурсе. При этом авторы обращают внимание на прагматический потенциал исследуемых метафорических моделей.

**Ключевые слова:** Медийный дискурс, экономический медийный дискурс, когнитивная метафора, метафорическая модель.

**Abstract:** This article deals with the main metaphorical models representing the sphere of economy in modern English media discourse. The authors pay attention to the pragmatic potential of the metaphorical models under consideration.

**Keywords:** Media discourse, economic media discourse, cognitive metaphor, metaphorical model.

В настоящее время экономическая проблематика все больше и больше приковывает к себе внимание СМИ: средства массовой информации регулярно обращаются к данной теме и интенсивно ее разрабатывают. СМИ не только оценивают события, происходящие в мире, но и формируют у читателей определенное мнение относительно этих событий. Для лингвиста важно понять, с помощью каких языковых средств СМИ оказывают влияние на аудиторию, и рассмотреть такое языковое средство, как когнитивная метафора, которая позволяет концептуализировать экономическое пространство [3, с. 387-401].

В современной лингвистике получил широкое распространение термин «медийный дискурс». Под медийным дискурсом понимается сложное коммуникативное явление, нацеленное на формирование общественного мнения, включающее текст как вербализованный результат речи, контекст – ситуативный и социокультурный, а также специальные языковые средства, отвечающие целям и задачам дискурса [2]. Роль СМИ в современном обществе сложно переоценить: средства массовой коммуникации оказывают мощное воздействие на состояние общественного сознания, поскольку сегодня большинство своих представлений о мире человек получает из газет, журналов, телепередач и Интернет-ресурсов.

В материалах СМИ отражается специфика восприятия действительности, появляются и закрепляются новые реалии, которые оказывают влияние на формирование общественных взглядов, мнений, на отношение к окружающей действительности и на формирование культурной картины мира [1, с.

387-415]. Поэтому совершенно очевидно, что особенностью современного экономического дискурса является его опосредованность средствами массовой информации. Соответственно, изучение процессов метафоризации в экономическом медийном дискурсе – это одно из перспективных направлений когнитивной лингвистики.

Отличительной чертой популярного экономического дискурса можно считать его насыщенность яркими, сочными метафорами, которые, с одной стороны, коррелируют с экономическими концептами, а с другой стороны, строятся на основе обыденных, повседневных концептов, отражающих жизнь человека. Смысл источника метафоры позволяет выразить экономические понятия и явления в доступной, ясной форме, что и обеспечивает возможность читателям свободно ориентироваться в экономическом текстовом пространстве. Иными словами, для правильного понимания экономических проблем, обозначенных метафорой, необходимо осмысление ее связей с внеязыковой реальностью.

В своем исследовании мы опираемся на понятие концептуальной метафоры, разработанное А.П. Чудиновым [4, 5]. Выделенные им метафорические модели могут быть продуктивно использованы при изучении экономического медийного дискурса. Целенаправленный анализ метафорических моделей, функционирующих в медийных текстах на экономическую тематику, способствует выявлению тенденций развития экономического медийного дискурса и помогает определить степень влияния изменений социально-экономического характера на функционирование языка.

Система метафорических моделей в медийном дискурсе служит индикатором состояния общественного сознания, в ней отражается мировидение действительности независимо от желания и интенций участников коммуникации. На основании когнитивно-дискурсивного анализа выделяются следующие метафорические модели.

**Антропоморфная метафора** – это метафорическая модель, по которой человек моделирует экономическую реальность по своему подобию.

**Природоморфная метафора** – метафорическая модель, в которой концептуализируются элементы живой и неживой природы.

**Социоморфная метафора** – метафорическая модель, представляющая собой различные компоненты социальной картины мира.

**Артефактная метафора** – метафорическая модель, которая базируется на понятиях о создаваемых человеком вещах – артефактах.

В настоящем исследовании рассматриваются метафорические модели, выделенные на основе общности новой концептуальной сферы метафорического использования, то есть рассматриваются метафоры, относящиеся ко всем компонентам концептуальной сферы «Экономика», которая освещается в дискурсе СМИ.

Материалом для исследования послужили медийные тексты на экономическую тематику ведущих зарубежных СМИ («The Financial Times», «The Guardian», «The Daily Mirror», «The New York Times» и других).



В первую очередь, необходимо выделить часто встречающуюся природоморфную метафору. По мнению многих авторов, экономические законы, как и законы природы, носят объективный характер, а значит, не подчиняются воле и сознанию людей: «... the economy has plenty of momentum to break out of **its winter chill**», «roughly half of the minimum necessary to sustain economic **growth** of 4.5 percent...» и т.д. Следует заметить, что природоморфные метафоры, используемые в экономическом медийном дискурсе также могут быть культурно окрашенными, например: «**When dragons dance with bears: Russia and China are getting along better than ever**».

В рассматриваемом виде медийного дискурса довольно широко используется антропоморфная метафорическая модель, в которой метафорами нередко становятся лексические единицы, обозначающие части тела человека или относящиеся к его состоянию здоровья, например: «U.S. economy shows **some muscle**». К антропоморфным метафорам относятся и те, что вербализуют концепт «семья», например: «Hyundai and their **sister company** ...».

Особое внимание следует уделить социоморфной метафорической модели, в частности, военной метафоре, которая представляет экономику как войну. Характерная особенность указанной модели заключается в том, что она обладает сильным агрессивным прагматическим потенциалом [6, с. 204 – 221]. В результате используемые в экономическом медийном дискурсе военные метафоры очень часто характеризуют экономическую ситуацию с негативных сторон, а сферу экономики – как поле битвы, например: «banks behaved **in a kamikaze manner**», «**to trigger** a state's guarantee» и т.д.

В рамках социоморфной модели мы также можем наблюдать употребление понятий, заимствованных из криминальной сферы: «...plans for a potential **economic assault** on Russia...».

В артефактной метафорической модели само понятие «артефакт» используется этимологически, т.е. для обозначения предметов, являющихся продуктами духовной и материальной культуры человека. Эта модель представлена несколькими вариантами:

Метафоризация продуктов питания: «Wages, however, are not the only part of the **economic pie**».

Метафоризация предметов одежды: «Americans, noted one economist, suffered a «recession» but those with **blue collars** endured a «depression.»

Метафоризация атрибутов дома: «Ukraine was known as **the breadbasket** of the Soviet Union for its fertile fields of wheat» («NPR»).

Результаты исследования могут быть представлены следующим образом (см. табл. 1).

Таблица 1

## Использование метафорических моделей в экономическом медийном дискурсе

Метафорическая модель	Антропоморфная		Природоморфная		Социоморфная		Артефактная		
	Организм человека	Семья	Неживая природа	Живая природа	Война	Криминал	Продукты	Одежда	Дом
Кол-во примеров (%)	8,8%	8,8%	14,7%	16,2%	29,5%	7,4%	4,4%	4,4%	5,8%
Кол-во примеров (%)	17,6%		30,9%		36,9%		14,6%		

В ходе анализа было выявлено, что в англоязычном экономическом медийном дискурсе большинство заимствований происходит по социоморфной (36,9%) и по природоморфной (30,9%) метафорическим моделям. Это обусловлено тем, что заимствования из соответствующих сфер человеческого бытия обладают наиболее большим воздействием на сознание читателей медийных текстов на экономическую тематику. Так, например, заимствования из военной сферы показывают всю беспринципность и агрессивность экономики, ее действие по правилам и принципам силы. Эти же правила подчеркивают и природоморфные метафоры, используемые в экономическом медийном дискурсе, которые дают понять, что законы природы и законы экономики схожи по своей сути.

## Библиография

1. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 387 – 434.
2. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
3. МакКормак, Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 387 – 416.
4. Чудинов, А.П. Россия в метафорическом зеркале [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics2/chudinov-01.htm>. (дата обращения: 20.12.2014).
5. Чудинов, А.П. Динамика моделей концептуальной метафоры // Говорящий и слушающий: языковая личность, текст, проблемы обучения. – СПб., 2001. – С. 34– 52.
6. Шейгал, Е.И. Вербальная агрессия в политическом дискурсе // Вопросы стилистики. – Саратов, 1999. – С. 204 – 221.



*Гордовая С.В., г. Челябинск*

## ФОНЕТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ АНГЛИЙСКОГО ЮМОРА

**Аннотация:** В данной статье делается попытка рассмотреть способы реализации английского юмора на фонетическом уровне. На конкретных примерах анализируется, как с помощью омонимии, сегментация речевого потока, использования разных вариантов произношения, а также просодических средств создается юмористический эффект.

**Abstract:** This article presents an attempt to characterise the ways English jokes are composed. It analyses certain jokes to identify how phonetic means such as homonymy, speech flow segmentation, the usage of different varieties of English pronunciation and prosodic features create humorous effect.

**Ключевые понятия:** юмор, фонетический уровень, двусмысленность, омонимия, сегментация речевого потока, варианты английского произношения, просодический уровень.

**Keywords:** humour, phonetic level, ambiguity, homonymy, speech flow segmentation, varieties of English pronunciation, prosodic level.

Юмор представляет собой сложное, многогранное явление, характеризующиеся тесной взаимосвязью языка и культуры определенного народа. Особенности определенного этноса, такие как менталитет, языковая и концептуальная картины мира, черты характера, социальные условия, а также стереотипы сознания влияют и в некоторой степени предопределяют формы реализации данного феномена в речи. Юмор является неотъемлемой частью коммуникативного акта, он существует и реализуется в речи в разных формах и требует всестороннего и многогранного рассмотрения. В рамках данной статьи мы ограничимся описанием реализацией юмора в англоязычном анекдоте на фонетическом уровне.

Общеизвестно, что одним из принципов создания фонетической шутки является двусмысленность. В большинстве случаев при создании комического эффекта используются такое лингвистическое явление, как омонимия. Одинаковая или схожая звуковая оболочка слов, имеющих различное семантическое содержание, приводит к непониманию, что придает комический эффект высказыванию.

1) *A hungry traveler stops at a monastery and is taken to the kitchens. A brother is frying chips. «Are you the friar?» he asks. «No, I'm the chip monk», he replies.*

В данном контексте эффект двусмысленности достигается обыгрыванием омофонов *friar* («монах») и *frier* («человек, который жарит что-то»),

что приводит к ложному восприятию вопроса реципиентом и созданию юмористического эффекта.

2) *What kind of ears does an engine have? – **Engineers.***

В приведенном примере мы можем наблюдать игру слов, построенную на обыгрывании сочетания омофонов: словосочетания *engine-ears* («консоль двигателя») и слова *engineers* (инженеры), которые реализуются в процессе речевого общения в схожей звуковой оболочке. Данное явление провоцирует неверное восприятие информации и смысла, заложенных автором, что служит основой для создания эффекта комического.

3) *A woman was driving in her car on a narrow road. She was knitting at the same time, so she was driving very slowly. A man came up from behind and he wanted to pass her. He opened the window and yelled, «**Pull over! Pull over!**» The lady yelled back, «No, it's a **sweater!**»*

Непонимание коммуникантов общения в этой шутке вызвано совпадением произношения фразового глагола *pull over*, который обозначает «съехать на обочину», и существительного *pullover* («пуловер, кофта»), что приводит к двусмысленности и ложному восприятию фразы в целом.

4) *I need to do my philosophy homework but I just **Kant.***

Анекдот также строится на обыгрывании одинаково звучащих отрицательной формы модального глагола *can't* («не мочь сделать что-то») и фамилии великого философа Иммануила Кант. В результате созданная двусмысленность данного выражения со значением «не в состоянии выполнить домашнее задание по философии», с одной стороны, и сравнении ученика с Кантом, с другой стороны, что приводит к созданию юмористического эффекта и вызывает смех.

Проведенный нами анализ английских шуток позволяет также сделать вывод о том, в процесс создания комического часто включается и сегментация речевого потока, а именно членение словосочетаний на слоги, отражающие фонотактические закономерности английского языка. Рассмотрим данное явление ниже:

1) **A:** *What do you call a deer with no eyes?*

**B:** ***No idea.***

**A:** *What do you call a big deer with no eyes?*

**B:** ***Still no idea.***

Звуковая оболочка высказывания *No idea* («понятия не имею») полностью совпадает со звуковым выражением фразы *No eye deer* («олень без глаз»), в результате говорящий совершенно неверно воспринимает ответную реплику собеседника, что придает ситуации оттенок абсурдности и приводит к созданию эффекта комического.

2) *What is the difference between a **nicely dressed** man on a tricycle and a **poorly dressed** man on a bicycle? – **A tire.***

В данном случае комический эффект создается благодаря омофонам *a tire* (что в данном контексте означает «колесо») и *attire* («одевание»). Таким образом, смысл, заложенный автором высказывания, искажается ввиду не-

верного восприятия звукового содержания фразы реципиентом. Данный случай также примечателен тем, что фонетическая особенность анекдота подкрепляется использованием контекстуальных антонимов (*nicely dressed – poorly dressed*) на лексическом уровне. Таким образом, двусмысленность ответной реплики усиливается благодаря информации, высказанной в начальной фразе.

На фонетическом уровне английский анекдот может быть основан не только на явлении омонимии. В создании юмористического эффекта также используется способ, основанный на региональных различиях произношения лексических единиц. Известно, что существуют как американский и британский варианты английского языка, так и множество других его территориальных разновидностей, которые значительно различаются своими особенностями произношения. Именно благодаря наличию такого разнообразия произношений возможно создание эффекта комичного в англоязычном анекдоте. Рассмотрим три примера.

1) *American traveler (to a porter of an Irish country hotel): «How many mails a day are there in this hotel?»*

*Porter: «Three, sir; breakfast, dinner and tay.»*

Данный анекдот демонстрирует игру слов, которая основана на отличии норм произношения в ирландском варианте английского языка, где звук /i:/ имеет тенденцию замены на /ei/. Таким образом, получаем, что в контексте взятой ситуации общения американского постояльца интересуют подробности о почте (*mail*), т.е. сроках доставки писем и посылок, в то время как ирландец воспринимает слово *mail* (/meil/) как *meal* (/mi:l/), т.е. прием пищи, что обусловлено особенностями произношения в ирландском языке. В результате, смысл сказанного американцем искажается и ответная реплика ирландца строится в свете его восприятия, а именно описания трехразового питания в отеле, где мы также можем наблюдать и отличие ирландского варианта английского от британского (слову *tea* /ti:/ в британском соответствует *tay* /tei/ в ирландском). Именно благодаря данному фонетическому явлению достигается юмористический эффект данной ситуации.

2) *Witness (in an English court): The shock caused my wife to go off into asterisks.*

Данный анекдот также ярко иллюстрирует использование неправильного произношения английского слова, что служит основой для создания юмористического эффекта. Свидетель в суде искажает произношение слова *hysterics* в устойчивом выражении *to go off into hysterics*, что означает «*закачаться истерикой; выйти из себя*», и произносит его как слово *asterisks*, что в переводе с английского значит «*звездочка; сноска*». Данная ошибка приводит к созданию абсурдной ситуации, которая вызывает смех.

3) *A visitor from London startled at dead night by a terrifying hoot asked his American host: "What can that terrifying sound mean?" – "It's an owl," the host explained. – "Hi know, but who's 'owling'?"*

Юмористический эффект анекдота построен на специфическом произношении отдельных слов британцем, что в последствие приводит к появлению недопонимания между коммуникантами. Британец пытается узнать, что может издавать такой пугающий звук. Американец отвечает, что это сова (*owl*) издает его, но ввиду неверного восприятия этого слова британцем из-за особенностей его произношения (добавление к начальным гласным звукам слов звука /h/ – как мы видим из примера *hi know* вместо *I know*), получается, что он на слух воспринимает слово *howl* («крик; вой; завывание; звук») вместо необходимого *owl* («сова»). В последствие его ответная фраза строится уже на неверном восприятии данной информации, и так и не поняв, что это может быть, он с удивлением переспрашивает «*who's 'owling?*» («кто кричит?»), особенность произношения обозначается на графическом уровне с помощью знака ‘, что обозначает опущение звука /h/).

На просодическом уровне ирония может выражаться с помощью высоты тона и его изменения, интенсивности звучания и пауз. При аудитивном анализе английских анекдотов, было выявлено преобладание низкого нисходящего тона в конечных синтагмах. Данный тон всегда ассоциируется с категоричностью высказывания, так как выражает завершенность, определенность, весомость, уверенность говорящего в своей правоте и/или звучит неэмоционально, безразлично. Именно расхождение подобного звучания со смыслом самого высказывания приводит к комическому эффекту. Таким образом, реализация юмора в данном случае построена на контрасте значения выражения, его смысла и тона, с которым он произносится. Кроме того, говорящий с помощью интенсивности звучания также акцентирует внимание на словах, значение которых в контексте становится противоположным буквальному.

1) *You mother and I were perfectly happy for thirty years and then I married.*

В данном случае с низким нисходящим тоном и большей интенсивностью звучания произносятся слова *happy* и *married*, таким образом, осуществляется их противопоставление. Мы понимаем, что говорящий был счастлив до того, как женился. Эффект комического усиливается и эмфатической паузой после слова *then*, поскольку обращает внимание на слово, перед которым стоит (*married*).

2) - *So, your son is an undertaker! I thought you said he was a doctor!*  
- *No! I said he followed the medical profession!*

На просодическом уровне эффект комического достигается контрастом высокого нисходящего тона первого коммуниканта реализуемого на словах *undertaker* и *doctor* и низким нисходящим тоном его реципиента на слове *profession*, а также интенсивностью произнесения важных с точки зрения коммуникации и реализации юмора слов *followed*, *medical*.

Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что большинство англоязычных анекдотов на фонетическом уровне строятся на игре слов, которая достигается с помощью такого лингвистического явления, как омо-

нимия, которая в ряде случаев сопровождается соответствующей сегментацией речевого потока. Вторым, менее распространенным, способом создания эффекта комичного, является использование различий вариантов произношения английского языка. На просодическом уровне низкий нисходящий тон, интенсивность звучания и эмфатические паузы, способны придавать значению высказывания юмористический эффект, если он построен на контрасте значения и звучания.

### Библиография

1. Ильина, О.К. Особенности английской шутки // Россия и Запад: Диалог культур: Сборник статей XIII Международной конференции 26-28 ноября 2009 года. – Выпуск 15. – Ч. 1. – М., 2010. – С. 154-162.
2. Карасик, А.В. Лингвокультурные характеристики английского юмора: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2001. – 23 с.
3. Кулинич, М.А. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка). – Самара, 1999. – 180 с.
4. Походня, С.И. Языковые виды и средства реализации иронии. – Киев, 1989. – 128 с.
5. Почепцов, Г.Г. Язык и юмор. – Киев, 1976. – 112 с.
6. Best Collection of English Humour [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.studyflight.ru](http://www.studyflight.ru). (дата обращения: 15.12.2014).
7. English Jokes Part 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ciampini.info/file/ENGLISH%20JOKES.pdf>. (дата обращения: 15.12.2014).
8. English Jokes-2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://suratiundhiyu.files.wordpress.com/2011/02/english-jokes-part-2.pdf>. (дата обращения: 15.12.2014).

*Л.В. Винокурова, А.Р. Сивцева, г. Якутск*

### ЧЕРЕДОВАНИЕ ДЕЙСТВИЙ В СИСТЕМНО-ИНТЕГРИРУЮЩЕМ ПОДХОДЕ

**Аннотация:** В статье рассматриваются средства выражения, актуализирующие аспектуально-таксисные ситуации, чередования действий с точки зрения системно-интегрирующего подхода, учитывающего семантический, синтаксический, прагматичный аспекты высказывания. Анализ проводится на материале французской художественной литературы.

**Ключевые слова:** чередование действий, аспектуальность, таксисы, ситуация, предикат



**Abstract:** This article discusses the means of expression, actualized-ziruyuschie aspectual-taxis situation alternation of action in terms of system-integrating approach, taking into account semantic, syntactic, pragmatic aspects of speech. The analysis is performed on the material of the French literature.

**Keywords:** alternation of action aspectuality, taxis situation predicate

Типология аспектуально-таксисных ситуаций на материале французского языка уточняется и модифицируется в соответствии со спецификой его строя.

Актуальность анализа типовых категориальных и их разноуровневых средств выражения определила направленность нашей статьи, где вкратце будут рассматриваться средства выражения, актуализирующие аспектуально-таксисные ситуации, чередования действий с точки зрения системно-интегрирующего подхода, учитывающего семантический, синтаксический, прагматичный аспекты высказывания.

Характер протекания и распределения действия во времени (аспектуальность), одновременность или разновременность соотносимых во времени процессов или фактов (таксисов) конкретизируются говорящим в зависимости от выбора тех или иных средств выражения.

При выражении аспектуально-таксисных ситуаций чередование действий, сочиненные предикаты могут оформляться при помощи: 1) обобщенного субъекта; 2) инверсии; 3) повтора предиката; 4) обстоятельственных актуализаторов.

Рассмотрим указанные средства актуализации на примере французской художественной литературы.

#### 1. Чередование действий при помощи обобщенного субъекта.

«Pendant la première recreation du matin, ce fut une ruée sur Marie-Christine et Anita. In les entourait, on les interrogeait, on les conseillait» [6, 163]

Данное СФЕ, состоящее из двух компонентов представляет контрастную формально-замкнутую аспектуально-таксисную ситуацию, где первая часть представлена высказыванием в *passé simple*, вторая – чередованием *imparfait*. Первый компонент, где присутствуют эксплицитный темпоральный ограничитель типа «Pendant la première recreation du matin...», а *passé simple* определяет замкнутость высказывания и выполняет роль фона для второго компонента. Второй окмпонент, представляющий чередующиеся действия, выражен безличной конструкцией при помощи «on». Выбор безличных конструкций, не имеющих контекстуального окружения, кроме личного местоимения «on», отвечает представлению говорящего о повторяющейся обычной нелокализованной ситуации. Первый компонент СФЕ является как бы фоном, пресуппозицией в том смысле, что представляет собой предпосылку для следующих за ним чередующихся актов. Подтверждением данной трак-

товки является эксплицитное выражение в первом высказывании конкретных референтов дейктических элементов «les» второго высказывания.

Генерализация субъекта представлена и в следующем примере: «...Après, seulement après, on dégustait... on ne faisait pas son vin là-bas. On pétrissait soi-même. On cuisait. On tuait le cochon, on accomodait le lièvre» [5, с. 17]

Здесь представлено высказывание, выражающее мысль о конкретной связи с предыдущим высказыванием, о чем свидетельствует употребление наречия «après» в начале, усиленное повтором, подчеркнутым *seulement*, т.е. «après» вводит дискурсивную информацию. Дискурсивная информация помогает говорящему представить чередующиеся действия с генерализованным субъектом, т.е. имплицитно содержится содержание типа «только сделав что-то, имели обыкновение делать что-то».

## 2. Чередование действий при помощи инверсии.

« Parvenait-il à l'angle de la rue, il n'abordait pas la maison sans lancer un prrrt... Partait-il au travail. Nouveau prrrt... Gravissait-il l'escalier sonore, prrrt et encore prrrt. » [7, с. 67]

Употребление инверсии помогает говорящему представить чередующиеся нелокализованные действия негативного характера. Повтор инверсии как бы требует негативного, противоположного ожидаемому результату содержания высказывания, что эксплицитно выражается в первом компоненте включением отрицательной частицы «ne... pas». Близкое к данной трактовке понятие инверсии отмечает М.Гревисс: «Повтор подлежащего в вопросительном или восклицательном предложении требуется, когда глагол сопровождается отрицанием (без повторного местоимения значение предложения было бы ложным)» [4, 176]. Повтор инверсии, усиленный подчеркиванием пространственных локализаторов, указывающих на течение действий каждый раз на новом месте с одинаковым негативным результатом (à l'angle de la rue, la maison, au travail, l'escalier) передает обычное, привычное для субъекта действие, отрицательно воспринимаемое говорящим. Негативному восприятию служит и повтор в каждом компоненте СФЕ звукоподражание «prrrt». Инверсия подлежащего может служить связующим компонентом между составляющими элементами СФЕ, выступая « как своего рода заменитель подчинительного союза, компенсируя его отсутствие» [1, с.12].

## 3. Чередование действий, передаваемые повтором одного и того же предиката.

Рассмотрим следующие примеры:

1) «... il tâchait de ne pas voir, il tâchait de ne pas respirer, il tâchait de ne pas penser, il tâchait de ne pas vivre» [10, с. 93].

2) «Elle se donnait sans raisons aucune, à n'importe qui, elle se donnait au manque en lui, elle se donnait enfin, toute» [9, с. 259].



3) «Il travaillait pour son cousin, il travaillait pour le maçon, Il travaillait pour d'autre afin de ramasser quelques sous» [8, с. 94]

М. Гревисс считает, что повтор элементов употребляется «чтобы описать повторение действия, или чтобы выражать движение души» [4, с. 219]. Употребление повтора одного и того же предиката в *imparfait* продиктовано желанием говорящего указать на длительность периода или же, на наш взгляд, психологическое состояние человека.

4. Чередование действий при помощи обстоятельственных актуализаторов.

В аспектуально-таксисных ситуациях, выражающих чередование действий, нелокализованных во времени, сочиненные предикаты могут быть соединены:

1) при помощи повтора наречия «*tantôt... tantôt*»

«*Tantôt elle ne pouvait plus rien manger...; tantôt son poulx battait follement ;...*» [6, с. 93].

Повтор наречия *tantôt* служит для выражения альтернативного значения, для последовательной смены событий [4, с.198].

В данном высказывании представлению чередующихся нелокализованных действий, согласно авторской интенции, помогает выбор и повтора связующего слова «*tantôt*», и *imparfait*, и пунктуационного средства (точки с запятой).

2) при помощи адвербиального выражения «*quelquefois...parfois*», являющегося синонимом «*parfois...parfois*».

«*Quelquefois elle était seuls avec les uns ou les autres, parfois c'était Pierre qui manquait*» [8, с. 210].

В данной ситуации желанию выразить говорящим повторяющиеся, нелокализованные действия с альтернативным нюансом служит лексическое значение глаголов двух компонентов, вытекающих из лексического значения контекстуального окружения.

3) при помощи повтора сложного союза «*selon que...selon que*».

«*...selon qu'elle tournait le visage vers la scène... selon qu'elle réagissait... ses prunelles me faisaient penser à la mer...*» [11, с. 13].

Сложный союз *selon que* имеет альтернативное и гипотетическое значение (4, 1393). Именно повтор этого союза позволяет отнести данное высказывание к аспектуально-таксисным ситуациям, выражающим чередование действий.

4) при помощи обстоятельственных слов, указывающих на общий временной период:

«*À midi, le village ... mangeait un peu, palait beaucoup et puis s'éteignait dans la sieste*» [5, с. 16].

В этом примере обстоятельственный актуализатор «*à midi*» указывает на общий временной период, а слово «*le village*», имеющее дейктическое значение, обозначает обобщенный субъект. Референтом «*le village*» является

совокупность людей, идентифицируемая с одним обобщенным субъектом, к которому относятся предикаты в имперфекте, соединенные бессоюзно и обозначающие повторяющиеся обычные действия.

5) чередование действий может передаваться при помощи обстоятельств, аугментативно-соотносительного типа как «*de minute en minute*»; «*de plus en plus*».

Обстоятельственный актуализатор «*de minute en minute*» является предпосылкой, объединяющим условием представления мультипликативных действий.

6) чередующиеся действия могут оформляться с помощью обстоятельственных детерминаторов типа «*de temps en temps*», «*de temps à autre*», «*de plus en plus vite*».

7) повторяющиеся действия могут передаваться лексическим значением глагола.

Многие исследователи (Люшинская, Корди, Никольская, Сабанеева) образование грамматических мультипликативов от лексических при помощи суффиксов: -*ill*, -*ot*, -*onn*, -*in* (например: *chanter-chantonner*, *sauter – sautiller*), при помощи возвратного местоимения *se* (например: *agiter – s'agiter*).

В выражении нелокализованности чередующихся действий участвуют и пространственно-временные локализаторы. Например, оппозитивные дейктические пространственные слова *ça et là*.

На основе краткого обзора некоторых актуализаторов, при помощи которых оформляются аспектуально-таксисные ситуации, выражающие чередования действий, можно сделать следующие выводы:

- выбор различных конкретизирующих средств для выражения чередования действия помогает говорящему представить динамичные, повторяющиеся, нелокализованные, беспрерывные ситуации;

- нарастанию степени интенсивности, неограниченному разворачиванию процесса помогают употребление повтора сложных союзов, наречий и пунктуационного знака; генерализации субъекта, инверсии; употребление повтора одного и того же предиката в *imparfait*; употребление мультипликативного по своей семантике глагола, обстоятельственных актуализаторов, указывающих общий временной период;

- аккумуляция различных обстоятельственных детерминаторов помогает представить говорящему отдельные конкретные факты как чередующиеся действия в сознании слушающего.

### Библиография

1. Васильева, Н.Н. Бессоюзное предложение и его место в системе сложного предложения // Иностранные языки в школе. - 1998. - №5. - С.10-13
2. Корди, Е.Е., Никольская И.С., Сабанеева М.К. Выражение множественности ситуаций во французском языке // Типология интерактивных конструкций. - М., 2001. – 214 с.

3. Люшинская, Е.Х. Функционально-семантическое поле кратности глагольного действия в современном французском языке: автореф. дис...канд. филол. наук. - М., 1987. – 27 с.
4. Grevisse M. Le Bon Usage. – P. : Duculot, 1989. – 1519 p.  
Художественные произведения:
5. Baroche Ch....et il ventait devant ma porte. Nouvelles.- P. : Gallimard, 1976/ - 333p.
6. Capron M. Le vin du matin. – P. : Calmann – Levy, 1959. – 298 p.
7. Duhamel G. Chronique des Pasquier. – M. :Radouga, 1983. – 331 p.
8. Gamarra P. Rosalie Brousse. – P. : Ed.Français Réunis, 1953. – 250 p.
9. Mallet – Jorris F. Le rire de Laura. – P. :Gallimard, 1985. -261 p.
10. Romain R. Jean – Christophe. – М. : Просвещение, 1967. – 365 с.
11. Vailland R. Beau Masque. – М. Ed.on langue étrangères, 1960. – 365 p.

*G.I. Issenbaeva, Orsk*  
(*Г.И. Исенбаева, г. Орск*)

VERS UN FONDERMENT DE LA MÉTHADOLOGIE DE  
L'ENGENDREMENT DU DISCOURS MÉTALINGUISTIQUE  
(К ОСНОВАМ МЕТОДОЛОГИИ ПОРОЖДЕНИЯ  
МЕТАЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

**Аннотация:** L'exécution des exigences d'autorité méthodologique est le fondement de l'engendrement du discours métalinguistique représentant le savoir théorique.

Исполнение требований методологии научного познания есть основа порождения металингвистического дискурса, репрезентирующего знание о теоретическом объекте.

**Ключевые слова:** La loi de l'ascension dans la cognition, la méta-notion, l'unité constructive du savoir, le texte terminologique, les méta-jugements d'existence, de propriété (attributif), de relation (relationnel), mixtes.

Закон восхождения-нисхождения в познании, мета-понятие, конструктивная единица знания, терминологический текст, мета-суждения существования, атрибутивные, реляционные, смешанные.

**Abstract:** The execution of methodology of scientific knowledge requirements is the basis of metalinguistic discourse generation, representing the knowledge of theoretical object.

**Keywords:** The law of ascension-digression in knowledge, a meta-notion, constructive unit of knowledge, the terminological text, meta - judgments of existence, attributive, relational, mixed ones.

Des questions qui encadrent notre problématique du discours d'autorité sont liées au potentiel du principe philosophique, épistémologique de l'ascension de l'abstrait vers le concret, pouvant activer le procès cognitif en toute son intégrité. Dans ce cas, comme le souligne R. Chenk dans son article consacré à l'élaboration de l'information conceptuelle [9, P. 21], nous nous trouvons engagés dans les tentatives de la modélisation de presque tous les aspects de l'activité intellectuelle qui sont liés à la langue. Ceci permet de rejoindre les propos de G. Guillaume. Selon lui, en effectuant le mouvement de la connaissance plus substantielle vers la connaissance moins substantielle, on obéit aux impératifs secrets de la cognition scientifique [2].

On s'est demandé si le principe de l'ascension peut fournir le programme à exécuter lors de la compréhension du texte scientifique linguistique et de la production de l'objet conceptuel théorique « *la méta-notion* » comme l'unité constructive mentale du savoir linguistique comme tout un système de notions recevant leurs matérialisations. Par d'autres termes, comment s'effectue, se manifeste le lien organique entre la langue, la pensée et la parole durant le processus de la compréhension consciente, réfléchie, effectué par le sujet cognitif.

La technologie de la compréhension du texte artistique et de la production de l'objet conceptuel empirique « *la situation* », observée dans le cadre de l'approche méthodologo-cognitive et explicitée en volume « CALS – 2012 », s'est présenté productif, quant à ses résultats théoriques et pratiques [5].

Dans le travail présenté nous utilisons la même méthodologie, dont le fil conducteur est dû aux étapes, aux niveaux et aux types des produits conditionnés par les régularités faisant les prescriptions de la cognition en l'appliquant aux indices sémantiques des valeurs du texte terminologique sous la forme des définitions explicites conjonctives d'égalité (du type : « la notion est une totalité de jugements ou de pensées... », « le substantif est une partie du discours qui... », etc.).

Notre objet d'étude linguistique et expérimentale n'est constitué que par les produits contraignants accompagnants les actes de la cognition dans les aspects de la construction, de l'identification et de l'objectivation de ces produits en forme symbolique verbalisée et du type logique des énoncés formant la sémiotique secondaire ou métatexte.

En nous basant sur les opérations de l'analyse à travers la synthèse sur la matière des traits sémantiques des valeurs terminologiques du texte, nous constatons l'unité inséparable dialectique des produits idéaux correspondant aux phases de la genèse de l'objet abstrait « *la notion* » et de leur objectivation verbale.

Nous observons la nécessité d'introduire dans la « pensée pensante » (toujours selon G. Guillaume [2]) les trois catégories sémantiques (valeur - référence à la réalité objective; forme; fonction), et les trois niveaux de la structure conceptuelle formés par les sens des groupements d'indices et caractérisant l'abstraction engendrée –méthodologique ; général ; spécifique. En cet état psychique de la possession, de la mentalité « visible » de la structuration

sémantique (dans l'univers du en-Moi, selon G. Guillaume [2]) le sujet cognitif se trouve obligé de synthétiser cette nouvelle formation et d'y rendre le caractère multidimensionnel, à la fois vertical et horizontal. L'objet « *la notion* » se présente remplacé par l'ensemble de ces 3 caractéristiques-catégories, distribuées par les 3 degrés déterminés de leur abstraction, ou comme *le modèle matriciel 3 x 3* [7, P. 84], ou de *frame*. Ces paramètres attribuent à l'objet idéal le statut d'un objet ternaire, de volume, qui se prête à l'interprétation sémiotique et systémique. Les types logiquement exigés de méta-jugements à propos de la structure conceptuelle construite mentalement, portant le nom de « *la notion* » se manifestent comme les jugements (les énonciations) d'existence, de propriété (attributif), de relation (relationnel), mixtes.

Concrétisons tout ce qui précède.

Commençons par ce que dans l'article présenté est réalisée l'approche interdisciplinaire, cognitive, assurant l'association des produits des actes de la cognition avec leur objectivation verbale.

Quelles sont les caractéristiques de base de cette approche?

Récapitulons en gros notre cadre méthodologique [4].

Au cours du travail nous avons mis au centre les notions de structure et de contenu des étapes de la cognition avec les moments du sensoriel et de l'intellectuel, la synthèse théorique et l'analyse systémique au titre de la dialectique appliquée. L'essentiel de l'analyse systémique est fait par l'organisation de l'activité du sujet de la cognition sur le texte selon le type de l'activité rationnelle – comme de « l'ascension » strictement déterminée par les normes méthodologiques et psychologiques du processus intellectuel.

La réfraction de l'ascension conformément à la matière des signes langagiers permet de formuler en termes linguistiques les pas cruciaux, la technologie, les programmes de la pensée et du mot, les types d'énonciations et de textes, tout ce qu'il est nécessaire de réaliser pour l'acquisition du but – la production et l'objectivation des structures conceptuelles durant le processus de la compréhension du texte initial.

Le but révélé, la structure, la composition, le formalisme, la pragmatique de la réverbération linguistique conformément aux régularités de la cognition conditionnent le caractère systémique du processus de la compréhension par la méthode de l'ascension et forment, en conséquence, la composante de la théorie de la systématique de l'objet « le discours d'autorité métalinguistique ».

La gnoséologie voit la base de l'activité rationnelle humaine en tout à elle dans son caractère de l'activité orientée vers un but précis, dans la détermination de cette activité par les modèles idéaux du résultat supposé. Et en outre c'est notamment le but qui doit définir les moyens, et non au contraire.

Selon la théorie de la cognition scientifique le principe de l'ascension de l'abstrait vers le concret demande le sujet de mettre au centre du processus de compréhension de type de la cognition la représentation sur l'intégrité du produit mental, qui est appelé à diriger la connaissance du début jusqu'à la fin, bien que sur toute la voie de la connaissance la représentation de l'intégrité change,



s'enrichisse, mais il doit toujours être la représentation systémique intègre de l'objet d'esprit.

Le caractère systémique de l'activité de la compréhension-engendrement-représentation de la connaissance se manifeste par la création de la chaîne continue des modèles mentaux, exigeant la verbalisation (nous pouvons voir cette idée dans les propos de G. Guillaume qui indique la nécessité de produire les énonciations par le sujet pensant et accomplissant des opérations mentales).

Nous allons tenter d'expliquer le caractère exact de la tâche concrétisée de la construction du discours d'autorité métalinguistique telle qu'on la trouve sous le signe ayant la forme de la définition terminologique de la notion.

Notre étude a pour objectif de créer et argumenter le modèle linguocognitif du système du discours d'autorité se formant dans les conditions de la production des objets mentaux et leurs objectivations verbales sous la forme du discours métalinguistique.

### **La notion**

L'objet de la notion n'occupe pas une place particulière dans la linguistique russe traditionnelle, et le terme de la notion est considéré comme le synonyme du concept. La linguistique cognitive des dernières années les différencie strictement.

La notion est traitée comme l'idée reflétant dans la forme généralisée les objets et les phénomènes de la réalité au moyen de la fixation de leurs propriétés et les relations. Elle se distingue du concept par ce que dans sa structure centrales sont les relations des objets logiques ontologiques, pendant que dans la structure du concept – des relations figuratives-associatives. La notion reflète les indices les plus totaux, logiquement construits de l'objet, pendant que le concept peut intégrer les indices peu important. La notion est un concept rationnel logiquement construit. Il résulte de la mise en relief et la compréhension des caractéristiques essentielles de l'objet et finalement du détournement graduel des caractéristiques secondaires. À la différence des notions, les concepts ne sont pas seulement pensés, ils sont éprouvés. Les concepts sont le produit des émotions, et non seulement de la logique. La notion véritable – la forme supérieure de la mentalité, son unité, son moyen nécessaire.

L'analyse du matériel a montré l'efficacité de se servir de la notion du trait comme l'instrument cognitif en deux directions opposées de l'activité cognitive : ascensionnelle – décroissante. Du côté de la langue le trait ou le sème est l'unité constructive sémantique de la signification du mot polysémantique; du côté de la mentalité – le signe défini, l'unité reflétant l'objet désigné ou les notions. C'est-à-dire, d'un côté, dans l'ordre décroissant des opérations de l'activité sur la matière visible des signes il devient l'instrument du dégagement, de l'analyse des caractéristiques partielles du sens initial du texte terminologique, de l'autre côté, il apparaît comme l'instrument du groupement des traits, de la synthèse conceptuelle.

### **Le modèle de la production de l'objet abstrait «la notion»**

Ainsi, le modèle de la production mentale de l'objet abstrait théorique et de sa verbalisation dans le cadre de l'obéissance aux impératifs de la méthodologie de « l'ascension - la décroissance », se présente comme suit.

**L'étape préparatoire.** L'observation de l'objet nommé par le terme, sa contemplation « vivante »; le procès synthétique sensuel; la perception simultanée en train de la compréhension intuitive – on saisit tout l'objet, c'est-à-dire a lieu la synthèse primaire.

**L'étape sensuelle de la connaissance linguistique.** L'observation des objets abstraits et les actions avec ces objets par l'étude des significations des expressions à l'aide de la méthode de la structuration de l'idée conclue dans le texte de la définition terminologique. Le sujet de la connaissance est dans la situation de la recherche ou en train de la décision des tâches sur les objets (traits). La révélation de leur composition, des liens et des relations; le procès du démembrement mental de l'objet de l'étude sur les traits composés; le procès «de la reformulation» des ensembles des traits de l'objet en d'autres « langues » symboliques; la fixation des images primaires sensuelles – la perception et la représentation de l'objet de l'étude – a lieu la synthèse secondaire. Le sujet agit dans la conscience des combinaisons, des ensembles des images liées gnoséologiques sensuelles, provoqués chez un autre sujet à la perception et le traitement du signe correspondant.

**Le premier niveau de l'étape de la connaissance rationnelle linguistique.** Le procès du déploiement de la décision des tâches sur la concrétisation des propriétés des significations révélées grâce à l'analyse des expressions des ensembles des traits de l'objet – les idées qualitatives, quantitatives et fonctionnelles à la succession de l'analyse vers la synthèse et de la synthèse vers l'analyse au moyen de la classification, des comparaisons et des distinctions, des catégorisation; l'élargissement des raccourcis de la compréhension du contenu de l'image; l'insertion à la composition des anciennes catégories de nouvelles catégories philosophiques conformément à la pratique de la connaissance et la logique de la formation de l'objet (les significations, les formes, les fonctions, les niveaux de la formation de l'objet); la synthèse secondaire; les jugements correspondant à propos de l'organisation verticale-horizontale.

**Le deuxième niveau de l'étape de la connaissance rationnelle linguistique.** Le procès se déployant de la décision des tâches sur la révélation des nouveaux raccourcis de la compréhension du contenu de l'image sous la forme mentale «l'analyse à travers la synthèse» au moyen de la généralisation et de la spécialisation, des abstractions et des concrétisations. Le sujet manie dans la conscience les images conceptuelles ou l'information. L'objet fait partie de tous les nouveaux liens et les relations : le contenu de l'image se complique dans la dimension de la verticale et de l'horizontale ce qui contribue à la détection dans l'objet engendré de nouvelles propriétés et de qualités et à sa fixation en de diverses langues de la représentation des connaissances.

Pour appuyer ces affirmations, dans la suite de l'article nous cherchons à démontrer quelques moments de la formation de la structure conceptuelle « la



notion» comme les conditions de la «fabrication» des méta-énonciations caractéristiques.

**La tâche.** *Quel est le système des méta-énonciations fixant l'image – l'objet abstrait « la notion » représenté par le texte méthodologique de la définition conjonctive avec le rapport logique de l'équivalence ?*

**Est donné :** le texte initial des définitions scientifiques de l'objet « la notion » exprimant le rapport logique de l'équivalence [3, P. 90].

1. « La notion – l'ensemble intègre des jugements, c'est-à-dire des pensées, dans lesquelles quelque chose est affirmé sur les traits distinctifs de l'objet étudié, le noyau desquels sont les jugements sur les traits les plus généraux et en même temps essentiels de cet objet » [6, P. 393].

2. « La notion – l'idée reflétant sous la forme généralisée les objets et les phénomènes de la réalité et les liens essentiels entre eux au moyen de la fixation des traits généraux et spécifiques, en qualité desquels s'avancent les propriétés des objets et les phénomènes et les relations entre eux » [8, P. 494].

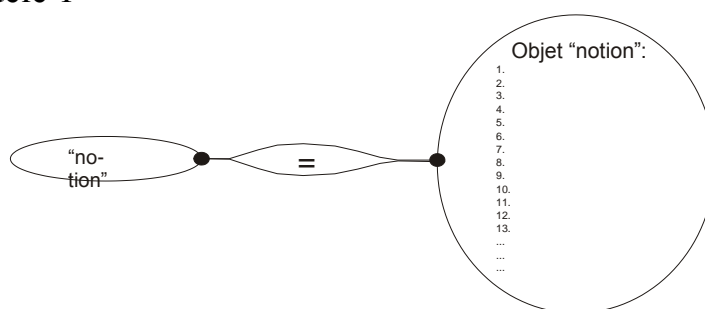
3. « La notion – la pensée reflétant sous la forme généralisée les objets et les phénomènes de la réalité au moyen de la fixation de leurs propriétés et de leurs relations; les propriétés et les relations s'avancent dans la notion comme les traits généraux et spécifiques en corrélation aux classes des objets et des phénomènes » [1, P. 383-384] etc.

### La démarche endurcie de la compréhension et les résultats

**1. Percevoir le texte-signe terminologique.** L'objet « X » est égal à l'ensemble des traits égaux en droits, parce qu'ils se lient à l'aide du marqueur "et".

**Le résultat :** le modèle cognitif rendant visiblement la relation de l'égalité entre le défini et le définissant (Modèle 1).

Modèle 1



### Rapport de l'équivalence entre le défini et le définissant

**2. Recevoir les images des traits séparés de l'objet « X » nommé « la notion ».** La synthèse primaire.

**Le résultat :** la liste organisée, successive des sens-signes (propriétés) de l'objet cherché abstrait, comprenant 9 unités ou le frame de la succession des traits : 1) l'ensemble intègre des jugements ; 2) l'ensemble intègre des jugements, c'est-à-dire des pensées; 3) l'ensemble intègre des jugements, c'est-à-dire des pensées, dans lesquelles quelque chose est affirmé sur les traits distinctifs de l'objet étudié; 4) la forme de la mentalité abstraite ; 5) la réverbération (la forme donnée de la mentalité reflète sous la forme généralisée les objets et les phénomènes de la réalité; le noyau de ces jugements sont les jugements sur les

traits les plus généraux et en même temps essentiels de cet objet ); 6) l'ensemble donné des jugements doit posséder le noyau formé des jugements sur les traits les plus généraux et en même temps essentiels de cet objet; 7) les propriétés et les relations se produisent dans l'idée donnée comme les signes généraux et spécifiques; 8) cette idée reflète les liens essentiels entre les objets et les phénomènes au moyen de la fixation des traits généraux et spécifiques; 9) cette idée reflète sous la forme généralisée les objets et les phénomènes de la réalité et les liens essentiels entre eux au moyen de la fixation des traits généraux et spécifiques : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

### **3.Regrouper les traits égaux en droits selon les raisons qualitatives (classification, comparaison, distinction, catégorisation etc.).**

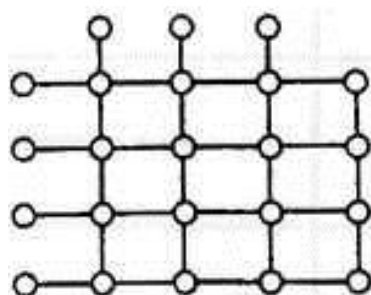
**Le résultat :** on remplace l'objet "la notion" par l'ensemble de ses caractéristiques qualitatives de trois types : les caractéristiques-signification (1, 2, 3, 4, 5), les caractéristiques-forme (6, 7), les caractéristiques-fonction (8, 9). On a recours à la transmission intentionnelle verbale des idées apparaissant du moment du « début » de l'existence de l'abstraction grâce à l'ensemble des traits séparés et unis de cet objet. L'engendrement des énonciations concernant l'existence de l'abstraction.

**4.Analyser l'aspect quantitatif de l'ensemble de traits constitutifs. Le résultat :** se forme la section horizontale de la structure conceptuelle en vertu des relations «abstrait – concret», «plus haut – plus bas», «intégrité - partitivité» recevant trois niveaux: méthodologique, général, spécifique.

### **5.Analyser l'aspect fonctionnel de l'ensemble de traits constitutifs.**

**Le résultat :** la grille du savoir ou la matrice : les trois cellules verticales transmettent les sens de la signification, de la forme et de la fonction de l'objet abstrait « la notion »; les trois cellules horizontales – les niveaux du savoir: méthodologique, générale, particulier (Modèle 2).

Modèle 2



*Matrice 3 x 3 de l'objet « la notion »*

**6. Analyser le caractère sémantique de l'unité propositionnelle ( S = Pr ), c'est-à-dire, du prédicat (le définissant) attribué au sujet (le défini).**

**Le résultat :** le sujet est le possesseur du sens de la propriété intègre composée hétérogène insérant les trois paramètres croisés ou de l'objet statique « la notion » au moyen de son contenu de volume. Formellement : le frame-parent (standard systémique) de l'objet « la méta-notion » :

{La notion, <Valeur, Trait 1, Trait 2, Trait 3, Trait... n >};

{La notion, <Forme, Trait 1, Trait 2, Trait 3, Trait ...n >};

{La notion, < *Fonction*, Trait 1, Trait 2, Trait 3, Trait ...n > }.

**7. Fixer verbalement (circonscrire, définir) la figure conceptuelle ternaire.**

**Le résultat :** la production des jugements typiques – des énonciations représentant les pensées concernant la valeur (d'existence), la forme (attributifs), la fonction (relationnels) ou l'ensemble intègres (mixtes) de la structure conceptuelle engendrée ; le texte intègre secondaire.

Ainsi, l'exécution des exigences d'autorité méthodologique crée le fondement de la pratique langagière métalinguistique d'autorité.

### **Bibliographie**

1. БЭЛС (Большой энциклопедический лингвистический словарь): языкознание. - М., 2000. - 682 с.
2. Гийом, Г. Принципы теоретической лингвистики: Сборник неизданных текстов, подг. под руков. и с предисловием Рока Валена, пер. с фр., изд. 4-е. - М., 2010. - 230 с.
3. Егидес, А.П., Егидес, Е. М. Лабиринты мышления, или Учеными не рождаются, М., 2004. - 320 с.
4. Исенбаева, Г.И. Методология порождения вторичного текста: когнитивный аспект: дис... д-ра филол. наук. - Челябинск, 2010. - 417 с.
5. Issenbaeva, G. Sémiotisation du processus de la perception du texte dans le cycle de la cognition, CALS - Colloques d'Albi Langages et signification, Toulouse, 2012, Pp. 317-324.
6. Кондаков, Н.И. Логический словарь, - М., 1971. - 655 с.
7. Перегудов, Ф. И., Тарасенко Ф. П. Введение в системный анализ. - М., 1989. - 367 с.
8. ФЭС (Философский энциклопедический словарь). - 2-е изд., М., 1989. - 815 с.
9. Шенк, Р. Обработка концептуальной информации. - М., 1980. - 360 с.

*М.А. Курочкина, П.О. Воронин, г. Челябинск*

### **КОНЦЕПТ «ШПИОНАЖ» В РОМАНЕ ДЖ. ЛЕ КАРРЕ «ИДЕАЛЬНЫЙ ШПИОН»**

**Аннотация:** Статья содержит анализ лингвистической репрезентации концепта «шпионаж» в романе современного английского писателя Дж. Ле Карре «Идеальный шпион». Выявляются ядерные и периферийные зоны концепта. Делается вывод о более насыщенной структуре авторского концепта «шпионаж», который является центральным для романа «Идеальный шпион» и творчества писателя в целом.

**Ключевые слова:** концепт, ядерная, периферийная зоны концепта, лингвистическая репрезентация.

**Abstract:** This paper analyzes the linguistic representation of the concept «espionage» in the novel of contemporary English writer George Le Carre «Perfect Spy». The author identifies nuclear and peripheral zones of the concept. The author makes the conclusion that the author's concept «espionage» has a richer structure. This concept is in the centre of the novel «Perfect Spy» and in the the writer's activity in general.

**Keywords:** the concept, nuclear and peripheral zones of the concept, linguistic representation.

В английском лингво-культурном сообществе концепт «шпионаж» имеет историческую важность, так как многие ассоциируют Англию с родиной шпионажа. Шпионаж прочно ассоциируется с Джеймсом Бондом, английским агентом 007, и работой МИ 6, существование которой до 1994 года не признавалось правительством страны.

Данная статья посвящена исследованию способов лингвистической репрезентации концепта «шпионаж» в романе Дж. Ле Карре «Идеальный шпион». Целью исследования стало выявление сходств и различий между современными представлениями о шпионаже в английском лингво-культурном мире в целом и индивидуальным авторским представлением этого концепта. Данная цель реализуется через сопоставление языковой структуры концепта «шпионаж», выявленной через анализ словарных дефиниций «espionage» в англоязычных словарях, и способов его лингвистической репрезентации в романе ЛеКарре «Идеальный шпион».

Теоретической основой исследования являются работы отечественных и зарубежных лингвистов в области когнитивной лингвистики (В.З. Демьянова, Е.А. Кубряковой, В.А. Масловой и др.) в области концептологии (А.Ф. Гершановой, О.Н. Кондратьевой, Д.С. Лихачева, С.Х. Ляпина, Е.С. Скобликовой и др.).

Мы начали свое исследование с изучения коннотативного компонента концепта «шпионаж». Интересно, что в русском языке слово «шпионаж» имеет негативную коннотацию, связанную с общепринятой в обществе этикой и осуждаемым поведением (подслушивание, подсматривание, вхождение в доверие и злоупотребление им, коварство, обман). Глагол «шпионить», помимо базового значения — «заниматься разведывательной работой», имеет ещё одно: «наблюдать, подсматривать с плохими намерениями». Вследствие этого агентов внешней разведки собственной страны, добывающих теми же способами информацию в других государствах, принято называть не шпионами, а «разведчиками» [1].

В английском языке слово «espionage» (шпионаж) имеет нейтральную коннотацию. Это можно объяснить тем, что родоначальницей шпионажа бы-

ла Англия, и шпионаж имеет особое место в картине мира англичан. Отражением важности шпионажа в западной культуре является популярный образ шпиона Джеймса Бонда – персонажа новелл Яна Флеминга, которые поэтапно экранизируются. Другой западный шпион - Алекс Райдер, был создан Антоном Горовицем. Шпионская деятельность нашла отражение в таких телесериалах, как «Никита», «Призраки», «Шпионские игры» и мн. др.

В ходе анализа романа Дж. Ле Карре «Идеальный шпион» было выявлено, что художественный концепт «шпионаж», реализуемый в романе, получает нейтральную эмоциональную окраску, т.к. описывает деятельность, необходимую для жизнедеятельности государства.

Исследование концепта «espionage» необходимо начать с анализа словарных толкований лексемы «espionage», предложенных в авторитетных словарях английского языка (Collins, Webster Dictionary etc.). Проведенный анализ позволяет определить «espionage» как «tradercrafting, bugging, eavesdropping» (Webster dictionary); «wiretapping, or the practice of spying or using spies to obtain information about the plans and activities especially of a foreign government or a competing company» (Oxford American Dictionary) (акт шпионажа или использование шпионов для добывания информации о планах и действиях в особенности иностранного правительства или конкурирующей фирмы).

Исследование родственных слов по материалам словарей Webster Dictionary и Collins Dictionary позволило выделить ядерные признаки исследуемого концепта:

- 1) «поиск, обнаружение информации»: tradecraft, espial (процедура), intelligence (секретная информация), observation, surveillance (наблюдение), eavesdropping, bugging (подслушивание);
- 2) «скрытность»: secrecy (информации), concealment, covertness (операций), stealth (действий), furtivity (состояние), security (связи), stealthiness (корабля), with-draw behavior (поведение);
- 3) «наблюдение»: surveillance (процесс), supervision (требование), observation (действие и результат), examination (в целях изучения), watch on (процесс).

Таким образом, в ходе исследования были выявлены ядерные признаки концепта «шпионаж»: «поиск, обнаружение информации», «наблюдение» и «скрытность».

На следующем этапе анализа обратимся к произведению Дж. Ле Карре.

В шпионских произведениях Дж. Ле Карре обходится без супергероев, без романтической окраски профессии секретного агента. Он рисует напряженный, но тусклый будничный мир работы спецслужб, мощное противостояние разведок, но без перестрелок и затянувшихся погонь. Его герои — «анти джеймс бонды».

«Идеальный шпион» - это история о Магнусе Пиме, двойном агенте и офицере Британской разведки. После похорон отца, Пим мистически исчезает, и его друг, агент разведки, бросается в поиск и обнаруживает, что Магнус



работал в качестве шпиона на Чехословацкую разведку. История Магнуса Пима - не приукрашенные воспоминания детства и его отца Рика. В произведении Пим изображается как человек, который в течение долгого времени менял внешность, и, в конце концов, не смог остаться самим собой. Роман в большей степени является автобиографией автора. Автор признался однажды, что большая часть «Идеального шпиона» - это немного замаскированные моменты его собственной жизни.

Идея шпионажа в произведении представлена посредством прямых и косвенных языковых наименований, связанных тем или иным образом с концептом «шпионаж». Концепт является абстрактной единицей, требующей языкового выражения. По результатам контекстологического анализа путем сплошной выборки нами выявлены следующие лексические единицы, являющиеся языковым выражением концепта «espionage» («шпионаж») в романе ЛеКарре «Идеальный шпион»: disappear (исчезать), stare back (оглядываться), slip (скользнуть), scan (просматривать), eyeing (наблюдать), inconspicuous (незаметный), clandestine (скрытый), precaution (предосторожность), shadow (тень), search (поиск), watcher (наблюдатель), vanish (пропадать), discover (обнаруживать), secret (тайна), evasion (уловка), mute (молчаливый), code (шифр), witness (свидетель), seek (искать), waiting (ожидание) и другие.

Следовательно, установленные в результате анализа словарных дефиниций основные признаки в структуре концепта «espionage»: «information search» (поиск, обнаружение информации), «secrecy» (скрытность), «onlooking» (наблюдение) - получили свое отражение и лингвистическую репрезентацию в романе Дж. Ле Карре «Идеальный шпион».

Признаки «поиска и обнаружения информации» репрезентируются следующими лексическими единицами как: scan (просматривать), search (поиск), discover (обнаруживать), seek (искать), intrusion (внедрение).

Признаки «скрытности» репрезентируются следующими лексическими единицами: disappear (исчезать), slip (скользнуть), inconspicuous (незаметный), clandestine (скрытый), precaution (предосторожность), shadow (тень), vanish (пропадать), evasion (уловка), mute (молчаливый), code (шифр), secret (тайна), innuendo (косвенный намек), anonymous (анонимный), inkling (намек), hideaway (убежище), fadeaway (исчезать).

Признаки «наблюдения» репрезентируются следующими лексическими единицами: stare back (оглядываться), eyeing (наблюдать), watcher (наблюдатель), witness (свидетель), waiting (ожидание).

Изучение сочетаемости слов, вербализирующих концепт «espionage», а также текст романа, в котором этот концепт репрезентируется, позволяет выявить его периферийные признаки.

1) Внешний облик шпиона является неотъемлемой частью шпионажа и действующих героев в произведении. Тут автор ломает знакомый стереотип о шпионах, бытующий в течение длительного времени, о том, что неотъемлемой частью образа шпиона является серый плащ и шляпа, что видно в следующем предложении: « He had been travelling in one way or another for

sixteen hours but he wore no overcoat or hat»; «Your horrid black tie, Mr. Canterbury. I won't have death in the house, I won't have you bring it.» Тем самым автор разрушает данный стереотип, описывая шпионов как ничем внешне не выделяющихся личностей.

2) Речь шпиона является неотъемлемой частью концепта «шпионаж» в авторской картине мира. Автор представляет речь как один из основных инструментов главного героя. Данный признак репрезентируется следующими лексическими единицами: «Sometimes his gushes of communication were like phone calls cut off by some inner censorship before they could be completed»; «while Magnus joked and picked people's brains and acquired new friends, which he was so tirelessly good at.» Тем самым автор указывает на личные качества главного героя, его способность вести беседу. А для большего погружения в шпионскую среду автор приводит следующую фразу, которая раскрывает существенную особенность работы шпионов: «This is the land of innuendo; straight speaking is for sinners.» Ведь главным оружием шпиона являются его ум и речь, способность выдать себя за того, кем ты не являешься. В авторской картине мира красноречие и есть главное оружие: «the Statesman's eloquence, the lawgiver's Iron sense of Justice.»

3) Идея скрытности играет ключевую роль в романе Дж. Ле Карре «Идеальный шпион», т.к. основная задача шпиона заключается в тайном сборе информации об одной из конфликтующих сторон в пользу другой стороны. «Disappear for three months, comeback in the middle of the night and worry about a light in someone's window». Используя лексему «disappear» (исчезать), автор указывает на ключевую особенность шпионской деятельности - оставаться незамеченным. Также для полноты представления процесса шпионажа автор использует лексическую единицу «scan» (бегло просматривать) в предложении: «His eye as he said this fell on the visitors' book, which lay open on the hall table beneath the orange nightlight that he had fitted to her ceiling on his last visit. «Any casualties at all, Miss D?» he asked as he scanned the list.» Главный герой применил прием «отвлечения внимания», в то время как получал необходимую информацию. Для репрезентации идеи скрытности автор использовал следующие лексемы: «untying his tie and slipping it into his pocket»; «And Pym was in London for a conference - no, he wasn't, he was attending a three-day course on the latest methods of clandestine communication in a beastly little training house off Smith Square»; «Five minutes later this room was his. His sanctuary. His safe house away from all the other safe houses. Codename. He had worn a beret and kept his face in shadow while buying it from the drunk attendant.» Основной фразой главного героя, подтверждающей идею скрытности в концепте «шпионаж», явилась фраза: «Everything must wear a disguise in order to be real».

Жизненно необходимой задачей шпиона является не обнаружить себя: «Suddenly needing an activity, he switched out the lights, slipped quickly to the window, opened the curtains and set to work checking out the little square, life by life and window by window as the morning woke it, while he searched for tell-tale



signs of watchers». В романе «Идеальный шпион» автор упоминает неотъемлемую часть шпионской действительности - прослушивающее устройство: «He's going to put some clever boxes on your telephones.»

4) Наблюдение (слежка) является еще одним ключевым моментом в осуществлении шпионской деятельности. В тексте романа можно встретить разнообразные лексические единицы, которые могут вызвать ассоциации с этим аспектом шпионажа. Например, использование следующего словосочетания автором напрямую наталкивает нас на идею «наблюдения», «слежки», «визуального вида шпионажа»: «she was wearing diamond earrings and a décolleté which Mary had been *eying* all evening.» Визуальная слежка за субъектом или объектом является основным и наиболее распространённым видом шпионажа. Важно упомянуть, что автор сам является бывшим шпионом и в своих произведениях часто описывает методику шпионажа. Так, например, читателям не нужно иметь какие-либо знания о шпионской деятельности, автор преподносит их с большой точностью: «Out of the corner of her eye Mary saw Grant's droll smile stretch until it looked like snapping in itchy admiration of Pym's wit». Искусно подбирая нужные слова, автор мастерски описывает сам процесс шпионажа в важных деталях.

5) Непредсказуемость один из отрицательных элементов шпионажа. Мы можем наблюдать это в следующем эпизоде: «Magnus picked his way delicately between imaginary obstacles to the door, smiling and empathizing and excusing, while Mary chatted all the more brightly to provide him with covering fire. But as the door closed behind him something unforeseen occurred.» Читатель понимает, что в данном контексте «непредсказуемое» синонимично «нежелательному». В другом контексте автор преподносит непредсказуемость как положительный момент: «As a last and spontaneous precaution he had taken himself to the domestic airlines counter and inquired in a loose and general way that was calculated to annoy the busier clerk about flights to Scotland.»

6) Важной составной частью концепта «шпионаж» в авторской картине мира выступает дипломатическая служба (министерство иностранных дел): «This lady is a recruiting officer for the Foreign Service, dear," says the careers mistress»; «Nobody messed her around in front of Brotherhood, least of all some overeducated flunkey from the Foreign Office»; «One passport in the style of Mr. Magnus Richard Pym, colour of eyes green, hair light brown, member of Her Majesty's Foreign Service, born far too long ago.»

Сопоставив данные словарей и проведенный анализ лингвистической репрезентации концепта «шпионаж» в романе Ле Карре «Идеальный шпион», сделаем следующие выводы. В авторской картине мира в концепте «espionage» (шпионаж) с общенациональными совпали такие признаки как «secrecy» (скрытность) и «onlooking» (наблюдение). В то время как основной признак «information search» (поиск информации) не нашел широкого отражения в авторской картине мира.

Таким образом, проведенный анализ позволил выявить ядерные и периферийные признаки в структуре концепта «шпионаж». К ядерным при-

знакам концепта относятся «information search» (поиск, обнаружение информации), «secrecy» (скрытность) и «onlooking» (наблюдение). К авторским признакам концепта «espionage» (шпионаж) мы относим следующие признаки по мере их употребления в произведении:

- 1) «speech» (речь);
- 2) «secrecy» (скрытность);
- 3) «onlooking» (наблюдение);
- 4) «unpredictability» (непредсказуемость);
- 5) «Foreign Office» (дипломатическая служба как прикрытие шпионской деятельности);
- 6) «visual appearance» (внешний облик).

Концепт «Шпионаж» занимает центральное место в авторской картине мира и отражает специфику романа Дж. Ле Карре «Идеальный шпион». Содержание концепта «шпионаж» в национальной английской картине мира обогащается благодаря индивидуальному авторскому восприятию данного концепта в романе «Идеальный шпион».

### Библиография

1. Уголовный кодекс Российской Федерации с постатейными материалами / Сост. С.В. Бородин, С.В. Замятина; Под ред. В.М. Лебедева. - М., 1996. – 592 с. (извлечения).
2. Le Carre J. A Perfect Spy. [Text] / Le Carre J. - London: Coronet Books, 1987. – 607 p.
3. Collins English Dictionary. - HarperCollins Publishers Ltd., 2014. – 1899 p.
4. New Oxford American Dictionary. - Oxford University Press, 2001. - 2192 p.
5. New Webster's Dictionary of the English Language. – Delhi: Surjeet Publications, Fifth Reprint, 1989. – 1810 p.

*С.Л. Кушнерук, Н.А. Разношинская, г. Челябинск*

### СЛОГАНЫ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕКЛАМЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ТАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

**Аннотация:** В статье анализируются предвыборные лозунги трех главных политических партий Великобритании – Консервативной, Лейбористской, Либерал-демократической – с позиции оказания речевого воздействия на электорат.

**Ключевые слова:** прагмалингвистика, слоган, политическая реклама, слоганы политических партий Великобритании

**Abstract:** Slogans of three main political parties (Conservative party, Labour party, Liberal Democratic party) are analyzed in perspective of their impact on electorate.

**Keywords:** pragmatic linguistics, slogan, political advertising, slogans of British political parties

В современной политической рекламе, – под которой понимается прямо или косвенно связанная с избирательными кампаниями информация, исходящая от юридических лиц и направленная на формирование лояльности в отношении партии или кандидата [3], – особое место занимают слоганы (от англ. *slogan* – призыв, девиз), или лозунги, используемые для того, чтобы в краткой, афористической форме реализовать воздействующий на эмоции эффект.

Целью данной статьи является анализ агитационных лозунгов ведущих политических партий Великобритании (Лейбористская, Консервативная, Либерал-демократическая) с точки зрения реализации тактики эмоционального воздействия на электорат. Теоретической основой служат исследования в области лингвопрагматики и коммуникативной лингвистики, в фокусе внимания которых находятся способы речевого воздействия в разных типах дискурса (А. Н. Баранов, И. Н. Борисова, О. С. Иссерс, В. И. Карасик, Е. В. Ключев, П. Б. Паршин, Н. Б. Руженцева, А. П. Чудинов и др.). Любая стратегия или тактика в политическом дискурсе направлена на формирование или изменение существующей модели мира адресата. Трактовка понятия *коммуникативной стратегии* в большинстве современных работ отражает способ реализации замысла адресанта, предполагающий отбор и подачу фактов в определенном освещении с целью воздействия на интеллектуальную и эмоционально-волевую сферы адресата [1, 2, 4]. *Коммуникативная тактика*, в свою очередь, рассматривается как конкретная методика, схема действия [4, С. 22]. Согласно Е. В. Ключеву, коммуникативные тактики бывают прямыми и косвенными. Первый тип реализуется в том, что адресат непосредственно сообщает то, что имеется в виду, второй демонстрирует намерение адресанта имплицитно или косвенно [2].

Использование слоганов, транслирующих оценочные суждения, является одной из тактик прямого эмоционального воздействия наряду с тактиками умаления авторитета, атаки на оппонента, создания образа «темного настоящего», доведения ситуации до абсурда, создания образа врага и др. Как отмечает Н. Б. Руженцева, широкое распространение прямых тактик в российской политической коммуникации связано с простотой и ясностью выражения мысли, а также «с такими приоритетами национального сознания, как одобряемость открытости, честности, умения называть вещи своими именами» [4, С. 121]. Несмотря на то, что прямые тактики выглядят менее демократичными по сравнению с косвенными, они «более правдивы» и чаще встречают национальное одобрение.

Думается, по этой причине слоганы активно используются в предвыборном дискурсе ведущих политических партий Великобритании, которые представляют собой общественные объединения граждан, создаваемые для выражения их политических интересов и участия в выборах. Консервативная партия является одной из наиболее значительных и традиционных политических партий Великобритании. Концентрированное выражение партийной программы выполняют предвыборные лозунги [5].

В структурно-семантическом отношении слоганы ведущих партий Великобритании являются свободными, то есть не предполагают включения названия партии, в отличие от большого количества слоганов коммерческой рекламы, в которых содержится название продукта (ср.: *Мезим. От желудка незаменим*). Они представляют возможности широкой позитивно-оценочной интерпретации. Ср. метафорический смысл слогана консерваторов «*The true road for Britain*» («Верная дорога для Британии», 1950).

Слоганы могут быть выражены как предикативной, так и непредикативной конструкцией, как правило, представленной именным словосочетанием. Примерами первого типа являются слоганы: *We Won!* («Мы победили»), который был вынесен на плакаты с изображением У. Черчилля (1945); «*Dodds will represent Dartford again*» («Доддс вновь будет представлять Дартфорд»), слоган соперника М. Тэтчер лейбориста Н. Доддса, 1950).

Слоганы второго типа представлены шире. Ср.: лозунг предвыборной кампании С. Болдуина (премьер-министр, 1923–1937) «*The Nation's Duty*» («Обязанность нации», 1931); «*A Better Future*» («Лучшее будущее», 1970); «*Firm Action for a Fair Britain*» («Уверенные действия для справедливой Британии», 1974); «*Power to the People*» («Власть народу», 1987); «*Britain's Future – the Future of the Great country*» («Будущее Британии, великой страны», 1979). Последний слоган примечателен в аксиологическом плане, поскольку несет позитивную оценку, апеллируя к исторической памяти англичан, – известной песне со словами: «*Rule, Britannia, upon the sea*» («Правь, Британия, владычица морей», 1979). Примеры слоганов более позднего времени: «*Unity for peace and progress*» («Единство ради мира и прогресса», 1995); «*Target on Prosperity*» («Цель – процветание», 1995); «*Deeds, not words*» («Дела, а не слова», 1996).

В семантическом плане в слоганах консерваторов объективируются такие культурно-значимые смыслы, как единство, мир, справедливость, процветание нации и народа. Наряду с ними часто актуализируются смыслы, представляющие лейбористов в образе мнимых защитников общественных интересов государства. В таком случае, передаваемое сообщение, как правило, носит поликодовый характер, то есть слоган является вербальным компонентом сообщения наряду с визуальным. Ср.: плакат с изображением длинной очереди перед биржей труда и саркастической подписью «*Labour is working*» («Лейбористы за работой» 1979). Другой пример – плакат, с изображением поднявшего руки вверх безоружного английского солдата с лозунгом: «*Military Labour's policy*» («Военная политика лейбористов», 1987).

Крайней формой создания образа лейбориста-врага можно считать слоган «*New Labour, New Danger*» («Новые лейбористы – новая опасность»).

Слоганы консерваторов воспринимаются как эмоционально заряженные речевые образцы, апеллирующие к социально-значимым сферам жизни общества. Заметное место среди эмоционально настраивающих слоганов занимают лозунги, направленные на создание образа врага, представляющего опасность, в лице партии-конкурента и образа защитника интересов людей «своей» партии.

Лейбористская партия представляет собой политическую организацию, придерживающуюся социал-демократической идеологии. Программные положения формулируются в период предвыборных кампаний исходя из программной цели – построение справедливого демократического общества с динамично развивающейся экономикой. Поскольку на протяжении веков Лейбористы и Тори являются главными соперниками, очевидно, что Лейбористская партия так же преследует цель показать свою партию в наиболее выгодном свете, одновременно уменьшая влияние соперника [6].

Семантическая специфика слоганов лейбористов заключается в наличии эксплицитных и имплицитных смыслов, которые подчеркивают стремление партии к движению, которое должно вызвать перемены к лучшему в будущем. Подобные смыслы актуализируются в целом ряде слоганов. Ср.: «*Let us Face the Future*» («Давайте встретим будущее», 1945); «*Together with Labours to new Britain!*» («Вместе с лейбористами – к новой Британии», 1964); «*Today Britain is strong, let us make it Great for life!*» («Сейчас Британия сильна, давайте сделаем ее великой для жизни!», 1970); «*Let's create the State of total welfare*» («Создадим государство всеобщего благоденствия!», 1979); «*New Labour, New Britain*» («Новые лейбористы – новая Британия», 1983). Улучшение может наступить, если работать и искать выход из кризиса: «*Let us work together – Labour's way out of the crisis*» («Давайте работать вместе – путь лейбористов по выходу из кризиса», 1970); «*Britain Deserves the Better*» («Британия заслуживает лучшего», 1997). Отличительной особенностью слоганов лейбористов является выраженная семантическая компрессия, концентрация смыслов вокруг идеи достижений новых высот.

Партия Либеральных демократов – третья по популярности партия Великобритании. Основой программы Либеральных демократов является социальный либерализм – сочетание свободной экономики и сильных институтов социального государства [7]. Традиционно считается, что либеральные демократы идеологически более близки лейбористам, нежели консерваторам. «Близость» к лейбористам проявляется и в семантике слоганов. Схожим образом в лозунгах «Либдемов» актуализируется семантика перемен. Ср.: «*Change that works for you: building a fairer Britain*» («Перемены, которые работают на вас: построение более справедливой Британии», 1997). Примечателен слоган, призывающий устранить барьеры, которые препятствуют карьерному росту представителей дискриминируемых социальных групп.



Ср.: «*No glass ceiling to ambitions*» («*Никакого притеснения в силу пола или других признаков*», 2005). Либеральные демократы также выступают за стабилизацию экономики в целом. Ср.: «*Relentless focus on the economy*» («*Все внимание на экономику страны*», 2011).

В политической рекламе Великобритании реализация тактики эмоционального воздействия обеспечивается слоганами, которые в ёмкой форме выражают идеологическую настроенность партии. Общность целей обуславливает сходство структурных (номинативные и глагольные модели) и прагматических характеристик слоганов трех партий: аксиологичность, ясность, доходчивость, адресность, адекватность, конкретность. Общими семантическими чертами предвыборных слоганов консерваторов, лейбористов и либерал-демократов являются высокая степень компрессии информации, наличие эксплицитных и имплицитных смыслов, проявляющихся в противопоставлении действий «своей» и «чужой» партии по шкале «хорошо – плохо». Наиболее заметные отличия реализации лозунговой тактики в предвыборном дискурсе трех партий наблюдаются в семантическом плане, что предопределяется несовпадением приоритетных идеологических установок каждой их партий.

#### Библиографический список:

1. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – Омск, 1999.
2. Ключев, Е. В. Риторика. – М., 1997.
3. Кузнецов, П. А. Политическая реклама. Теория и практика: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Реклама», «Связи с общественностью» / П.А. Кузнецов. – М., 2012. – 127 с.
4. Руженцева, Н.Б. Дискредитирующие тактики и приемы в российском политическом дискурсе: монография. – Екатеринбург, 2004. – 294 с.
5. Электронный ресурс. – Режим доступа: [www.conservatives.com](http://www.conservatives.com). (дата обращения: 20.12.2014).
6. Электронный ресурс. – Режим доступа: [www.labour.org.uk](http://www.labour.org.uk). (дата обращения: 20.12.2014).
7. Электронный ресурс. – Режим доступа: [www.libdems.org.uk](http://www.libdems.org.uk). (дата обращения: 20.12.2014).

*С.В. Лескина, г. Челябинск*

## ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ДЕТОЦЕНТРИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

**Аннотация:** Статья посвящена описанию диминутивов как одного из средств лингвистической презентации детоцентрических ситуаций, используемых в подобных ситуациях для создания атмосферы близости, произведения благоприятного впечатления, для более корректной формулировки просьбы

**Ключевые слова:** язык нянь, детоцентризм, диминутив, корректная формулировка

**Abstract:** The article describes diminutives as the means of the linguistic presentation of child centric situations used in such situations to create an atmosphere of intimacy, to produce favorable impression, for a correct formulation of the request.

**Key words:** parentese, child centric, diminutiv, correct formulation

В современной лингвистике проблемы диминутивности вызывают значительный интерес у отечественных и зарубежных исследователей, что подтверждается наличием работ по аналогичным темам как в русском, так и в английском языке. Наиболее ярко экспликация коммуникативно-прагматического потенциала диминутивов реализуется в таких сферах, как общение с детьми и речь близких людей [9].

«В общем случае сильную тенденцию к употреблению диминутивов проявляют экспрессивные коммуниканты: дети и личности фемининного типа» [3].

Уменьшительно-ласкательные имена (диминутивы) являются одним из признаков специального речевого регистра, который взрослые используют в детоцентрических ситуациях [4].

Детоцентризм – это явление, которое заключается в восприятии ребёнка как основы, придающей браку особую общественную значимость и повышающая статус супругов.

Детоцентризм серьезно влияет на родительско-детские отношения в семье, т.к. наблюдается интенсивное участие родителей во взрослении ребенка. Это участие имеет своим следствием стремление родителей «привязать» к себе ребенка. «Привязывание» ребёнка и привлечение его на свою сторону осуществляется различными способами. Одним из которых является общение с ребёнком на якобы его языке, что, по мнению некоторых родителей, позволяет им завоевать признательность, любовь и внимание своего чада и выглядеть в его глазах «своим» [5, с. 47].



В англофонном пространстве подобное явление и так называемый «язык нянь» носит название «parentese» или «caregiver speech»: «The Child-directed sing-song speech, often accompanied by exaggerated facial expressions, seems to be used by almost everyone who talks to a baby. Parentese is not merely an English-speaking practice. It's spoken around the world, because we all love to do it – mothers, fathers, grandparents, friends, older siblings, even preschoolers. And what's more, babies seem to like it too» [10].

Е.Ю. Протасова «определяет прагматическую роль диминутивов в детоцентрических ситуациях как обозначение «вещей для нас» по сравнению с вещами для всех» [7].

По мнению Т.О. Гавриловой «Обилие диминутивов в речи маленьких детей обычно объясняют тем, что взрослые, которые говорят с ребенком, злоупотребляют уменьшительно-ласкательными именами. Это свойство можно отнести к особенностям семейного общения, но не в каждой семье принято использовать такой стиль. Существует также мнение, что обилие диминутивов скорее свойственно старшему поколению, в то время как родители, особенно молодые, избегают специального «языка нянь». Однако даже в семьях, где «язык нянь» не поощряется, дети слышат больше диминутивов, чем взрослые [4].

Анализируя утверждение Т.О. Гавриловой, отмечаем, что «язык нянь», действительно, встречается не только и не столько в речи молодых родителей с детьми, сколько в других случаях, например, в разговорах взрослых о детях (как своих, так и друзей, а так же о внуках). Мы не совсем согласны с утверждением, что дети «слышат» больше диминутивов, т.к. помимо получения информации из звуковых источников, дети получают её (информацию) визуальным способом – из книг. Наше утверждение, основано и подтверждается мнением отечественно социолога А.Л. Корытова: «Особый «детский язык» реализуется не только в речи родителей и тех, кто заботится о детях, но и в художественных произведениях, предназначенных для детей» [6, с. 22].

Как было уже отмечено ранее, «малому свойственно быть милым», что объясняет ещё одно направление в использовании «языка нянь» - разговоры о детях, в которых взрослые так же используют диминутивы, для использования их коммуникативно-прагматического потенциала. Таким образом, можно выделить такие виды детоцентрических языковых ситуаций, как: ДЛЯ детей (разговоры с детьми, детская литература) и ПРО детей (упоминание детей в речи взрослых).

Одним из литературных жанров, предназначенных для детей, являются сказки. «Основными концептами литературной сказки для детей являются эмотивные концепты добра и зла и концепты волшебства и чуда, которые вместе со сказочным концептом «человек» формируют основу концептуального смысла текста современной литературной сказки» [Тананыхина 2007: 189]. В сказке отражаются нравственные ценности народа: доброта, как жалость к слабому, которая торжествует над эгоизмом и проявляется в способ-

ности отдать другому последнее и отдать за другого жизнь; страдание как мотив добродетельных поступков и подвигов; победа силы духовной над силой физической. Воплощение этих ценностей реализуется языковыми средствами, к которым так же относятся и диминутивы.

Слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, на наш взгляд, относятся к стилистическим средствам изобразительности, что является одним из необходимых составляющих детской литературы, что следует из утверждений лингвистов, занимающихся изучением особенностей детской речи и детской литературы: «Книга должна быть написана просто, умело, без излишних потребностей, хорошим языком, события изложены ясно, расставлены в перспективе, обличающей память, переданы с живостью и увлекательностью ... Целью детских книжек должно быть не столько занятие детей, каким-нибудь делом, не столько предохранение от дурных привычек и дурного направления, сколько развитие данных им от природы элементов человеческого духа – развитие чувства любви и чувства бесконечного. Прямое и непосредственное воздействие таких книжек должно быть обращено на чувства детей, а не на их рассудок» [2, с. 14].

В детских книгах диминутивы используются для передачи «милости» и тёплых чувств, что видно в примерах из всеми любимых рассказов:

*В одном густом тропическом лесу жил да был очень забавный **зверёк*** (Э. Успенский «Крокодил Гена и его друзья»).

*Так вот и остался Чебурашка работать в этом большом магазине и жить в этом **маленьком домике*** (Э. Успенский «Крокодил Гена и его друзья»)

*Он шёл по улице и вдруг увидел грязную **собачку**, которая сидела на мостовой и **тихонько** скулила* (Э. Успенский «Крокодил Гена и его друзья»)

*Тобик был крошечной **собачкой**, совсем-совсем **малюсеньким** щенком, когда его принесли в дом к будущей хозяйке* (Э. Успенский «Крокодил Гена и его друзья»).

*Глядя на него, Чебурашка тоже попытался заплакать. Но из его глаз выкатилась **малюсенькая-малюсенькая слезиночка*** (Э. Успенский «Крокодил Гена и его друзья»)

*Подъехали они к своему **домику**, смотрят, а у них почтальон Печкин на яблоне сидит* (Э. Успенский «Фёдор, пёс и кот»)

*Что это за штука такая **кудрявенькая**?* (Э. Успенский «Дядя Фёдор, пёс и кот»).

И.Н. Арзамасцева отмечает, что «язык детской книги должен быть особенно богат и выразителен, ведь если ребенок усвоит язык бедный, малообразительный, то преодолеть этот недостаток ему в дальнейшей жизни будет весьма сложно» [1, с. 4]. Диминутивы наиболее выразительные и экспрессивны, поэтому они необходимы в детской литературе.

*А, старая знакомая, здравствуй! – ласково проговорила лиса останавливаясь на берегу. **Давненько** не виделись* (Д. Мамин-Сибиряк «Серая шейка»)

*Лиса действительно пришла через несколько дней, села на берегу и опять заговорила. Соскучилась по мне, уточка...* (Д. Мамин-Сибиряк «Серая шейка»)

*Hello **sweety**, miss me? - he said with angry smile* (R. Gervais «More Flanimals») – *Привет **милая**, соскучилась по мне? – он сказал с ухмылкой.* (Перевод: Умнов Г.)

***Tommy**, my old friend **Tommy**, well, you still remember me?* (E. Payne «Tales») – ***Томи**, мой старый друг **Томи**, ну ты все еще помнишь меня.* (Перевод: Гордеева К.)

Смягчение просьбы

***Настенька** увидела мальчика и сказала: - У тебя **шнурочки** на ботинках развязались. Можно, я их тебе завязу?* (Ю. Дружков «Волшебная школа карандаша и самоделкина»)

*Ну пойдём со мной, **мамочка!** На дворе темно. Я боюсь.* (Н. Носов «Фантазеры»)

***Mummy**, please, stay with me. It's dark here and I'm scared.* (A. Wolfendon «Sroties») – ***Мамочка**, пожалуйста, останься со мной. Темно и я напуган.* (Перевод: Шишкин В.)

***Daddy**, please, let's go to the park. I need fresh air.* (B. Williams «Stories») – ***Папуличка**, пожалуйста, пойдём в парк. Мне нужен свежий воздух.* (Перевод: Урбах Н.)

Смягчение отказа

*-**Матушка**, я больше не буду пасти стадо.*

*- Почему? – спросила она.*

*- Завтра утром я пойду в королевский дворец.* (Бабушкины сказки «Принцесса лгунья»)

*- Ну что ты, - не соглашался художник, - не буду я рисовать. Нарисую, а что потом делать с рычащим трехколесным велосипедом? Он еще **косточку** просит. А я **косточки** не люблю рисовать.* (Ю. Дружков «Волшебная школа карандаша и самоделкина»)

*Daddy says NO, Daddy says he's too tired, too stiff from all that yard-work.* (S. York «Tales») - *Папочка говорит: «НЕТ», папочка говорит, что он очень устал, что у него болит всё тело после уборки двора.* (Перевод: Вебер В.).

***Sweety**, please, stop crying, I'm really sorry, but we can't buy it.* (A.N. Rey «Stories») – *Милая, пожалуйста, прекрати плакать. Мне правда очень жаль, но мы не можем купить это.* (Перевод: Самарин К.)

Введение в круг «своих»

***Мамочка**, это друг мой Шурик, мы с ним вместе рыбачили.* (Н. Носов «Фантазеры»).

***Дедушка**, познакомься, это мой друг Игорь. Мы с ним в школе вместе учимся.* (Н. Носов «Фантазеры»).

***Mummy, daddy**, come here, I want to show you my best friend.* (K. King «Tales») – ***Мамочка, папочка**, идите сюда,* (Перевод: Войк Д.).

Как видно из приведённых выше примеров, во всех случаях диминутивы являются лингвистическим оформлением детоцентрических ситуаций и используются для создания атмосферы близости, произведения благоприятного впечатления, для более корректной формулировки просьбы, и для смягчения отказа.

### Библиография

1. Арзамасцева, И.Н. Детская литература. Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – М., 1997. – 448 с.
2. Белинский, В.Г. О детской литературе. - М., 1954. – 431 с.
3. Буряковская, А.А. Диминутивность в английской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. - Тула, 2008. – 154 с.
4. Гаврилова, Т.О. Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка). (The register of communication with children: structural and sociolinguistic aspects (based on Russian language)). Unpublished doctoral dissertation. Saint Petersburg, 2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iling.spb.ru/grammatikon/child/vo.html>. (дата обращения: 20.12.2014).
5. Дармодехин, С.В. Государственная семейная политика: Проблемы теории и практики. – М., 1998. – 47 с.
6. Кобытов, А.Л. Речь детей как особенный мир. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iling.spb.ru/grammatikon/child/vo.html>. (дата обращения: 20.12.2014).
7. Протасова, Е.Ю. Роль диминутивов в современном русском языке // Russian language: system and functioning. Tartu, 2001.
8. Тананыхина, А.О. Лингвостилистические особенности современной англоязычной литературной сказки: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04.- С-Пб., 2007. – 241 с.
9. Шедогоубова, С.В. Структурно-семантический и прагматический аспекты категории диминутивности в современном немецком языке [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Воронеж, 2004. – 176 с.
10. Kell M. Children's Language Learning. Maryland University, 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pbs.org/parents/child-development>. (дата обращения: 20.12.2014).

*Н.Б. Меньшикова, г. Челябинск*

## СТРУКТУРА ОЦЕНКИ, ВЕРБАЛИЗОВАННОЙ ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ, НОМИНИРУЮЩИМИ РЕЧЕВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

**Аннотация:** В статье анализируются основные компоненты структуры оценки, вербализованной фразеологизмами, номинирующими речевую деятельность в русском и английском языках, особое внимание при этом уделяется шкале оценки, как самому неоднозначному компоненту структуры оценки.

**Ключевые слова:** речевая деятельность, оценка, объект оценки, субъект оценки, шкала оценки, оценочный стереотип, фразеологизм

**Abstract:** The article deals with the main components of the structure of linguistic evaluation verbalized with the phraseological units nominating speech in the Russian and English languages. Special attention is given to the scale of evaluation as the most ambiguous component of the structure of evaluation.

**Keywords:** speech, evaluation, object of evaluation, subject of evaluation, scale of evaluation, evaluative stereotype, phraseological unit.

В центре нашего внимания находятся фразеологизмы (далее ФЕ) с оценочным компонентом, номинирующие речевую деятельность. ФЕ являются одним из самых выразительных средств языка, среди основных признаков которых выделяются *образность, эмоциональность, экспрессивность и оценочность*. ФЕ дают оценку речевой деятельности посредством образа, который служит основой для создания ФЕ, что позволяет выразить определенное отношение к лицам, фактам и вызвать ответные эмоции адресата.

Оценка относится к антропологическим категориям. Она задана физической и психической природой человека, его бытием и чувствованием, она определяет его мышление и деятельность, отношение к другим людям и предметам действительности. В психической природе человека способность к оцениванию является «врожденной» и формирует бессознательное и сознательное отношение к действительности, мотивирует поступки, дифференцирует понятия «добро» и «зло». Нераздельным достоянием оценки является сам человек в его статическом и динамическом аспекте. Человек мыслится в языковой картине мира как деятельное существо. Он выполняет три различных типа действий – физические, интеллектуальные и речевые. Целью нашей работы является анализ структуры оценки, вербализованной ФЕ русского и английского языков, номинирующими речевую деятельность.

Оценка, как известно, является многокомпонентной категорией, ее внутренняя организация представляет собой структуру [3,4,6,8]. Понятие о



структуре лингвистической оценки, ее компонентах было заимствовано из формальной логики [6, с.20], в которой эта структура представлена как модальная рамка, накладываемая на высказывание и не совпадающая ни с его логико-семантическим, ни с семантическим построением [4, с.11-12]. В оценочной структуре логикой были выделены четыре основных компонента: субъект, предмет, характер и основание [6, с.21]. По мере развития аксиологической теории в языкознании к ним добавлялись другие компоненты: оценочные стереотипы, классификаторы, аксиологический предикат, аспект, шкала оценок, мотивировки [4, с.12]. Е.М. Вольф в структуре оценки выделяет имплицитные и эксплицитные элементы [4, с.12]. К эксплицитным компонентам относится объект оценки, а шкала оценок, оценочный стереотип и аспект оценки имплицитируются. Субъект оценки, аксиологические предикаты и мотивировки оценок могут реализоваться и эксплицитно, и имплицитно. Было предложено разбить компоненты структуры оценки ввиду их многочисленности на два класса: класс обязательных и класс периферийных элементов, однако среди лингвистов нет единого мнения относительно того, сколько компонентов содержится в каждом классе, какие элементы являются обязательными, а какие периферийными. Но, как правило, большинство лингвистов относят к обязательным компонентам оценки субъект, объект, основание и «точку отсчета», включающую шкалу оценок и оценочные стереотипы [4, с.12].

Что касается второго класса, то вопрос относительно его элементов остается открытым и пополняется новыми элементами, отражая сложное положение категории оценки. Например, Е.М. Вольф относит к периферийным элементам оценки различные классификаторы, интенсификаторы, деинтенсификаторы, мотивировки и т.п.

Рассмотрим обязательные элементы оценочной структуры в отдельности на примере ФЕ русского и английского языков, номинирующих речевую деятельность.

Как мы уже отмечали, одним из обязательных компонентов структуры оценки является **субъект**, под которым понимается «лицо, социальный коллектив, часть социума, либо социум в целом, приписывающие ценность некоторому предмету путем выражения оценки» [8, с. 30]. Роль субъекта в оценочной структуре не всегда интерпретируется однозначно. По мнению представителей функционального направления, главным элементом оценочной структуры является объект и его свойства, а роль субъекта оценки состоит в соотношении этих свойств с имеющимися в его картине мира оценочной шкалой и стереотипами (Nowell-Smith 1957; Wright 1963). Эмотивисты ведущим в оценке считают субъективно-эмоциональный аспект, таким образом, основным элементом оценочной структуры является субъект, так как именно он испытывает различные эмоции, вызываемые оценкой (Stevenson 1964 и др.).

Н.Д. Арутюнова полагает, что оценочное утверждение «всегда прагматически связано: оно больше характеризует субъекта оценки, чем ее объект»,



раскрывая не объективные свойства объекта, а те впечатления, которые он производит на говорящего [2, с. 9]. Мы полностью согласны с мнением, что **субъект** оценки является **первым** важнейшим **компонентом** оценочной структуры, так как именно субъект обеспечивает сам акт оценки, выбирая объект и оценочное средство, активно интерпретирует действительность, демонстрирует свое отношение к тому, о чем ведет речь, а не просто соотносит свойства объекта с нормой.

Оценка может быть индивидуальной (когда высказывается от определенного лица) *Ср. – Вот, послушай ты его, – говорил Ставрченко Максиму... – Вот, собачий сын, говорит, как пишет!...Подумаешь, и в самом деле голова!* (В. Короленко, Слепой музыкант). В данном примере субъектом оценки является Ставрченко, который выражает позитивно оценивает красноречие героя. Коллективная оценка, или «оценка общего мнения», в терминах Е.М. Вольф высказывается от лица социума или группы. [4, с. 69]. *Ср. Но англичане и так все поняли. Они не так хорошо остряют, как французы, язык у них подвешен хуже, но отлично понимают остроты и намеки.* (Н. Задорнов, Война за океан). Данный пример иллюстрирует национальное стереотипное представление англичан о способности к красноречию французов.

За индивидуальной или коллективной оценкой всегда стоит субъект, он присутствует в оценочном высказывании эксплицитно или имплицитно и может быть легко выведен из контекста.

**Вторым** по значимости **компонентом** оценочной структуры является **объект** оценки. Существует две точки зрения относительно границ объекта оценки. В соответствии с узкой концепцией «оценивается то, что нужно (физически и духовно) человеку и Человечеству», а «все, что лежит вне этого круга, не подлежит оценке» [3, с. 183], то есть представители этой концепции ограничивают оцениваемую действительность только теми компонентами и параметрами, которые охватывает идеализированная картина мира. Последователи широкой концепции не приемлют ограничений при выделении оценочных объектов, полагая, что «любой объект, попадая в сферу оценочной деятельности субъекта, может так или иначе оказаться небезразличным для оценки» (Вольф 1985: 18), что все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве предметных ценностей, как объектов ценностного отношения, то есть оцениваться в плане добра и зла, красоты и безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого и т.д.

Мы, придерживаясь широкой концепции, под объектом оценки понимаем предметы, явления, признаки, отношения и т.д., которым приписываются ценности или антиценности, или предметы, явления, сущности, ценности которых сопоставляются.

Объектом оценки, вербализованной ФЕ, номинирующими речевую деятельность, может стать любой компонент коммуникативной ситуации, в ко-

торой реализуется речевая деятельность: говорящий и его манера говорения, слушающий, предмет сообщения, цель высказывания и др. Например, в следующих ФЕ: русск. *владеть словом/даром слова; говорит, как пишет; говорит, рассказывает как (будто, словно, точно) по писаному; язык хорошо подвешен*; англ. *have a glib tongue* со значением «уметь свободно, гладко говорить», *have a smooth tongue* со значением «быть красноречивым» положительно оценивается умение говорить, красноречие. Напротив, в следующих ФЕ: русск. *не мочь/не уметь двух слов связать; язык плохо подвешен*; англ. *be unable to put two words together* со значением «не быть в состоянии связать двух слов» содержится отрицательная оценка неумения говорить. ФЕ репрезентируют также и манеру говорить, например 1) с точки зрения громкости: русск. *разевать глотку, драсть/надирать горло/глотку* со значением «очень громко говорить, кричать»; англ. *cry blue murder* со значением «вопить истошным голосом, орать благим матом»; 2) с точки зрения внятности: русск. *глотать слова* и англ. *swallow one's word* со значением «говорить невнятно, неотчетливо».

Оценка содержания разговора представлена в следующих ФЕ: русск. *нести чушь, лить воду, чесать языки, болты болтать* со значением «говорить о пустяках, пустословить» (отрицательная оценка), *говорить дело* (положительная оценка).

Не только говорящий, но и слушающий может попадать в поле зрения субъекта оценки. Так, следующие ФЕ: русск. *пропускать мимо ушей, хлопнуть ушами, слушать вполуха, слушать одним ухом* отрицательно оценивают невнимательность со стороны слушающего, а внимательность, увлеченность слушающего репрезентируют следующие ФЕ: русск. *ушки на макушке, развешивать (развесить) уши*. В любой коммуникативной ситуации говорящий всегда преследует определенную цель. Таким образом, подобные коммуникативные интенции, номинированные ФЕ, также являются объектом оценки, например, русск. *перемывать (мыть) косточки (кости), копать в чужом грязном белье, надувать в уши*; англ. *chew the fat, cut to pieces, bat the breeze, wag one's tongue* со значением «сплетничать, судачить, злословить» оценивают данную коммуникативную интенцию отрицательно.

**Третьим компонентом** структуры оценки является ее **основание**. Данному компоненту уделяется меньше внимания, чем другим компонентам. Нет единого мнения и относительно того, как определить основание оценки. Т.В. Писанова объясняет неопределенность трактовки основания оценки неотчетливым пониманием доводов, на которых базируется одобрение, порицание или выражение безразличия [7]. Существует, по крайней мере, две различные точки зрения. В работе А.А. Ивина основание понимается как «та позиция или те доводы, которые склоняют субъектов к одобрению, порицанию или выражению безразличия в связи с разными вещами» [6, с. 27]. Как считает Н.А. Арутюнова, «оценочные предикаты характеризуются информативной недостаточностью и как следствие «обладают сильной валентностью на смысловое развертывание» [1, с. 95]. Для компенсации их смысловой

неполноценности в высказываниях нередко появляются мотивы, как основание оценки. Спецификация подобного рода аргументирует оценку предметов, лиц и событий. В современной лингвистике последняя разновидность основания оценки (когда она имеет вид аргументации, спецификации) соотносима с оценочным стереотипом. Вторая точка зрения заключается в том, что основание может быть обобщенным фундаментом для оценки. Например, в паре ФЕ *говорить дело – лить воду* таким основанием является оценивание содержания высказывания. Под основанием оценки мы понимаем ее обоснование. Данная точка зрения считается традиционной и принимается большинством лингвистов [1],[7].

**Четвертый компонент** структуры оценки – **оценочный стереотип**, который составляют объекты, входящие в классификационные структуры и обладающие стандартными наборами признаков [4, с. 90]. Стереотипные представления об объектах опираются на информацию об их прагматических свойствах, представления соотносимы с индивидуальным восприятием объектов и с ассоциативными связями ими пробуждаемыми. В картине мира социума имеется некое постоянное усредненное представление об определенном объекте с соответствующими количественными и / или качественными признаками. Например, стереотипное представление о хорошем собеседнике включает такие признаки, как его внятная, четкая, умеренной громкости речь. Таким образом, следующие ФЕ русск. *бормотать под нос, глотать слова*; англ. *swallow one's word, gibber like an ape* со значением «говорить невнятно, неясно» отрицательно оцениваются субъектом, исходя из принятых стереотипов. Представление об идеальных условиях протекания речевого акта (уместность, своевременность и т.д.) репрезентируется ФЕ: русск. *к месту или не к месту*. Ср. *К месту и не к месту итальянец вставлял отдельные русские слова, произнося их с особым нажимом* (Г. Марков, Грядущему веку). *А все-таки помолчи, дед. Не к месту твои разговоры, – сурово прибавила она* (Н. Вирта, Вечерний звон). Неуместность высказываний отражена и во ФЕ *ни к селу ни к городу*: Ср. */Пров Яковлевич/ порою рассказывал студентам странненькие истории, казалось бы, совершенно, что называется, ни к селу ни к городу* (Ю. Герман, Дело, которому ты служишь).

Чем точнее стандарты, тем больше информации они содержат [9, с. 121].

**Пятым**, на наш взгляд важным компонентом оценочной структуры является **шкала оценок**. Субъект, оценивая какой-либо объект, с одной стороны опирается на собственное отношение к нему, а с другой – на стереотипные представления об этом объекте и его месте в ценностной картине мира и шкалу оценок. Шкала оценок представляет собой сложную структуру, важнейшей составляющей которой является развертывание признака в двух направлениях – в сторону увеличения и в сторону уменьшения.

Между зоной положительного и отрицательного (хорошо/плохо) на оценочной шкале существует зона нормы, где норма не предполагает отсутствие признака, она, скорее, соотносится с той частью шкалы оценок, на ко-

торой помещается стереотипное представление [4]. Таким образом, когда говорят о норме, то подразумевают признаки стереотипа, некоего стандарта, и их положение на оценочной шкале. Без сравнения со стандартом невозможно определить, что хорошо, а что плохо. При таком подходе мы представляем шкалу языковых оценок с тремя основными делениями  $-$ ,  $0$ ,  $+$ , где ноль является отправной точкой, относительно которой могут иметь место отклонения в ту или иную сторону. Например, англ. *speak smb. fair, keep a civil tongue in one's head* со значением «говорить вежливо, учтиво» развертывает манеру говорения в сторону положительного полюса, то есть относительно нулевой отметки, где располагается в данном случае просто акт говорения, вежливость, учтивость оценивается положительно, а ФЕ *swear like a fishwife, make the air blue* со значением «говорить грубо, сквернословить» развертывается в сторону отрицания.

Оценка «хорошо» может предполагать и соответствие норме и превышение ее, а оценка «плохо» всегда означает отклонение от нормы. Согласно точному определению Е.М. Вольф, система оценки не полностью симметрична [5, с. 98-99]. Важнейшим свойством оценки здесь является то, что оценка предполагает ориентацию на норму и на оценочные стереотипы, т.е. на социальное представление, что такое хорошо и что такое плохо для данного объекта. Ассиметрия заключается в том, что норма и среднее не совпадают, норма сдвинута к положительной части шкалы.

Некоторые исследователи предлагают более детальную шкалу оценок, состоящую из большего количества элементов. Языковая и речевая сфера «хорошего», «плохого» и «нормы» реализуется соответствующими оценочными признаками, расположенными на шкале ценностей в языковой картине мира. Эта шкала, согласно психолингвистическим исследованиям, включает семь элементов, что соответствует некоторой психологической реальности: очень хорошо – довольно хорошо – хорошо – средне – плохо – довольно плохо – очень плохо.

Оценочная шкала представляет собой континуум, в котором постоянно нарастает или снижается степень признака, что находит отражение в языковых способах обозначения оценки, например, следующие ФЕ русского языка иллюстрируют нарастание в сторону отрицательного полюса: *брат в обормот, снимать стружку с кого либо* – отчитывать, ругать, бранить; *всыпать по первое число, продирать с песком* – сильно бранить, ругать; *ругать на все корки, ругать на чем свет стоит* – очень сильно ругать, разносить. Движение по шкале в сторону отрицательного полюса с нарастанием признака не изменяет характера оценки, сохраняя ее отрицательный статус. По нашим наблюдениям, повышение, нагнетание, увеличение не только отрицательного, но и положительного признака в языковой картине русского и английского языков также расценивается как сдвиг в направлении ухудшения (например, следующие ФЕ англ. *a pat on the back* со значением «хвалить кого-либо»; *hand smb. a bouquet, поднимать на щит кого-либо* со значением «восхвалять, превозносить» положительно оценивают похвалу, восхищение,



а вот ФЕ русск. *делать икону из кого-либо* – чрезмерно высоко оценивать чьи-либо достоинства; *петь аллилуйю кому-либо, чему-либо* – непомерно восхвалять кого-либо или что-либо) получают отрицательную мотивированность. В результате закрепления в сознании говорящего нормативных эстетических, этических понятий проявление какого-либо качества или интенсивности какого-либо состояния или действия сверх меры, переходящее определенные границы, получает отрицательную оценку (*наговорить с три короба* – очень много наговорить, наобещать, наврать и т.п.; *болтать языком* – излишне много разговаривать).

Таким образом, так называемая золотая середина, т.е. проявление признака, которое не превышает и не занижает норму, является наиболее оптимальной.

Анализ ФЕ, содержащих положительную или отрицательную оценку речевой деятельности, позволяет сделать вывод о том, что ФЕ с отрицательной оценкой значительно больше, чем ФЕ с положительной оценкой. Явное преобладание слов с отрицательной оценкой связано, по-видимому, с тем, что «хорошее, положительное» воспринимается как нечто само собой разумеющееся, как должное. В реальной жизни человеку постоянно приходится сталкиваться с проявлением «плохого, отрицательного», бороться с недостатками, исправлять ошибки, поэтому количество ФЕ с отрицательным значением столь значительно и так стойко отражено в языке.

Таким образом, в ходе нашего исследования **выявлено**: 1. Структура оценки многокомпонентна, включает в себя субъект оценки, объект оценки, оценочный стереотип, шкалу оценки. 2. Оценочная шкала имеет специфику, характеризуясь асимметрией, которая заключается в том, что норма и среднее не совпадают, норма сдвинута к положительной части шкалы. Норма не предполагает отсутствие признака, она является точкой отсчета, в которой находится стереотипное представление.

## Библиография

1. Арутюнова, Н.Д. Аномалии и язык. К проблеме языковой «картины мира» // Вопросы языкознания. – 1987. №3. – С. 3-19
2. Арутюнова, Н.Д. Об объекте общей оценки // Вопросы языкознания. - 1985. - №. 3. – С. 13-24
3. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1999. – 896 с.
4. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки. – М., 2002. – 280 с.
5. Вольф, Е.М. Оценочное значение и соотношение признаков хорошо/плохо. – Вопросы языкознания. – 1986. - №. 5. – С. 98-106.
6. Ивин, А.А. Основания логики оценок. – М., 1970. – 236 с.
7. Писанова, Т.В. Национально-культурные аспекты оценочной семантики (эстетическая и этическая оценки): автореф. дис. докт. филол. наук. – М., 1997. – 39 с.

8. Телия, В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – М., 1986. – 143 с.

9. Hare, R.M. Description and evaluation / R.M. Hare // The Language of Morals. Oxford University Press, London. – Oxford, 1972, P. 11-126.

10. Stevenson, Ch.L. Ethics and Language / Ch.L. Stevenson. – New Haven, Yale UP, 1944. – 352 с.

*А.М. Обжорин, г. Челябинск*

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЧЕЛОВЕКА ПОСРЕДСТВОМ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

**Аннотация:** В статье рассмотрены средства репрезентации психических состояний человека. Особое внимание уделено фразеологизмам, номинирующих психические состояния, и раскрытию понятия «фразеологическое значение», его структуры в русском и английском языках.

**Ключевые слова:** репрезентация психических состояний, фразеологизмы русского и английского языков, структура фразеологического значения.

**Abstract:** The article deals with the means of human mental states representation. Special attention is paid to phraseological units, nominating different mental states; the author discloses the term «phraseological meaning» and describes its structure in Russian and English languages.

**Keywords:** mental states representation, phraseological units in Russian and English languages, structure of phraseological meaning.

Как показало исследование В.Ю. Апресяна, «языковая выразимость той или иной эмоции в данном языке является результатом не только ее этической оценки в соответствующей культуре, но и многих других, отчасти психологических, отчасти культурных, отчасти чисто языковых факторов». Таким образом, одним из основных факторов, влияющих на репрезентацию и перевод фразеологизмов со значением психического состояния, кроме знания языковых особенностей, будет знание культуры, психологических и этических особенностей говорящего [1].

Являясь неотъемлемым компонентом духовной культуры, эмоции и соответствующие им психические состояния, при всей своей универсальности, проявляют в разных языках определенную специфику репрезентации, обусловленную присущей говорящим субъективностью интерпретации окружающей действительности, что представляет несомненный интерес для лингвистики. Лингвопсихологическая и лингвистическая интерпретация данных,



представленных в языке, позволяет рассматривать последние как репрезентацию особых знаний, стоящих за фактами естественного языка, как репрезентацию конструкторов концептуального сознания [2].

Исследованием репрезентации психических состояний человека в разное время занимались такие исследователи, как В.Ю. Апресян, А. Вежбицкая (A. Wierzbicka), Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, И.А. Стернин, С.Г. Тер-Минасова, G. Lakoff и др., в том числе средствами фразеологии: Н.Н. Амосова, С.Г. Гаврин, Д.О. Добровольский, Л.Г. Золотых, А.В. Кунин, В.М. Мокиенко, Ю.П. Солодуб, В.Н. Телия.

По утверждению А. Хеллера, эмоции всегда когнитивны и ситуативны, а, следовательно, и выбор языковых средств их выражения также ситуативен [10, с. 182]. При всей схожести понятий психических состояний в различных языках многие ученые, в частности В.Ю. Апресян, отмечают, что каждая культура обладает своими собственными правилами проявления и выражения эмоций, и их нарушение может иметь определенные последствия для человека [1].

К вербальным способам репрезентации психических состояний в русском и английском языках относятся: лексические способы, средства фразеологии, морфологические, грамматические, стилистические, синтаксические, изобразительно-выразительные средства, речевые интонации и др.

На лексическом уровне психические состояния могут быть выражены лексическими единицами разных семантико-грамматических классов: словами категории состояния (*весело, страшно*) (*pity* «жалость», *afraid* «испуганный»), глаголами состояния (*пугает, завораживает; frighten* «пугать», *yearn* «тосковать»), существительными со значением состояния (*любовь, радость, joy* «радость», *sorrow* «грусть»), прилагательными (*грустный – sad, задумчивый – thoughtful*).

Однако именно устойчивое выражение, вобравшее в себя национальную языковую специфику, в наибольшей мере отражает особенности национального образа мышления, видения окружающего мира и ощущения внутреннего состояния человека.

*Губы перекошились, взгляд впился в Алешу... – Алеша, говори мне полную правду...полную правду, не лги! – крикнул он ему испуганно.* (Братья Карамазовы. Ф.М. Достоевский). *And of course Archer... will swear till he's black in the face that he didn't do it»* [И конечно, Арчер... готов клясться и божиться до посинения, что он не совершал преступления] (*до посинения* – «до полной потери сил, до изнеможения») (A. Christie, *The Murder at the Vicarage*) (*be black in the face* [почернеть в лице] – «побагроветь от усталости или раздражения»).

Репрезентация психического состояния человека происходит путем его **номинации**, понимаемой нами как «процесс и результат наименования, при котором языковые элементы соотносятся с обозначаемыми ими объектами» [3, С. 234], выраженной во фразеологическом значении.

«Фразеологическое значение – это инвариант информации, выражаемой семантически осложненными, раздельнооформленными единицами языка, не образующимися по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний слов» [5, с. 73].

Фразеологизмы характеризуются комплексной, неэлементарной семантикой, интегрирующей в себя еще и прагматически ориентированные, а также культурологические сведения. Комплексность и неэлементарность семантики фразеологизмов становится очевидной при вскрытии фразеологических параметров или макрокомпонентов семантической структуры фразеологизмов на коммуникативно-функциональной основе.

Мы согласны с теми исследователями, которые утверждают, что отличие лексического и фразеологического значений обусловлено процессом их образования [3].

В частности, Д.Н. Шмелев связывал образование фразеологического значения с ассоциациями [9], т.е. не только с лингвистическими процессами, но и с внеязыковой действительностью. На наш взгляд, при образовании фразеологического значения исследуемых единиц огромную роль играют именно ассоциации и метафоры, рождающиеся в сознании человека, описывающего или выражающего такое абстрактное понятие как психическое состояние.

О метафорическом переосмыслении в процессе формирования фразеологического значения писал и А.В. Кунин: «это перенос наименования с одного денотата на другой, ассоциируемый с ним, на основе реального или воображаемого сходства» [5, с. 81]. Совокупность буквальных значений компонентов ФЕ может обозначать маловероятные, но возможные ситуации (*битья головой о стену, язык проглотить, hit the ceiling* [ударить потолок], *not to bat an eye* [глазом не моргнуть]); несуществующие, идеализированные или фантастические объекты и ситуации (*сердце в пятки ушло, кровь ключом кипит, have butterflies in one's stomach* [иметь бабочек в желудке]) при мотивированном значении ФЕ. Возможно также образование немотивированного фразеологического значения, для которого характерно «отсутствие синхронной деривационной связи между значением ФЕ и буквальными значениями ее компонентов» [5, с. 81]. В результате немотивированности происходит смена признаков, обозначаемых фразеологизмами: исчезают признаки, свойственные совокупности буквальных значений их компонентов, и возникают новые. Это могут быть фразеологизмы, значение которых не является производным ни по отношению к значению ведущего компонента, ни по отношению к значению всего переменного сочетания (*to show the white feather* – «испугаться, струсить» – [досл. показать белое перо] – промежуточным звеном образования значения является поверье, что петух с белым пером в хвосте не может быть бойцовским, т.е. труслив, *взойти на Голгофу* – «принять страдания, муки» – между сочетанием и ФЕ имеется промежуточное звено – текст Библии).

Известно также и действие во фразеологии закона Шпербера, когда слова, относящиеся к сфере, играющей особенно важную роль в жизни людей в данный период времени, являются источником при переосмыслении значений слов и словосочетаний. Причем существуют сферы актуальные вне зависимости от исторического периода (например, явления природы, части человеческого тела, отношения и состояния человека) [3]. Именно этим и объясняется универсальность понятий психических состояний, использующихся наиболее активно во фразеологии разных народов, в том числе русских и англичан.

Таким образом, мы считаем, что целостное значение фразеологизма складывается на основе отвлечения, обобщения и соотнесения образов, выраженных словами, его составляющими, с ситуацией, находящейся в центре внимания говорящего [11].

И.А. Стернин в структуре значения (лексического) выделяет макрокомпоненты – денотативный и коннотативный, уточняя при этом, что макрокомпоненты отражают горизонтальную организацию лексического значения, а микрокомпоненты (семи) – вертикальную организацию, структуру компонентов [7]. На наш взгляд, вполне обоснованным является соответствующее понимание структуры фразеологического значения.

**Структура значения** фразеологизмов исследуемой семантики определяется семами разного уровня обобщения, составляющими денотативно-сигнификативный и коннотативный макрокомпоненты фразеологического значения исследуемых единиц.

**Денотативно-сигнификативный макрокомпонент** (предметно-логическое содержание) процессуальных фразеологизмов со значением психического состояния представляет собой иерархию сем различного уровня абстракции: категориальных, субкатегориальных, групповых, подгрупповых, множественных и индивидуальных.

**Коннотативный макрокомпонент** исследуемых фразеологизмов включает в себя эмоциональную (выражение чувств и эмоций говорящего к предмету сообщения), оценочную (одобрение, неодобрение, нейтральная оценка), экспрессивную (мера, интенсивность явления) информацию об отношении говорящего к называемому психическому состоянию, а также информацию о стилевой принадлежности фразеологизма, позволяющей отбирать из фразеологического фонда языка единицы, предназначенные для использования в конкретном стиле речи.

Фразеологическое значение отличается от лексического значения тем, что в его смысловой структуре ведущая роль принадлежит компоненту коннотативному [4], за исключением нейтральных ФЕ (общеупотребительных, функционально не закрепленных) и специальных ФЕ (научных, официально-деловых). Входящий в состав коннотации образный компонент (фразеологический образ) является структурирующей основой фразеологического значения [6].

Особое значение коннотативного компонента отмечает и В.Н. Телия, говоря, что идиомы (фразеологизмы) – «это своего рода микротексты, в которых, помимо образного описания собственно обозначаемого фрагмента действительности, присутствуют и созначения (в языкознании их принято называть коннотациями), выражающие оценочное и эмоциональное отношение говорящего к обозначаемому. Сложение этих смыслов создает эффект выразительности, или экспрессивности идиом» [8].

С понятием фразеологического значения тесно связано понятие «внутренней формы фразеологизма», важность которой отмечается во многих работах по фразеологии. Относительно к слову «внутренняя форма обычно понимается как его исходно-этимологическое значение или как образные элементы в его значении», «в качестве компонента семантической структуры не всегда нейтральна по отношению к этой структуре в целом. Будучи динамическим компонентом значения, внутренняя форма в некоторых случаях выдвигается на первый план и обуславливает семантику слова» – это вполне справедливо и в отношении ФЕ. Причем внутренняя форма ФЕ более стойкая, нежели внутренняя форма слова [5, с. 86]. Следовательно, **внутреннюю форму ФЕ** можно определить как значение совокупности буквальных значений компонентов ФЕ, с которым фразеоматический смысл связан деривационными отношениями, или способ организации семантической структуры фразеологизма [5, с. 86].

Кроме того, по замечанию А.В. Кунина «фразеологическое значение не может реализоваться вне определенных структур» [5, с. 72], поэтому внешняя форма процессуальных фразеологизмов субкатегории состояния включает определенное количество компонентов, имеющих принадлежность к разным частям речи и различные способы синтаксической организации.

Подводя итог, укажем, что **репрезентация психического состояния человека** *происходит с помощью фразеологического значения предметно-логического и коннотативного содержания, которое организовано определенным способом, выражено семами разного уровня обобщения, имеет определенное количество компонентов и различные способы синтаксической организации.*

### Библиография

1. Апресян, В.Ю., Апресян Ю.Д. Метафора в лексикографическом толковании эмоций // Вопросы языкознания. - 1993. - № 3. - С. 27–35.
2. Большая советская энциклопедия. 1969-1978 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://bse.sci-lib.com/>. (дата обращения: 15.12.2014).
3. Гак, В.Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация. Общие вопросы. - М., 1997. – 234 с.
4. Жуков, А.В. Заметки о фразеологическом значении [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://admin.novsu.ac.ru/uni/scpapers.nsf/publications>. (дата обращения: 15.12.2014).

5. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка. - 2-е изд., перераб. - М., 1996. - 384 с.
6. Солодухо Э.М. Проблемы интернациональной фразеологии / Э.М. Солодухо. Казань: Изд-во КГУ, 1982.
7. Стернин, И.А., Флекенштайн К. Очерки по контрастивной лексикологии и фразеологии. - Галле, 1989. - 129 с.
8. Телия, В.Н. Основные особенности значения идиом как единиц фразеологического состава языка / Под ред. В.Н. Телия // Т.С. Аристова, М.Л. Ковшова и др. Словарь образных выражений русского языка. - М., 1995. С. 10-16.
9. Шмелев, Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. - М.: Наука, 1973. - 279 с.
10. Ball, W.J. A practical guide to colloquial idiom. London: Longmans, 1958. 258 p.
11. Bonheim, U. Emotions in Literature // Proceedings. Tübingen: Niemeier, 1992.

*M. Parker, Greenville (North Carolina, USA)*  
(*М. Паркер, г. Гринвилль, Северная Каролина, США*)

THE CONCEPT OF TRANSNATIONALISM IN THE NOVEL  
«THE FORTY RULES OF LOVE» BY ELIF SHAFAK  
(КОНЦЕПЦИЯ ТРАНСНАЦИОНАЛИЗМА В НОВЕЛЛЕ ЭЛИФ ШАФАК  
«СОРОК ПРАВИЛ ЛЮБВИ»)

*«Fret not where the road will take you. Instead concentrate on the first step.  
That's the hardest part and that's what you are responsible for»*  
[6, с.91]

**Absract:** This work examines the concept of transnationalism in literature, its historical development, and modern meaning. The author uses the analysis of the novel by Elif Shafak «The Forty Rules of Love» as an example of the transnational tendency in modern literature.

**Keywords:** transnationalism; transnational literature; globalization; multiculturalism; Elif Shafak

**Аннотация:** Данная работа рассматривает понятие транснационализма в литературе, историю его появления и развития, а также современное значение данного термина. Автор работы использует анализ новеллы Элиф Шафак Сорок правил любви в качестве примера транснационального направления в современной литературе.



**Ключевые слова:** транснационализм; транснациональная литература; глобализация; мультикультурализм; Элиф Шафак

In the past, the word «transnationalism» was used as a term that described flows of international labor and capital [5] Later, with the increase in migration, transnationalism became «the idea that flows of transstate migrants and their symbolic and material accoutrements are bi- or multidirectional and ongoing» [4]. Now, the concept of transnationalism is much broader and covers many areas of studies including literature. According to professor Justin D. Edwards of the University of Surrey, England, «transnationalism in literary and cultural studies is a vital tool for unravelling the profound yet still unexplored implications that derive from the vast movement of people, texts, languages and translations across the world». An Australian journal *Transnational Literature* defines transnational literature as the one that deals «with cross-cultural contact and interaction» [1].

Yet, the definition of transnationalism is too spacious and therefore difficult to understand. Is it the same as globalization, internationalism, or multiculturalism? If not, what is the difference between them?

Assuming that the term «transnationalism», among other things, reflects on migration and traveling across national borders, as well as on causes and effects of such journeys, the idea of transnationalism could be considered one of the main themes of the novel *The Forty Rules of Love* by Elif Shafak. Shafak herself is a migrant, and her life is transnational. She is a Turk who was born in France and lived in Spain, Turkey, Germany, Jordan, USA, and now «she divides her time between London and Istanbul» [3]. She knows all about traveling across the borders, diving into new cultures, living in unfamiliar places, and being around people that are different from her. In her novel, some people constantly on the move while others stay still. They all have their reasons to go and motives to stay. The book is about traveling and staying, finding and losing, running away and moving forward.

In the novel, we see Ella, a devoted mother and unhappy housewife converted into a religion of love; Aziz, a former drug addict turned into a Sufi; Rumi, «a mainstream cleric changed to a committed mystic» [6, c. 21] and Shams, an «unconventional dervish full of scandals and surprises» [6, c.17] The characters are from different countries, cultures, times, backgrounds, but they are very much alike because they changed their lives by accepting the religion of love. To find love, they had to travel – in the physical world as well as within themselves. However, Ella's transformation due to her journeys deserves a special attention.

All her life, Ella had no need or desire to travel the world. She leads a measured life in Northampton, Massachusetts, «letting the days go by, the routine take over, and time run its course of inevitable torpor» [6, c.15] Her life is empty, and she is unhappy. Ella wants to experience breathtaking love but she doesn't believe it is possible.

Everything changes when Ella meets Aziz, the author of the novel *Sweet Blasphemy* she is reading for her literary agency. The novel centers on the life of «the great philosopher, mystic, and poet Rumi and his beloved sun, Shams of Ta-



briz [6, c.17.] In the beginning of their relationships, Ella finds Aziz and his life-style somewhat unbelievable: «The page [on his website] was full of postcards from cities and sites all around the world. Underneath each postcard, there were comments about that particular place. It was while reading these that Ella came across three pieces of information that immediately drew her attention: first, that the A in A. Z. Zahara stood for Aziz; second, that Aziz regarded himself as a Sufi; and third, that at the moment he was traveling somewhere in Guatemala» [6, c. 34.]

On the contrary, Ella «had never been much of a traveler» [6, c. 223.] «A trip to Montreal with her husband and children a long time ago popped into her mind. After that, they had spent all their vacations at their house in Rhode Island» [6, c.229.] These were necessary trips she had to take in order to maintain the image of a good wife and mother. However, Ella «travels» the world by merging «the cuisines of different countries» and freshening «up age-old recipes with new spices and ingredients» [6, c.45] This way of traveling is safe, comfortable, delicious, and doesn't interfere with her well-established daily routine.

In spite of Ella's indifference to voyages, she writes in her first email to Aziz that «traveling around the world must be quite a thrill» [6, c. 35] just to be polite. For her, traveling is not exciting at all. Ella is far from understanding Aziz's life-style and finds it uncomfortable and unsafe: «How could people like Aziz Z. Zahara find the desire and courage to travel the less-developed parts of the globe when even the suburbs in America weren't safe anymore?» [Shafak 44.] Even that fact that Aziz «could find the time or even an Internet connection to check his emails while traveling in remote places was beyond Ella» [6, c. 95].

However, the more Ella gets to know Aziz, the more fascinating he and his life seem to her. «A relentless nomad at heart, he had been everywhere, equally at home in Siberia, Shanghai, Calcutta, and Casablanca. Traveling with only a backpack and a reed flute, he had made friends in places Ella couldn't even find on the map. Uncompromising border guards, the impossibility of getting a visa from hostile governments, waterborne parasitic diseases, intestinal disorders due to contaminated food, the danger of being mugged, clashes between government troops and rebels - nothing could hold him back from traveling east and west, north and south» [6, c.106] In his emails, Aziz tells Ella about his trips as well as gives her advice about the family problems.

Ella is so drawn into the correspondence with him that «soon exchanging emails with Aziz made Ella feel that she was somehow breaking away from her staid and tranquil life» [6, c. 95] After many emails and phone calls, they meet face to face. «They talked endlessly on subjects as diverse as the curiosities of local cuisines, different meditation techniques, aboriginal art, gothic novels, bird-watching, gardening, growing perfect tomatoes, and the interpretation of dreams, constantly interrupting and completing each other's sentences» [6, c. 205] Ella never experienced anything like this before. She doesn't want to lose this feeling. Ella wants to go to Amsterdam with Aziz.

Because of this decision, Ella leaves her cheating husband and their children to find happiness with Aziz, no matter what part of the world he would take her.

After staying home for years, now she wants to «see distant lands, get to know other people and admire God's composition» with Aziz [6, c. 210] The fact that Aziz is dying of a fatal illness doesn't stop her from leaving her old life, «a predictable sequence of habits, needs, and preferences» [6, c.10] to spend every minute with Aziz who, despite of his disease, «wanted to keep traveling the world, meet new people and see new cities» [6, c. 186] just like his beloved Shams.

After a year of traveling, Ella and Aziz end up in Konya, Turkey – the city where Rumi and Shams lived and died and where Aziz wants to spend his last days. After his death, Ella decides to move to Amsterdam where her dear Aziz used to live «with his books, cats, and turtles when he [was] not traveling around the world» [6, c.17] Aziz is dead but she remembers his words: «...life is a sequence of births and deaths. Moments are born and moments die» [6, c. 63]. «There is a time to love and a time to die» [6, c.215] Aziz died with the endless love to Ella in his heart. He knew until his last breath that he was deeply loved, too.

After he died, Ella «sent an email to Aziz's friends everywhere, inviting them to the funeral. To her delight, quite a number of them were able to come, from as far away as Cape Town, St. Petersburg, Murshidabad, and São Paulo... It was a warm, joyful ceremony, attended by people of all faiths» [6, c. 224]. This is an indicative example of transnational, cross-cultural, and interreligious friendship, respect, and devotion.

However, love is the main force that drives people to new places and new experiences. Yet, traveling inside one's heart and soul is the greatest journey of all. According to Shams, he «had embarked on an inner journey of Love... East, west, south, or north makes little difference. No matter what your destination, just be sure to make every journey a journey within. If you travel within, you'll travel the whole wide world and beyond» [6, c. 60].

Every journey changes something in a person: values, beliefs, even personality. Ella's first step on her long journey to love was Aziz's emails, which helped her realize that the life she was living was not the life she wanted to live. His wisdom motivated Ella to start her journey toward changing her inner and outer worlds. She was brave enough to leave her loveless marriage instead of unavailingly trying to save it, and to travel around the world with her darling Aziz instead of taking imaginary trips to other countries by cooking their dishes. Crossing the borders made Ella's life somewhat like the call to the Morning Prayer in Konya: «beautiful, rich, and mysterious» [6, c. 222]. Could Ella's life be like this if it was not for traveling? Most likely not.

Consequently, Ella from Massachusetts finds her love by reading the novel of a Muslim author who lives in Holland but is presently traveling in Guatemala. The same woman travels around the world following her loved one, stays with him in Konya until his last breath, and then moves to Amsterdam just because her heart says so. Undoubtedly, Ella's life is a lively and beautiful explanation of the dull and unclear term «transnationalism».

### Bibliography

1. About Transnational Literature. Transnational Literature 6.1 (2013): n. pag. Web. 23 Apr. 2014.
2. Edwards, Justin. TRANS: Transnationalism, Translation and Travel in Literary and Cultural Studies. University of Surrey, n.d. Web. 23 Apr. 2014.
3. Elif Shafak. Biography. Penguin Speakers Bureau. Penguin Group, n.d. Web. 25 Apr. 2014.
4. King, Diane. Transnationalism. Academia.edu. Academia, 6 Sep. 2005. Web. 23 Apr. 2014.
5. Lee, Helen. Transnationalism: The Wider Literature. Australian National University, n.d. Web. 23 Apr. 2014.
6. Shafak, Elif. The Forty Rules of Love. New York: Penguin Books. 2010. PDF file.

*Н.В. Подковырова, Е.В. Шарафутдинова, г. Челябинск*

#### ЯЗЫКОВЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ГОРОД» В АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЕЙ)

**Аннотация:** статья посвящена анализу концепта «город» в английской языковой картине мира на основе данных лексикографических источников, рассмотрены такие понятия как «картина мира», «концепт», «концептуальный анализ».

**Ключевые слова:** языковая картина мира, концепт, концептуальный анализ, лексико-семантический вариант, «город».

**Abstract:** This article analyzes the concept of «city» in the English language picture of the world based on lexicographical sources considered concepts such as «world view», «concept», «conceptual analysis».

**Keywords:** linguistic picture of the world, concept, conceptual analysis, lexico-semantic variant, «city/town».

Данная статья посвящена исследованию английского концепта «город» на основе анализа языковых средств, взятых из толковых словарей, словарей синонимов и тезаурусов.

Актуальность данного исследования заключается в том, что концепт, являясь единицей культурной картины мира, содержит указание на особенности мировидения народа, а его описание дает исследователю возможность проникнуть в те смыслы, которыми оперирует человек в процессах мышле-

ния, и которые отражают содержание опыта и знания. Для начала необходимо определиться с тем, что мы понимаем под такими ключевыми для нас понятиями, как «языковая картина мира», «концепт», «концептуальный анализ». Данные термины широко используются как в когнитивной лингвистике, так и в лингвокультурологии. Изучив труды различных ученых по этим вопросам, мы выбрали определения наиболее точно соответствующие целям нашего исследования.

Так, мы разделяем точку зрения В.А. Масловой, что «языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности. Понятие о языковой картине мира ведет нас непосредственно к понятию концепта как основного понятия лингвокультурологии и когнитивной лингвистики» [1, с. 296].

Нам наиболее близко определение концепта, предложенное З.Д. Поповой и И.А. Стерниным: «концепт – это дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной деятельности личности и общества и несущее комплексную информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [3, с. 69]. Мы также согласны с З.Д. Поповой и И.А. Стерниным, что «концептуальный анализ – один из способов анализа концепта или отдельных его признаков при помощи лингвистических единиц, так как большинство понятий имеют языковое выражение. Принцип исследования заключается в том, что после выбора ключевого слова, наиболее полно отражающего интересующий нас концепт, мы обращаемся к языковому материалу» [3, с. 68].

В данной статье мы описываем результаты нашего исследования концепта «город», которые мы получили, проанализировав языковые средства его репрезентации. В английском языке русскому слову «город» соответствуют две лексические единицы: «town» и «city». Чтобы понять, насколько различаются данные понятия в английском языке, мы сравнили их, опираясь на словарные дефиниции. Материалом для исследования послужили 30 дефиниций, полученные методом сплошной выборки из 9 одноязычных толковых словарей, и данные из шести словарей английских синонимов и шести тезаурусов. Взяв за основу два взаимосвязанных концепта «city» и «town», обозначенных двумя лексическими единицами, мы определили лексико-семантические варианты для имени каждого концепта. В имени концепта «city» мы выделили следующие ЛСВ: 1) большой по размерам и значению город (a large, important town); 2) *собирает*. жители этого города (inhabitants of a city collectively); 3) деловая часть Лондона (the commercial and financial area of London). Необходимо заметить, что в Англии исторически существовал достаточно четкий критерий: если в городе есть собор (cathedral), это

«city», если нет – это «town», однако сегодня этот критерий учитывается достаточно редко.

В имени концепта «town» мы выделили следующие ЛСВ: 1) населенный пункт с названием, обозначенными границами и местным самоуправлением; место где люди живут и работают (a built-up area with a name, defined boundaries and local government, where people live and work); 2) *собирает*. жители такого населенного пункта (the people who live in a town).

Концепт имеет сложную «слоистую структуру», для большей наглядности мы представляем его план выражения в виде лексико-семантического поля, которое состоит из ядерной и приядерной зон, а также ближней и дальней периферии, выявление которых возможно с помощью анализа словарных значений слова и его синонимов, взятых из специальных лексикографических источников. Имя концепта («город») составит его ядро, так как к нему относятся слои с наибольшей чувственно-наглядной конкретностью, первичные наиболее яркие образы, а более абстрактные семантические слои составят периферию концепта [3, с. 300-302].

Мы подсчитали количество синонимов слова «город», приводимых в специальных словарях, вычислили количество совпадений семантических множителей каждой ЛЕ и имени концепта при помощи матрицы, а также взяли коэффициент частотности всех ЛЕ из словаря частотности Торндайка. Эти три критерия позволяют нам распределить языковые репрезентации концепта по указанным выше зонам лексико-семантического поля.

Слова-синонимы концепта, занимающие нишу приядерной зоны ЛСВ-1 имени концепта «city» («conurbation», «megacity», «cosmopolis», «metropolis», «megalopolis») говорят о том, что «city», согласно выведенному нами ранее определению, это не просто «большой по размерам и значению город», а целое скопление населенных пунктов, главным образом городских, местами срастающихся, объединенных в единую сложную многокомпонентную динамическую систему с интенсивными производственными, транспортными и культурными связями, с высокой численностью населения. Термин «конурбация» (расположенные рядом и связанные между собой агломерации, образующие единое целое) широко принят за рубежом, в первую очередь в Великобритании, в российской же географии он применяется редко. На ближней периферии находятся синонимы, выражающие как более общую идею ЛСВ-1 («borough», «capital», «county», «district»), так и те, которые называют типы административного деления городов. Так, например, слово «county» обозначает типичную для Англии административно-территориальную единицу.

В область дальней периферии попали слова, называющие разные административно-территориальные единицы, а также типы населенных пунктов («suburb», «circuit», «domain», «duchy», «exurb»). Такие синонимы концепта, как «suburb», «exurb», «domain» характеризуют один из его главных аспектов: город – это не только скопление нескольких населенных пунктов, составляющих единое целое, но также прилегающие к ним окраины, пригороды, без которых невозможно представить типичный английский город, они



всегда являются его неотъемлемой частью.

В приядерную зону ЛСВ-2 попали слова «community», «neighbourhood», подтверждающие, что, как мы определили ранее, «city» - это не только большой город, но также и люди, проживающие в нем, его горожане. ЛЕ, относящиеся к типам населенных пунктов, а в данном случае обозначающие жителей этих населенных пунктов, расположились в зонах ближней и дальней периферии («burg», «locality», «canton»).

Слова-синонимы имени концепта «cosmopolis», «centre», занимающие нишу приядерной зоны ЛСВ-3, отражают основную идею этого ЛСВ, где «city» - это деловой квартал Лондона. На ближней и дальней перифериях ЛСВ-3 находятся слова «capital», «conurbation», «megacity». Действительно, для англичан «City» - олицетворение финансовой активности и мощи самого крупного британского города и, следовательно, всей страны.

В приядерную зону ЛСВ-1 концепта «town» попали такие слова, как «settlement», «hamlet», называющие разные, небольшие по размеру города, где, однако, социальные связи людей играют очень важную роль. Синонимы «precinct», «state», «suburban», расположенные на ближней и дальней перифериях, указывают на то, что англичане воспринимают «town» как небольшой населенный пункт, по типу приближенный к деревне, находящийся в сельской местности. Рассмотрев синонимы, относящиеся к ЛСВ-2 имени концепта «town», мы увидели следующее: синонимы «townsfolk», «township», «townspeople», расположенные в приядерной зоне, показывают, что «town» у британца ассоциируется не с городской агломерацией, центром деловой жизни, а прежде всего с домом, с соседями и горожанами. Таким образом, ЛСВ-2 концепта «town» раскрывает не внешнюю форму организации города, не типы устройства городов, а, скорее, его внутреннее содержание, социальные связи, создаваемые жителями города.

Проанализировав ЛСВ имен двух концептов, рассмотрев ряд синонимов, мы увидели, что содержание концепта «город» намного шире и глубже лексического значения слова, оно отражает знания и опыт человека. Рассмотрев концепт «город» на основе словарей, мы пришли к выводу, что в английском языке существуют два взаимосвязанных концепта «city» и «town». Концепт «city» - это сложный, многогранный концепт, здесь для носителей языка первичной выступает ассоциация именно с населенным пунктом, местом проживания людей, городской агломерацией. Во-вторых, это сами жители, а также социальные связи между ними. Более того, концепт «City» включает в себе деловую часть города, центр финансовой, коммерческой и политической жизни. Ещё одно существенное различие между концептами «city» и «town» - это то, что ритм жизни в «city» гораздо быстрее чем в «town», где жизнь течет более размеренно, а расстояния между теми или иными пунктами гораздо меньше.

«Town» для британцев - это нечто большее, чем просто населенный пункт, находящийся в сельской местности. У англичанина он ассоциируется с местными жителями и их социальными связями, общно-



стью людей разных поколений, с уютной бытовой атмосферой, местом, близким к окружающему пейзажу. Так как одной из отличительных особенностей британцев является их склонность к уединению, удаленности от шума и суеты, не удивительно, что большинство британцев проживает в небольших городках, провинциях, и лишь небольшая часть населения, проживает в мегаполисах страны.

Проведенный анализ подтвердил правильность выделенных нами ЛСВ имен двух взаимосвязанных концептов и помог определить некоторые характерные для носителей английской языковой картины мира черты. На следующем этапе нашего исследования мы будем работать с художественными текстами современных британских авторов, что позволит получить новые сведения об особенностях восприятия действительности представителями английской лингвокультуры, знание которых является необходимым условием межкультурной коммуникации и политкорректного этнокультурного взаимодействия в многонациональном пространстве мирового сообщества.

### Библиография

1. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику. - М., 2008. - 296 с.
2. Подковырова, Н.В. Создание модели языкового выражения концепта jealousy / Челябинск: Энциклопедия // Языки профессиональной коммуникации: Сборник статей участников Третьей международной научной конференции (Челябинск, 23-25 октября 2007 г.): в 2-х тт. / Отв. ред.-сост. Е.И. Голованова; чл. редкол. С.А. Питина, Л.А. Шкатова / Челяб. гос. ун-т, 2007. – Т. 1. – С. 300-302.
3. Попова, З.Д., Стернин, И.А. Семантико-когнитивный анализ языка // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. - Воронеж, 2007. – С. 68-69.

*В.Б. Шаронова, г. Челябинск*

### ВЫДЕЛЕНИЕ ПАРАМЕТРОВ КАТЕГОРИИ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩИХ ЕЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СТАТУС (НА ПРИМЕРЕ КАТЕГОРИИ «ВЕЖЛИВОСТИ» В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ)

**Аннотация:** В статье рассматривается понятие «категории», ее параметры, многофункциональность. Автор анализирует категорию «вежливости» как лингвистическую категорию.

**Ключевые слова:** лингвистическая категория, категория «вежливости», языковая единица, речевые акты, лингвистический статус.

**Abstract:** The article discusses the concept of «category», its parameters, multi-functional. The author analyzes the category of «polite-of» as a linguistic category.

**Keywords:** linguistic category, the category of «courtesy», linguistic unit, speech acts, linguistic status.

Понятие «категория» берёт начало в античной философии, когда Аристотелем была предпринята попытка систематического выяснения общих черт объективного бытия, а также понятий логики, соответствующих им. В трактате «Категории» Аристотель выделил десять основных категорий, которые он называл «бытийными»: сущность, количество, качество, отношение, место, время, положение, состояние, действие и претерпевание. Результатом данной классификации стало следующее видение и понимание категории Аристотелем: «...категория – общее определение бытия, научные понятия о родах бытия и высказывание о сущем. Категории обнаруживают различное содержание и связь сторон сущности, являются наиболее высшими отвлечениями, а поэтому и наивысшей формой суждения об объективном мире» [1, с. 9]. Современное определение категории основано на определении, данном Аристотелем, и звучит следующим образом: «категория – это наиболее общие, фундаментальные понятия, отражающие существенные, всеобщие свойства и отношения явлений действительности и познания, образовавшиеся как результат обобщения исторического развития познания и общественной практики» [9].

Имеет место деление категорий по областям, что позволяет говорить об общенаучной классификации категорий, согласно которой категории делятся на философские, лингвистические, психологические, математические, логические, социологические (социальные) и др. Иными словами, каждой науке соответствует свой тип категорий. Некоторые категории признаются многофункциональными или общенаучными. Научный статус категории, т.е. её принадлежность к той или иной науке, определяется соблюдением категорией соответствующих требований: присущие категории характеристики являются фактором, обуславливающим её статус. Категории, которые могут изучаться с позиций нескольких наук, определяются как полистатусные.

По мнению И.В. Ревенко, «...в аспекте теории познания под категорией понимаются логические формы отражения знаний о мире, применительно к языковой категоризации категория представляет особое объединение языковых фактов на основании общности их признаков» [3, с. 23].

В лингвистике категории рассматриваются как «наивысшие обобщения одновременно в трех сферах – мышления, психики и языка» [4, с. 36]. Языковая категория в широком смысле – это «любая группа языковых элементов, выделяемая на основании какого-либо общего свойства; в строгом смысле – некоторый признак (параметр), который лежит в основе разбиения обширной

совокупности однородных языковых единиц на ограниченное число непересекающихся классов, члены которых характеризуются одним и тем же значением данного признака» [7, с. 215].

Сами лингвистические категории представлены несколькими разновидностями, такими, как понятийные, грамматические, семантические, функционально-семантические и др.

О.А. Турбина подразделяет языковые категории на грамматические и понятийные, подчёркивая связь логики и языка, основываясь на понимании категории в общефилософском смысле и придерживаясь мнения Г. Гийома о том, что «язык является реальной действительностью мысли и её овеществлением, но на самом деле мысли не соответствует, т.к. вещи мешают друг другу, а мысли нет» [8, с. 4]. Понятийные категории определяются как смысловые компоненты общего характера, свойственные не отдельным словам и системам их форм, а обширным классам слов, выражаемых в языке разнообразными средствами [8, с. 5].

К учению о понятийности восходит теория функционально-семантических категорий А.В. Бондарко [2]. Ведущим для функциональной грамматики, по мнению А.В. Бондарко, является описание в направлении от семантики к средствам её выражения. Такое направление основано на семантическом единстве при разнообразии в формальном выражении, задаваемом различием уровней языка. Основными признаками функционально-семантических категорий являются: - общность семантических функций; - взаимодействие грамматических и лексических элементов; - членение: центр – периферия [5, с. 112].

Функционально-семантические категории проявляются через функционально-семантические поля, в которых лексико-семантические поля являются микросистемами. Особенность данных категорий заключается в том, что они построены на практическом выделении и анализе лексико-семантических полей через исследование слов, служащих для обозначения внеязыковых сфер, объединённых онтологической общностью [5, с. 113].

Не смотря на всё многообразие лингвистических категорий, учитывая всё сказанное ранее, отмечаем, что любая из обозначенных категорий обладает статусом языковой категории при условии демонстрации ею определённых параметров. Категория относится к лингвистическим, если она представляет собой группу языковых элементов, выделяемых на основании одного или нескольких общих свойств, выступающих параметром разбиения обширной совокупности языковых единиц разных уровней языка на ограниченное число непересекающихся классов.

Рассмотрим на примере лингвопрагматической и лингвокультурной категории «вежливости», являющейся одним из объектов изучения речевого этикета, изучаемой в прагматике, социолингвистике и культуре речи.

Стратегия языкового поведения, заключающаяся в выражении доброжелательного отношения к человеку; составляющими категории вежливости являются: 1) стратегии поведения; 2) речевые стратегии; 3) набор речевых

актов (устойчивые речевые формулы, клише). [6]. Лингвистический статус данной категории следует из её определения, однако следует рассмотреть её более подробно с позиций наличия в ней обозначенных нами ранее параметров, свойственных лингвистическим категориям.

*Bitte, rufen Sie die Klinik an. Ich warte hier. Sie haben doch noch einen zweiten Apparat.* - Пожалуйста, позвоните в клинику. Я подожду. У вас, наверно, есть второй аппарат.

В предложениях, где присутствует глагол в повелительном наклонении, маркером вежливости выступает лексема «*bitte*» / «*пожалуйста*».

*Danke schön, Frau Zalewski», sagte Pat. »Vielen Dank für alles. Auch für das Kartenlegen. Ich werde mir alles merken.*

*Спасибо, фрау Залевски! - сказала Пат. - Спасибо за всё. И за гадание на картах. Я ничего не забуду.*

В приведённом предложении в немецком языке рядом стоят две формулы вежливости «*Danke schön*» и «*Vielen Dank für alles*».

В предложении «*Entschuldigen Sie, sagte ich, ein unvorhergesehener Zufall - können Sie mir etwas heißen Tee geben?*» формулой вежливости является «*Entschuldigen Sie*».

*Елизавета Павловна, простите, откройте, пожалуйста, на минутку*

*- В чем дело?*

*- Откройте, я не могу кричать! - ответил из-за двери Красавченко*

*- Извините, Анатолий Григорьевич, но я уже сплю*

*- Я всего на одну минуточку, это очень важно. Еще раз извините, - Красавченко шагнул в номер (Дашкова. «Эфирное время»).*

*Спасибо, Наталья Владимировна, Вы успокойтесь и, пожалуйста, никуда не выходите из дома. Я через полчаса у вас буду (Е. Климова. «Пусть будет»).*

Как следует из приведённых примеров, компоненты модели вежливости представлены на всех языковых уровнях, что доказывает её статус как лингвистической категории:

1) на морфологическом уровне местоимениями "вы", "ваш"; глаголами в форме мн.числа;

2) на лексическом уровне именами собственными и нарицательными в функции обращения, особыми словами вежливости : спасибо, пожалуйста, помилуйте.

3) на синтаксическом уровне обращениями и семантическими группами со значением приветствия, прощания, знакомства, приглашения, благодарности, извинения, просьбы (перформативами/неперформативами).

В заключение отмечаем, что из предоставленных примеров следует, что категорию «вежливости» можно отнести к классу лингвистических категорий, поскольку она обладает признаками, присущими лингвистическим категориям, таким как:

- языковые элементы, представляющие категорию вежливости, распределяются по группам на основании наличия у них общего свойства;

- вежливость выражается языковыми единицами на различных уровнях языка, представляющими различные системы, и предполагает объединение единиц языка в непересекающиеся классы, соответствующие определённым логико-предметным номинациям.

### Библиография

1. Аристотель. Категории. – М.: Соцэкгиз, 1939. – 84 с.
2. Бондарко, А. В. Грамматическое значение и его смысл [Текст] / А. В. Бондарко. – Л.: Наука, 1978. – 176 с.
3. Ревенко, И. В. Языковая категория интенсивности и ее экспликация в идиостиле В. Астафьева: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Кемерово, 2004. – 265 с.
4. Степанов, Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения (Семиологическая грамматика). – М., 1981. – 360 с.
5. Шаховский, В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2008. – 208 с.
6. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр. и дополн. – Назрань, 2010. – 360 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М., 1990. – 685 с.
8. Турбина, О. А. Отношения между языковыми и логическими категориями // Вестник ЮУрГУ: Серия Лингвистика. Вып.1. № 7(36). – Челябинск, 2004. – С. 4-8.
9. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова. 1983 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.libex.ru/24519.html>. (дата обращения: 20.12.2014).

*Е.С. Шерстнева, г. Магадан*

### КУЛЬТУРНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Р.М. МИЛЬКЕ «ЗАПИСКИ МАЛЬТЕ ЛАРИДСА БРИГГЕ»)

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности воссоздания в переводах культурно-прагматической направленности оригинала художественного произведения. Делается попытка рассмотреть передачу культурной специфики романа Р. М. Рильке в некоторых переводах на английский язык.

**Ключевые слова:** прагматический компонент, культурная общность, культурно-философская проблематика.



**Abstract:** Peculiarities of the original cultural-pragmatic orientation's re-constitution in translations are viewed in the article. The author makes an attempt to study communication of R. M. Rilke's novel cultural character in some English translations.

**Keywords:** pragmatic element, cultural unanimity, cultural-philosophic subject matter.

Любой художественный прозаический или поэтический текст создается с определенной целью, а именно, его создатель вкладывает в него несколько видов информации одновременно, достигая, таким образом, определенного запланированного эффекта или воздействия на того или иного получателя текста. Одним из основных компонентов информации является прагматический, поскольку именно прагматика оказывает большое влияние на смысловую структуру и архитектуру текста, а коммуникативная интенция отправителя и коммуникативный эффект текста (основные составляющие прагматики) определяют его общую направленность.

Тот факт, что любой текст обладает «прагматическим потенциалом», то есть возможностью производить некоторый коммуникативный эффект на адресата, обуславливает необходимость воссоздания переводчиком данного прагматического потенциала в переводе. Однако обеспечение переводчиком полного понимания сообщения рецептором перевода может осложняться отсутствием у последнего необходимых знаний [1, с. 210–211].

Данная задача усложняется в свою очередь тем, что в процессе перекодирования знаков одного языка в знаки другой языковой системы переводчик сталкивается с фактами неизбежной языковой асимметрии и сложностями передачи культурной специфики текста. Так, Л. К. Латышев и А. Л. Семенов указывают на следующие подтипы непереводимости: непереводимость, которая вызвана непреодолимыми в переводе особенностями одного из языков, и непереводимость, которая обусловлена культурологически [3, с. 65–72]. Следовательно, степень профессионализма переводчика в следовании языковым и речевым нормам словоупотребления, эксплицировании подразумеваемой информации, внесении в перевод изменений и разъяснений для осуществления на читателя переводного произведения воздействия аналогичного тому, которое являлось авторской интенцией, воссоздании целостного эстетического впечатления и сохранения всех культурологических черт оригинала обуславливает уровень прагматической и культурной общности оригинала и переводов и общности реакций, вызываемых у читателя оригинала и перевода художественного произведения.

В. В. Сдобников и О. В. Петрова выставляют определённые требования к результату переводческого процесса, выражая их в следующей формуле:

$$КЭ\ 1 = КЭ\ 2$$

Что означает, что коммуникативный эффект, производимый текстом перевода на своего получателя, должен быть примерно таким же, как комму-



никативный эффект, производимый оригиналом на своего получателя [4, с. 151]. Сразу после чего, переводоведы оговариваются, что достижение «абсолютного равенства коммуникативных эффектов, производимых текстами оригинала и перевода, практически невозможно» [4, с.151–152]. Данная формула результата переводческого процесса также может быть применима и в культурологическом плане:

$$КтЭ\ 1 = КтЭ\ 2$$

Где культурологический эффект перевода должен соответствовать культурологическому эффекту производимому на читателя оригинала. В данном случае, как и в предыдущем, возможность достижения абсолютного равенства между ними представляется нам неосуществимой.

Говоря о переводе художественных произведений, следует отметить, что чем более сложным и разноплановым является культурный и прагматический потенциал текста, тем более серьезной и филигранной должна быть работа переводчика в процессе воссоздания этого потенциала.

С целью определения особенностей воссоздания прагматической и культурной направленности оригинала в переводе, рассмотрим и сопоставим роман Р. М. Рильке «Записки Мальте Лауридса Бригге» и два его последних английских перевода.

Как известно, данное произведение писателя стало его главной работой в прозе. Роман был написан в период бурных духовных исканий в европейской культуре, перестройки старого, поисков новых форм познания мира и человека. Уникальная структура, а также непреходящие темы, поднятые в романе, сделали произведение бессмертной и неподражаемой книгой [2, с. 1]. Попытка Р. М. Рильке осмыслить себя через этот роман, ответить на вопросы, которые занимали его, привела к тому, что такие вечные философские темы как бог, жизнь, смерть, любовь стали основополагающими для «Записок Мальте Лауридса Бригге».

Для рассмотрения уровня культурной и прагматической общности романа Р. М. Рильке и его переводов, приведем ниже один из фрагментов произведения и его переводные версии (табл.1)

Таблица 1

Фрагменты романа Р.М. Мильке в переводе различных авторов

Rilke, 1910: 23	M. Hulse, 2009: 16	W. Needham, 2009
1	2	3
Und sieh nur zwei Schulkinder: Es kauft sich der eine ein Messer, und sein Nachbar kauft sich ein ganz gleiches am selben Tag. Und sie zeigen einander nach einer Woche die beiden Messer, und es ergiebt sich, daß sie sich nur noch	Only consider two schoolboys: one of them buys a knife, and the other buys an identical one on the same day. And a week later, they show each other the two knives, and they turn out to be only remotely similar, so differently <b>have they been</b>	And take a couple of schoolboys: one of them buys a knife and the other buys an identical one on the same day. And after a week they compare the two knives and it turns out that they look only vaguely similar - so different <b>have they</b>

1	2	3
ganz entfernt ähnlich sehen, - so verschieden haben sie <b>sich</b> in verschiedenen Hän- den <b>entwickelt</b> .	<b>shaped by</b> different hands.	<b>become</b> in different hands.

Выбранный нами отрывок представляет собой рассуждения автора о том, как два одинаковых перочинных ножика, купленных школьниками в один и тот же день, могут стать непохожими друг на друга через неделю. Писатель, объясняя это, говорит об изменении идентичных предметов в руках двух разных людей. Данные рассуждения приводятся в макроконтексте рассуждений о боге и религии. Причем Р. М. Рильке употребляет лексему *sich entwickeln* (*развиваться, превращаться*), говоря об описываемых ножках. В переводе М. Халса употреблен глагол *shape* (*придавать форму, подгонять, приспособливать*), кроме того этот глагол употреблен в страдательном залоге, что не в полной мере передает смысл оригинала, лишая его, в некоторой степени, семантико-прагматической направленности. При первом рассмотрении в версии У. Нидэма можно увидеть более адекватный перевод – *become* (*становиться*), он является нейтральным вариантом перевода лексемы *sich entwickeln*. Однако, как мы сказали ранее, произведение писалось в период переосмысления различных философских и культурных ценностей. И заключительное предложение исследуемого абзаца вскрывает причину употребления автором данного глагола:

Ach so: Ist es möglich, zu glauben, man könne einen Gott haben, ohne ihn zu gebrauchen? (Rilke, 1910).

Ah then: is it possible to believe that one could have a God and not use him? (Needham, 2009).

Употребляя лексему *sich entwickeln*, Р. М. Рильке подразумевает позицию человека по отношению к Богу, раскрывая не просто бытовой, а глубокий культурно-философский смысл в данном контексте. В связи с этим перевод М. Халса представляется нам более адекватным в плане передачи культурно-философской направленности оригинала. Первая часть отрывка получает более точную лексико-семантическую передачу также в переводе М. Халса.

Если рассмотреть данный случай лексического несоответствия в переводе У. Нидэма в культурологическом аспекте, то можно сделать вывод, что переводчик не до конца осмыслил культурно-философскую направленность оригинала, что и привело к смысловой девиации и урезанию смысла подлинника.

Таким образом, при переводе отрывков романа, носящих сложную культурно-философскую проблематику, у переводчиков могут возникать сложности с передачей коммуникативной интенции автора, прагматическая общность в таких случаях уменьшается, культурологический аспект упущен. На основе приведенного примера можно сделать вывод, что прагматическая

и культурная общность оригинала и переводов романа могут колебаться от предложения к предложению, и сделать выбор в пользу какого-либо определённого варианта перевода не представляется возможным.

Из всего вышеизложенного следует заключить, что культурологический и прагматический аспекты текста являются неотъемлемой его составляющей, наряду с семантикой и синтаксической структурой и требуют четкой и осторожной работы переводчика при их передаче.

### Библиография

1. Rilke, R.M. Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag. – 176 S.
2. Rilke, R.M. The Notebooks of Malte Laurids Brigge. Transl. by William Needham [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.onread.com/book/The-Notebooks-of-Malte-Laurids-Brigge-1072015>. (дата обращения: 04.01.2013).
3. Rilke R.M. The Notebooks of Malte Laurids Brigge. Transl. by Michael Hulse. – Suffolk, Penguin Books, 2009. – 180 p.
4. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М., 1990. – 253 с.
5. Костина, Е. Райнер Мария Рильке // Зарубежный роман. – 2003. – № 2. – С. 1-3.
6. Латышев, Л. К. Семенов А. Л. Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.
7. Сдобников, В. В., Петрова О. В. Теория перевода. – М.: АСТ Восток – Запад, 2006. – 448 с.

*Wiktor Szetela (Warsaw, Poland)*  
*В.М. Шетэля, г. Варшава (Польша)*

### О NOWYM HISTORYCZNO-ETYMOLOGICZNYM SŁOWNIKU JĘZYKA ROSYJSKIEGO XIX WIEKU (О НОВОМ ИСТОРИКО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА XIX ВЕКА)

**Аннотация:** В статье представлены теоретические основы проекта историко-этимологического словаря русского языка XIX века. Представлены причины, по которым содержание словаря должно пополняться наиболее частотными единицами, отражающими разные этапы развития общества XIX века. Охарактеризованы единицы, по своему происхождению являющиеся собственно русскими словами, заимствованиями из романо-германской языковой среды, а также, единицами, связанными с реалиями третьего мира.

---

**Ключевые слова:** historyczno-etymologiczny słownik (историко-этимологический словарь), leksyko-semantycznych grup (лексико-семантические группы), podstawowy korpus języka (основной корпус языка), styl wypowiedzenia się (стиль выражения), terminologiczny zasób (терминологический фонд), źródła literackie (литературные источники).

**Abstract:** The article presents the theoretical foundations of the project of historical and etymological dictionary of the Russian language of the XIX century. Presents the reasons for the contents of the dictionary should add the most frequent ones, reflecting the different stages of development of the society of the XIX century. Characterized by unity in origin are the property of Russian words, borrowed from the Roman-Germanic language environment, as well as the ones related to the realities of the Third World.

**Key words:** historical and etymological dictionary, lexical-semantic groups, the main body language's style expressions terminology fund literature.

1. Wiadomo, że na podstawowy leksykon każdego współczesnego języka składają się rezultaty procesów, zachodzących w historii społeczeństwa, którego wszelaka i różnorodna działalność nie mogła nie odzwierciedlić się w języku.

Rozwój nauki, techniki i wszelkiego rodzaju trendy miejsce w społeczeństwie, jak również kontakty bezpośrednie i pośrednie z innymi językami i narodami znacznie wpływają na rozwój leksykalnego systemu.

Wyodrębnione w rosyjskich tekstach XIX wieku nowe własne i nowe zapożyczone elementy dają możliwość określić źródło, miejsce i termin możliwie pierwszego użycia i sposobu wykorzystania danych jednostek w języku.

Okres XIX wieku jest, naszym zdaniem, szczególnie ważnym dla rozwoju nominatywno-terminologicznego systemu języka rosyjskiego, ponieważ właśnie w tym okresie zaobserwowany jest intensywny rozwój naukowych i technicznych dyscyplin, dokładnie opisanych i spopularyzowanych literaturą naukową i inną przeznaczoną dla powszedniego czytelnika.

Rozwój sieci wydawniczych oficyn, rozwój periodyki spowodowały w większym stopniu niż w okresie poprzednim możliwość dla wzbogacenia i demokrytacji całych leksyko-semantycznych grup.

Wywyższenie się w tym okresie spośród innych literackich stylów publicystycznego stylu pozytywnie wpłynęło na ten proces.

Źródła literackie – periodyka z ich publicystycznym stylem wypowiedzenia się – dają możliwość badaczom-lingwistom przeanalizować ten materiał i określić ramki funkcjonowania każdej z leksykalnych jednostek i leksykalno-semantycznych grup.

Dla terminów naukowych i technicznych właściwym było by określenie ich charakterystyk w naukowych akademickich źródłach i porównanie jego terminologicznego zasobu z tymi zmianami fonetyczno-semantycznymi, które

mogły zająć z nimi, jak przypuszczamy, w mowie tekstów czasopism, gazet, literatury pięknej i epistolarnej.

Agnomatyczny charakter wielu jednostek, jeśli mowa, np., o zoonimach, został określony w księgach znanych autorów tamtych czasów. Mamy na uwadze na przykład prace A. Postelsa, W. Dahla, A.Sapożnikowa [5].

Każdy z tych autorów wniósł do tego dzieła to, w czym najbardziej był obeznany. A. Postels – znany podróżnik i geograf opowiedział o świecie, środowisku, w którym żyją zwierzęta. W. Dahl ujął własne dociekania i badania Postelsa we właściwe leksykograficzne formy. A.Sapożnikow dużo opowiedział o nich samych – braciach młodszych.

Niezwykłym dla tej książki jest to, że ten łańcuszek od najbardziej prymitywnych do najwyższych gatunków fauny zamyka człowiek jako taki – homo sapiens sapiens.

W ten sposób autorzy pokazują, że człowiek jest takim samym ogniwem w ewolucji świata fauny, jaki i inne istoty. A. Postels, W. Dahl, A.Sapożnikow nie oddzielają człowieka, nie budują granicy między istotą rozumną a najbardziej pierwotnymi formami życia. Wszystkie istoty żywe, w/g autorów, są jedną całością: człowiek też należy do świata fauny tylko jako najbardziej, jak nam się wydaje zorganizowany jej przedstawiciel.

Nazwy zwierząt użyte w «Zoologii» mają znaną nam postać – współczesną normatywną.

Nazwy użyte wcześniej w innych formach w nowych czasach od połowy wieku XIX należy użyć tak jak tego radzi dany podręcznik.

W połowie XIX wieku w świat wychodzą dzieła, w których znaczenia wyrazów podlegają wyjaśnieniu i sprecyzowaniu.

Takiego sprecyzowania wymagają jednostki utworzone w procesie rodzimego słowotwórstwa, jak również dotyczy to i terminów zapożyczonych. Dany żywioł należało ujarzmić i przydać jemu normatywne formy dostosowane do nowej wizji świata nowego XIX stulecia.

Hipotetyczny słownik miał by za zadanie swoim zebrany materiał pokazać jak zachodził ten proces dostosowania nowych słów do rosyjskiej, istniejącej od wielu stuleci, językowej systemy.

2. Na ile nam wiadomo, to idea podobnego słownika XIX wieku witała w powietrzu już od lat 80. ubiegłego wieku. W tym czasie był już opracowany projekt słownika języka rosyjskiego XVIII wieku. Wydawało się, że sama logika i logistyka podpowiada nieodzowność stworzenia trwałych podstawy dla słownika wieku następnego.

Z tamtych czasów upłynęło wiele wody, a dana tematyka nadal znajduje się w rozwoju. Co prawda, to ta myśl znajduje się w rozwoju zaawansowanym, jeśli chodzi o słownik XVIII stulecia.

Tym nie mniej, jeśli przejrzyć prace tematycznie związanych z wiekiem następnym, tzn. wiekiem XIX-ym, to trzeba przyznać, że nauka nie stała na miejscu i dorobiła się takich rezultatów jak słownik i monografia [6,2].



W tej tematyce nie obeszło się i bez naszego uczestnictwa, czego dowodem może być nasz «Историко-этимологический словарь полонизмов русских текстов XIX – XX вв.» (М., 2007, wyd. 2-gie – 2008 r.).

Na treść słownika złożyły się materiały, jak już było powiedziane, periodyków tego okresu, leksyka literatury pięknej i naukowo-technicznej, leksyka dokumentów, jak również jednostki literatury memuarnej i epistolarnej, opublikowanej w tym czasie przez potomków osób znanych.

W tych źródłach została wyodrębniona nowa dla XIX wieku leksyka, no na baczność uwagę zasłużył i zasób leksykalny poprzednich stuleci. Ma się na uwadze jednostki XVII – XVIII w., które uaktywniły się u pisarzy stulecia aktualnie w tej chwili omawianego.

Artykuły słownikowe są bogato ilustrowane wieloma źródłowymi przykładami pozwalające dodatkowo sprecyzować semantyczną i fonetyczno-gramatyczne formę jednostki i na wielu przykładach zaobserwować zmiany zachodzące w tej jednostce na przestrzeni znacznego okresu czasu.

Cytowany materiał pozwala, jak było już zaznaczone, określić datę pierwszego użycia leksemy i sprecyzować jej autora.

Była zaobserwowana pewna prawidłowość, kiedy sporadyczne, tzn. przypadkowe, czy też okazjonalne wykorzystanie jednostki przez publicystę gazety pod wpływem wielokrotnego jej wykorzystania drugimi autorami w gazetach, a potem w miesięcznikach, przenoszą się w literaturę memuarną, a zatem w piękną (prozę, poezję), aby być w końcu zauważoną przez leksykografów.

I tutaj także można zaobserwować etapy, przez które powinna była przejść jednostka, aby być uznaną za faktyczną stałą domenę języka.

Mowa tutaj o etapach przejścia od fiksacji w słownikach języka rosyjskiego typu wyrazów obcych, np., wszystkie wydania słowników Burdona i Michelsona, do słowników języka rosyjskiego w rodzaju autorytatywnego słownika W. Dahla, albo słowników K. Andersa, N. Dubrowskiego i innych.

W ten sposób, poprzez uwzględnienie losu leksemy w mowie literackiej, a potem w słownikach, było możliwe zaobserwowanie procesów związanych z adaptacją jednostki w już nie w mowie potocznej, a w języku.

Nie zawsze ta droga była krótką.

Częściej zajmowała ona ujęcie czasu. Nie zawsze leksykografowie nadążali z opisaniem nowego słowa. Mówi się zazwyczaj o statystycznych trzydziestu-czterdziestu latach od pierwszego użycia leksykalnej nowacji do okresu pierwszej jej leksykograficznej fiksacji.

Jednak, znajdujemy przypadki pierwszego użycia słowa na początku XIX wieku i pierwszego jego leksykograficznego opisanie prawie na początku wieku następnego. Np.: przymiotnik **подзольный** (pierwsze użycie – «Санкт-Петербургские ведомости», 1809, № 99, s.1239 i pierwsze leksykograficzne opisanie w encyklopedii «Гранат» (t. 33, s.180-181) i w słowniku Ушакова (t.3, s.387: *подзолистый*). Mniejszą czasową przestrzeń można zauważyć ze słowem **польдер** (w tekście «Санкт-Петербургские ведомости» (1809, № 74, s. 949) i w «Настольным словаре» F. Tolla (1864, № III, s. 157).



Jeśli mowa o formie jednostek, to wiele ciekawej informacji o epoce XIX wieku i o nich samych dają słowa jako takie, złożone nominacje, abrewietury, frazeologizmy, tzn. jednostki jednosłowne i wielokomponentne powstałe w tym czasie i w latach poprzednich, dla których ten wiek (XIX wiek) był mostem i łączył stulecia XVIII (i poprzednie) z wiekiem XX-ym i XXI-wszym.

3. Zasoby różnorodnego słownictwa, zespolenie nich w tematyczne grupy właściwe dla danych historycznych etapów daje możliwość mówienia o problemie periodyzacji w obrębie wieku XIX.

Szczególnie należałoby zastrzec się, że nie ma namacalnych, jak by się to nie wydawało, granic między wiekiem XVIII i XIX. Nie ma takiej granicy między wiekiem XIX i XX. W pewnym sensie tego słowa dla danych okresów obojętne jest, w jakim miejscu przebiega granica między nimi, jeśli mówimy o etapach rozwoju leksykalnej systemy języka.

Właściwie to wydarzenia w życiu narodu i wykorzystane w związku z tym jednotematyczne słownictwo dla opisu tych wydarzeń – często słownictwo nowego dla publikatorów tego okresu, określają «zewnętrzne» i «wewnętrzne» granice epok w obrębie wieku XIX.

W ten sposób podchodzimy do określenia pojęcia «kluczowego słowa» – nowego słowa, które charakteryzuje pewien etap i jest podstawowym elementem wypowiedzenia się na określony temat.

Inaczej mówiąc, tematem może być nowe wydarzenie, opisanie którego utrzymuje się na pojęciu wyrażonym danym konkretnym słowem. Te słowo jest podstawą dla tematu reportażu. Np.: oficjalna rosyjska gazeta «Moskiewskie Wiadomości» w swoich relacjach w 1863 r. o powstaniu styczniowym używała kolejno w pewnych czasowych okresach termin **powstaniec** i jego derywatów **powstanie**, **powstański**. Na tym terminie utrzymywał się w przeciągu dłuższego czasu temat powstania aż do wyczerpania jego z przejściem do tematu i do pojęcia **Komitet Centralny**, a potem **Rząd** i **Narodowy Rząd**. Publicyści ostrzyli swoje pióra i na przymiotniku **narodowy**. Nowy temat dało pojęcie **ojczyzna**, słowo **dowódca**, potem **kosynier** i t.d. Te i inne jednostki «obsługiwały» te tematy powstania, które w inną epokę można było uznać za głęboką historię, a jednostki leksykalnego zasóbu, tematycznie związanego z polskim powstaniem 1863 – 1865 r. można było uznać za historyzmy. Chociaż terminy **rząd**, **powstaniec**, **dowódca** były odnotowane w rosyjskich słownikach, a wiele z nich trafiały do tekstów i później w innych czasach.

Jeśli swoją uwagę zwrócimy na inne czasowe okresy to, np., w 1814 – 1816 roku gazety w rubryce «Sprawy Wewnętrzne» wykorzystują nowe terminy w związku, np., ze wstrzymaniem działalności w Rosji Zakonu Jezuitów (zob.: «Sankt-Petersburgskie Wiadomości» od 28 grudnia 1815 r., s.1087). Wykorzystanie wielu nowych terminów związane jest również z relacjami z Europy. 1814 – 1816 lata – to okres działalności Kongresu Wiedeńskiego, a dla Rosji to termin dwóch spokojnych lat po zakończeniu Wojny Ojczyźnianej 1812 r.

W tym czasie rosyjscy publicyści zwrócili swoją uwagę na «francuskie sprawy», a przede wszystkim na sprawy związane z Napoleonem Bonaparte i z

zwrotem, po upadku bonapartyzmu, do poprzedniego monarchicznego porządku we Francji i w Europie.

Jeśli te sprawy ująć w chronologiczny porządek to francuskim tematem jest wysłanie Napoleona na Elbę, podpisanie pokojowych traktatów na Kongresie Wiedeńskim, powrót na tron Burbonów, rekonstrukcja poprzedniej systemu rządzenia, powstanie nowej francuskiej armii i floty, rekonstrukcja i emisja nowej francuskiej monetarnej systemu, 100 dni, Bitwa pod Waterloo, Napoleon na wyspie Św. Heleny, wojna przeciwko Norwegii, Niderlandów, a zatem powstanie Królestwa Pruskiego i Królestwa Polskiego i inne. Kluczowymi wyrażeniami dla tych tematów będą pojęcia i nazwy: **Kongres (Traktat) Wiedeńskim, Waterloo, Królestwo Pruskie, Królestwo Polskie** i inne.

Angielskie i amerykańskie sprawy to tematy związane z działalnością Izby Perów i Amerykańskim Kongresem, Brytyjską Królową i amerykańskim prezydentem, wojną Wielkiej Brytanii i Ameryki Północnej na lądzie i na morzu, bitwy z Indianami i inne.

Kluczowymi wyrażeniami dla tych tematów będą pojęcia i nazwy: **Izba Perów, kongres, prezydent, staty (sztaty, stany), Apacz, Irokez**, przymiotnik **amerykański** i inne.

Sprawy Azji i Afryki to bunty i wojny w Chinach, Algierii, Malazji.

Kluczowe wyrażenia dla tych tematów: **harakiry, kirimon (kimono), mikado, mandaryn, przedstawiciel** i inne.

Dla przedstawienia tych wydarzeń zapożyczone zostają, jak widzimy, słowa, terminy i wiele z nich uzyskuje nowy «format» dostosowany do systemu współczesnego języka.

Następne dziesięciolecia XIX wieku charakteryzują się rozwojem ruchu rewolucyjnego, w którym wojny na Kaukazie i w Polsce (powstania 1830-31 r., 1846 r., 1863-65 r.), zajmują wiele miejsca w publicystyce i literaturze pięknej rosyjskich dziennikarzy i pisarzy tej miary co Michał Lermontow i innych.

Nowe dla XIX wieku jednostki leksykalne nie zawsze tematycznie związane są z bohaterstwem na polu walki, z organizacją tej walki, a najczęściej odnoszą się do kultury, historii i języka podbitych narodów. Wiele tzw. «egzotyzmów» spotykamy w tekstach tego okresu.

Poniekąd proces rozwoju języka związany będzie z burzliwym rozwojem w tym okresie nauki i techniki. Np., «awansuje» słowo **par**, które będzie przyczyną i podstawą dla słowotwórstwa w rodzaju: **parowóz, parowiec, parowozownia, parowik** i innych.

W tym czasie, w połowie XIX w., jak widzimy, w tekstach rosyjskich literatów występowała już inna leksyka, nie ta co w latach 1814 – 1816.

Zupełnie inną po swoim składzie będzie leksyka w drugiej połowie i końcu XIX stulecia, zwłaszcza na etapie lat 70-80-ych, kiedy umacnia się tak zwana «partyjna» terminologia.

Każda z omawianych etapów tworzy lingwistyczny obraz uchodzącego świata, jego jednostki słowne charakteryzują ten okres i stanowią jego bogactwem. Na materiale słów rosyjskich tekstów okresu XIX wieku widać jak feudalna

formacja w obrębie jednej społeczności ewolucjonuje, jak przybiera ona kapitalistyczny charakter, jak powstaje pojęcie klasy społecznej, zmieniają się stosunki międzyludzkie, co ściśle jest związane, jak wiadomo, z wytwarzaniem środków produkcji i sposobem wytwarzania dóbr doczesnych.

### **Literatura**

1. Бурдон, И.Ф. и Михельсон, А.Д. Словотолкователь 30 000 иностранных слов, вошедших в состав русского языка. – 3-е изд., испр. – М., 1871. – 1023 с.
2. Грановская, Л.М. Русский литературный язык в конце XIX и XX вв.: Очерки. – М., 2005. – 324 с.
3. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка. – СПб., М., 1880 – 1882, т.1–4.
4. Дубровский, Н.А. Толковый словарь иностранных слов, вошедших в русский язык с указанием корней. – М., 1866. – 680 с.
5. Постельс А., Даль В., Сапожников А. Зоология. – СПб., 1847. – 230 с.
6. Редкие слова и произведениях авторов XIX в. / Под ред. Р.П. Рогожникова. – М., 1997. – 218 с.
7. Словарь иностранных слов, употребительных в русской литературе. – М., 1861. – 300 с.
8. Шетэля, В.М. Историко-этимологический словарь полонизмов русских текстов XIX – XX вв. – изд. 2-ое испр. и доп. – М., 2008. – 543 с.

*О.М. Сметанина, г. Нижний Новгород*

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЕ ПРИНЦИПОВ НОВОЙ ЯЗЫКОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

**Аннотация:** Статья посвящена проблемам формирования принципов новой языковой образовательной культуры, многие из которых появились в условиях постоянно меняющегося современного мира. Основопологающим является понимание того, что необходимым фактором продуктивного сотрудничества в различных областях жизни поликультурного общества является многоязычие.

**Ключевые слова:** языковая образовательная культура, иностранные языки, многоязычие

**Abstract:** The article considers problems of forming principles of new language educational culture, many of which have appeared in the response to a constantly changing modern world. It is essential to realize that the necessary factor of productive cooperation in different fields of a polycultural social life is the multilingual approach.

**Keywords:** language educational culture, foreign languages, multilingualism

В отечественной культурологии остаётся ещё много нерешённых проблем, касающихся формирования принципов новой языковой образовательной культуры, многие из которых появились в условиях постоянно меняющегося современного мира. И решение этих проблем – процесс непрерывный, требующий вдумчивости и нестандартных подходов. Взаимосвязь языка и глобализации подвергается интенсивному научному осмыслению.

Введённое нами в 2011 году понятие «языковой образовательной культуры» в качестве важнейшей категории общей теории образования расширяет понятие образовательной культуры [7]. Мы определяем *языковую образовательную культуру* как систему информационных кодов, закрепляющую культурный опыт и средства его фиксации, обеспечивающую воспроизводство и изменение социокультурной жизни в сфере языкового образования и языковой политики и адресованную в будущее, и выделяем следующие её характеристики: полисубъектность (вовлечённость всех субъектов образовательной деятельности в освоение новшеств); инновационность (использование разработанных наукой на данном этапе развития методов и педагогических технологий); технологичность (использование предлагаемых на данном уровне развития мультимедийных и других информационных технологий); результативность (наличие результатов, превышающих достигнутые в массо-

вом опыте), оценка последствий взаимодействия различных феноменов культуры.

Понятие полиязычия регулярно появляется в научных публикациях, однако рассматривается, в основном, только с точки зрения изучения одним обучающимся двух и более иностранных языков. Мы же рассматриваем термин «много(поли)язычие» более широко, считая целесообразным расширение спектра изучаемых иностранных языков в разных аспектах (сохранение традиции изучения разных иностранных языков в школах и вузах, понимание необходимости изучения второго иностранного языка в зависимости от потребностей региона, возможности работы не только в русском и англоязычном интернете и т.д.). Многоязычие и культурное многообразие являются основополагающими ценностями современного общества. Комплексное рассмотрение предпосылок и возможностей реализации полиязычия является в современных условиях необходимым условием включённости в мировое экономическое, политическое, социальное, культурное и информационное пространство. И хотя современное национальное образование стремится к интенсивному обновлению через интеграцию в мировое образовательное пространство, доминирование английского языка имеет негативные последствия для международного партнёрства в разных областях и возможностей научного сообщества.

Парадокс: после сентябрьских событий 2011 г. в США много говорилось о недостатке опытных переводчиков с дари, урду и хинди, которые могли бы квалифицированно перевести и интерпретировать содержание документов, способных предотвратить атаку на здания Всемирного торгового центра в Нью-Йорке [9], т.е. слабое знание иностранных языков (не английского) интерпретировалось как угроза национальной безопасности США. Во Франции 1970–1980-х безудержная экспансия английского языка была воспринята обществом как угроза потери нацией родного языка и побудила принять в 1994 г. закон о защите французского языка (закон Ж. Тубона) [4]. Его применение в бытность Ж. Ширака мэром Парижа привело к снятию с парижских улиц всех вывесок на английском языке; даже названия английских фирм переводились на французский язык.

В развиваемом Е. Гриценко подходе языковая безопасность рассматривается как «многомерное, комплексное понятие, специфика которого во многом определяется социолингвистической ситуацией в стране (регионе)» [1, с. 10]. В настоящее время сохранение и развитие языков, включая малые, декларируется и в качестве официальной языковой политики Евросоюза. Среди способов достижения этого обычно называют изучение более чем одного иностранного языка и продолжение изучения языков в зрелом возрасте. Особо подчеркивается необходимость изучения нескольких иностранных языков, а не только английского, который доминирует с начала 1990-х, наполняя многие европейские языки дублирующими заимствованиями [3].

В Доктрине информационной безопасности Российской Федерации язык рассматривается как один из объектов информационной безопасности:



«К числу основных объектов обеспечения информационной безопасности Российской Федерации в сфере духовной жизни относятся: <...> русский язык как фактор духовного единения народов многонациональной России, язык межгосударственного общения народов государств – участников Содружества Независимых Государств; языки, нравственные ценности и культурное наследие народов и народностей Российской Федерации» [2].

Серьезной угрозой для русского языка на постсоветском пространстве является, по мнению Е. Гриценко, целенаправленная политика по вытеснению его из всех сфер общественной жизни и замене национальными языками. Особенно настойчиво и агрессивно эта политика проводится в странах Балтии, в Грузии и Украине, где закрываются русские школы, вводятся запреты на трансляцию русскоязычных программ, ограничена продажа газет и журналов, художественной литературы на русском языке, *что и явилось одной из причин последовавших негативных украинских событий* (комментарий автора). Резко сократилось русскоязычное информационное пространство в странах дальнего зарубежья [1, с. 10].

К основным угрозам для русского языка на территории Российской Федерации, как правило, относят:

- наводнение устной и письменной речи американизмами, гибридными англо-русскими сочетаниями и кальками, используемыми не только в рекламе, названиях торговых предприятий, бытовом и профессиональном общении, текстах СМИ, но и в официальных выступлениях общественных и политических деятелей, дикторов телевидения, научной литературе и проч.;

- криминализацию русской речи, её перенасыщение жаргонными выражениями, характерными для представителей криминального мира (слова «наезды», «разборки» и др. широко используются как представителями молодежи, так и старшего поколения, они часто встречаются в речи официальных лиц; нецензурная лексика становится модной не только в бытовом и онлайн общении, но всё чаще звучит со сцен театров);

- повсеместное снижение уровня грамотности и речевой культуры населения (особенно молодежи), связанное с ухудшением преподавания русского языка в школах и уменьшением количества часов на его изучение.

Названные процессы, по мнению экспертов и учёных, ведут к разрушению национального единства, духовной культуры и интеллектуального потенциала страны, при этом обеспечение безопасности языка становится условием национальной безопасности. Защите языка от возникающих угроз призвана способствовать языковая политика как совокупность идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в обществе и государстве [5].

Таким образом, бережное отношение к родному языку (к русскому как государственному и к региональным языкам) предопределяет уровень общей языковой образовательной культуры. При единых языковых образовательных стандартах необходимо учитывать специфику изучения языков в разных регионах, связь языка и пограничных коммуникаций.



Что касается обучения иностранным языкам, нам представляется очевидным, что устремлённость образования в будущее предполагает понимание необходимости многоязычия в настоящем. И в этой связи важно осмыслить возможности компенсаторной функции иностранного языка, на которые справедливо указывает Н.Л. Уварова: «Компенсаторная функция – это, по сути, функция «восполнения», где через контент «восполняется» недополученное в целостном образовательном процессе. Причём «восполнение» касается далеко не только увеличения объёма знаний или расширения знаниевой основы интерпретационного пространства, «восполняются» не затронутые воспитательным процессом аспекты гражданского, эстетического, духовного развития» [8, с.202]. А значит, как убеждает нас и практика преподавания, с полиязычием расширяются горизонты такого развития. Вопрос, какие иностранные языки и в каком соотношении изучать в школе и вузе, не должен отдаваться только на откуп учебных заведений. В сложной обстановке рынка образовательных услуг большинство из них пойдёт по более простому пути: английский язык всюду востребован, значит, пусть учат его. Такой подход мы зачастую и наблюдаем пока в образовательной практике, а заинтересованность государства в сохранении языкового плюрализма в образовательных учреждениях нашей страны вызывает оправданные сомнения. Наиболее существенный смысл понятия «культура» и отличие её от образования Л. З. Немировская видит в том, что «*культура*, прежде всего, есть *диалог культур*» [6, с.27]. И диалог этот только выиграет от общения на разных языках. Обращение к языковому образованию как к особой культурной системе позволит выявить те культурные ценности и нормы, которые не всегда и не в полной мере соответствуют господствующим в нашем обществе в современных условиях, но генетически нацелены на развитие и совершенствование языковых образовательных коммуникаций.

Анализ строения и социального функционирования языковой образовательной культуры позволил нам сделать вывод о фундаментальности её значения, как для сохранения коллективной культурной идентичности, так и для развития межкультурного диалога в мультикультурном обществе. Представлено проектное видение альтернативных формаций языковой образовательной культуры, одна из которых – *моноязычная*, а другая – *полиязычная*. На основе критического анализа действующих практик в сфере языковой образовательной культуры показано, что они тяготеют к *моноязычной* модели. Особенно это касается практик, реализуемых во внутрироссийском мультикультурном пространстве. Считаем обоснованной нашу концепцию необходимости перехода к *полиязычной* модели развития языкового образовательного пространства со следующей иерархией языков внутри него: основной язык (для России – русский), дополнительный язык первого порядка (иностраный язык) и дополнительный язык второго порядка (для России – один из языков народов РФ).

В рамках данной публикации мы не смогли поставить все вопросы, но направления дальнейших исследований просматриваются отчётливо, и мы

надеемся на то, что молодые учёные включат изучение различных аспектов теории языковой образовательной культуры в круг своих научных интересов.

### Библиография

1. Гриценко, Е.С. Язык и безопасность в контексте глобализации // Власть. – 2011. – № 11. – С. 9-11.
2. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации (утв. Президентом РФ 09.09.2000 № ПР-1895) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://infopravo.by.ru/fed2000/ch03/akt14873.shtm>. (дата обращения: 20.12.2014).
3. Европейский день языков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://novosties.ru/yazyiki-evropeyskogo-soyuza/>. (дата обращения: 20.12.2014).
4. Какая страна приняла первый закон о защите родного языка? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://otvet.mail.ru/question/17827149>. (дата обращения: 20.12.2014).
5. Колин, К. Русский язык и актуальные проблемы национальной безопасности // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. - 2007 - № 2(12). - С. 131–147.
6. Немировская, Л. З. Культурология: курс лекций. – М. 2014. – 296 с.
7. Сметанина, О. М. Роль образовательной политики в языковой образовательной культуре // Власть. – 2011. – № 11. – С. 22-25.
8. Уварова, Н.Л. О компенсаторной функции профессионального лингвообразования // Профессиональное лингвообразование: материалы четвертой междунар. науч.- практ. конф. – Н. Новгород, 2010. – С. 200-207.
9. Language Boot Camp. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://italian.about.com/library/weekly/aa091102a.htm>. (дата обращения: 20.12.2014).

*Е.Е. Шпаковская, У.И. Малёва, г. Челябинск*

### РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

**Аннотация:** в статье проанализированы примеры проявления вербальной агрессии в педагогическом дискурсе, определены ее средства, обозначены проблемы, порождаемые ею.

**Ключевые слова:** профессиональное общение, речевая агрессия, педагогический дискурс, средства речевой агрессии.

**Keywords:** professional communication, verbal aggression, pedagogical discourses, means of hate speech.

**Annotation:** The article analyzes the examples of the verbal aggression in the pedagogical discourse, defined its funds designated problems caused by it.

Проблема агрессии давно и активно исследуется в социологии, политологии и особенно в психологии. Изучение данной проблемы подразумевает анализ не только позитивной коммуникации (стратегий вежливости, толерантности и т.п.), но и тех речевых явлений, которые не соответствуют представлениям о корректном общении, в том числе профессиональном [4]. К таким явлениям, безусловно, относится агрессия.

Речевая агрессия повсеместно наблюдается в современном российском обществе. Психологи определяют речевую (вербальную) агрессию как речевую грубость по отношению к собеседнику, проявляющуюся в отборе резких, оскорбительных слов, в том числе нецензурных ругательств, насмешливых интонаций, в повышенной громкости голоса, в резко отрицательных оценках собеседника, неприятных для него намеках, грубой иронии и др. некультурное речевое поведение [2]. К сожалению, особенно актуальна эта проблема для подростковой речевой среды и педагогического общения. Агрессия слова все активнее участвует в развлечениях подростков, проникает в разговоры отцов и детей, студентов и преподавателей.

Являясь непосредственными участниками образовательного процесса в вузе, мы поставили себе цель проанализировать агрессивные диалоги участников педагогического дискурса, оценить ситуацию, что называется, изнутри. Объектом нашего исследования стала вербальная агрессия как тип речевого поведения, а предметом - послужили коммуникативные единицы педагогического дискурса (высказывания, диалогические единства, диалоги). Следуя заявленной цели, мы должны были выделить причины и средства агрессии, а также доказать, что в педагогическом дискурсе следует избегать речевой агрессии.

С позиции социолингвистики педагогический дискурс – это общение людей, рассматриваемое с учётом их статусно-ролевых характеристик (учитель – ученик, преподаватель – студент и проч.) [3]. Особенности педагогического дискурса в том, что это «институциональное общение строится по определенному трафарету, где цель общения определяет тематику и тональность дискурса», который и отличает этот дискурс от другого вида институционального общения. Для квалификационных характеристик педагогического дискурса необходимо изучать и моменты перехода одного дискурса в другой, когда отклонение от цели педагогического дискурса – маркер размывания границ дискурса, и речь может идти о выходе коммуникации за рамки норм институционального общения и переходе в бытовой, персональный, конфликтогенный дискурс [3].

Как образно отмечает Н.А. Антонова, педагогический дискурс можно представить в виде многоцветной речевой ткани, которая плетется в пространстве общения по мере развития речевого взаимодействия, образуя неповторимое сочетание языковых оттенков и культур, обусловленные индивидуальностью участников коммуникации. В какой-то мере дискурс интегрирует понятия текста, контекста и стиля «говорения» [1].

Речевая агрессия встречается практически во всех сферах жизнедеятельности людей. Рассмотрим её на примере педагогического дискурса, так как его участники нередко проявляют агрессию по отношению друг к другу. Мы провели небольшое социологическое исследование среди студентов Челябинского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы. В опросе приняли участие 29 человек. Вопросы были построены таким образом, чтобы получить разносторонние, комплексные ответы и составить идеальный образ студента и преподавателя. Приведем полученные результаты: 86% респондентов ответили, что идеальный преподаватель - это справедливый, прекрасно разбирающийся в своем предмете наставник; тот, кто может возбудить интерес к своему предмету, увлечь за собой. Небольшая часть студентов отметила, что идеальный преподаватель не должен опаздывать на занятия и ставить низкие оценки. Идеальный студент, по мнению 91% опрошенных, никогда не должен опаздывать, всегда выполнять полноценно каждое домашнее задание, достойно вести себя на уроке. Также многие студенты указали на то, что лучший студент – это тот, кому, действительно, интересно получать новые знания, активный, целеустремленный, добросовестный учащийся.

Данные результаты рисуют несколько идиллическую картину, оторванную от реальности. С другой стороны, они позволяют выделить профессионально значимые качества участников педагогического дискурса: профессионализм, убежденность, самообладание, выдержку, дисциплинированность – для преподавателя и настойчивость, целеустремленность, добросовестность, активность – для студента. Проанализировав данные соцопроса, мы стали наблюдать за своими коллегами и увидели, что в реальной жизни встречаются такие ситуации, когда участники педагогического дискурса не могут справиться со своими эмоциями, проявляют агрессию и абсолютно не претендуют на звание идеальных преподавателей и студентов.

Рассмотрим проявление вербальной агрессии в педагогическом дискурсе на реальных диалогах студентов и преподавателей и выделим её причины (настоящие имена участников заменены на выдуманные в целях конфиденциальности). Агрессивное поведение человека способно вызываться разнообразными причинами.

1. *-Вера Анатольевна, объясните, пожалуйста, как это решить? (студентка)*

*-Не буду я тебе ничего объяснять! (преподаватель)*

*-Почему? (студентка)*

*-Да потому что ты меня бесишь! (преподаватель)*

В данной ситуации учитель позволяет себе так отвечать ученику либо из-за плохого настроения, либо из-за того, что он уже объяснял данную тему, а студентка, по всей видимости, не слушала его.

2. *-Иванова, иди к доске! (преподаватель)*  
*- Я не понимаю, как это решать! (студент огрызается)*  
*-Значит, иди и учись! (повышает тон преподаватель)*  
*-Не пойду! (зло отвечает студент, начинает делать обиженный вид)*  
*-Я сказала, к доске!!! (выходит из себя преподаватель)*

Очевидно, что оба участника диалога начинают проявлять агрессию из-за того, что ситуация поворачивается не так, как каждому бы хотелось. Ученик не хочет идти к доске, а учитель не может больше терпеть выходки ученика.

3. На уроке физкультуры.  
*-Уйди с поля, ты не умеешь играть, руки дырявые! (Преподаватель по физкультуре)*  
*-Может, мне нужно учиться для того, чтобы уметь играть?! (Студент)*  
*-Тебе не поможет. Уйди, я сказал! (Преподаватель по физкультуре)*  
*-Уйду я, уйду, не кричите только. (Студент)*

Скорее всего, преподаватель физкультуры, проявлявший агрессию, не доволен тем, что все его объяснения проходят даром. Студент так и не научился играть в волейбол, несмотря на постоянные тренировки и его объяснения. Физрука раздражают люди, не умеющие делать то, что он хочет и как он хочет. Причин проявления такой агрессии может быть много: от неудач в жизни до проблем с психикой.

4. *-Мне вообще не нужно образование. Только диплом для галочки. (Студент)*  
*-Хм, почему это? (Преподаватель)*  
*-Я свой бизнес открою, и дело с концом! (Студент)*  
*-Его ещё открыть нужно! (Преподаватель)*  
*-Да это пустяки. (Студент)*  
*-Хм, размечтался! С твоими мозгами и ленью у тебя ничего не получится! (Преподаватель)*  
*-А вот это мы ещё посмотрим. Я вам ещё в долг дам. (Студент)*  
*-Много на себя берёшь! (Преподаватель)*

Это типичный пример проявления агрессии. Преподаватель и студент начали спорить на пустом месте. Возможно, им не хватает острых ощущений, а, может быть, что в данный момент они переживают жизненные трудности. Третьей причиной проявления агрессии у сту-



дента может служить желание показать свою «крутость» перед одноклассниками (юношеский максимализм).

5. –Елена Леонидовна, вы мне баллы не поставили!!! (Студент)  
- Так, подожди немного. (Преподаватель)  
-Вы опять забудете! Поставьте мне баллы! (Студент)  
-Почему ты со мной так разговариваешь?! (Преподаватель)  
-Да потому что мне уже надоело вам повторять! (Студент)  
-Да поставлю я эти баллы, не волнуйся ты так. (Преподаватель)

Причина агрессии со стороны студента в этой ситуации очевидна: он очень переживает за свои баллы. К тому же, этот урок был утром, возможно, участники педагогического дискурса просто-напросто не выспались. А всем известно, что по утрам невыспавшиеся люди злы и агрессивны. Но это не повод повышать голос на преподавателя. Ведь все вопросы можно решить более компромиссным путём.

Агрессивное поведение человека способно вызываться разнообразными причинами. На примере данных диалогов можно говорить о существующих причинах проявления агрессии в педагогическом дискурсе. Они кроются в плохом настроении участников, неудовлетворенности результатами своей работы, в проблемах личной жизни, недовольстве сложившейся ситуацией, юношеском максимализме и подобном. Интересно, что Ю.В. Щербинина также говорит о внеконтекстных проблемах, влияющих на общение и делающих его конфликтным [5].

Как выяснилось, каждый из опрошенных смог с легкостью описать идеального преподавателя и идеального студента, но в нашей жизни продолжают происходить ситуации, в которых участники педагогического дискурса не соответствуют своим понятиям об идеалах, проявляют агрессию по отношению друг к другу и забывают о своих положительных качествах.

Исходя из приведенных примеров, можно выделить следующие средства проявления агрессии:

- повышение тона голоса, резкие восклицания;
- употребление в речи сарказма и иронии;
- частое употребление в речи повелительного наклонения глаголов;
- преднамеренное прямое оскорбление;
- грубое, враждебное замечание;
- угроза, в том числе скрытая;
- выражение недовольства действиями собеседника;
- насмешка и др.

Подводя итог, отметим, речевая агрессия может стать причиной множества проблем, в том числе в педагогическом дискурсе. Перечислим некоторые из них. Во-первых, проявление агрессии со стороны преподавателя может отразиться на психике студента или ученика (кстати, именно речевая агрессия учителя служит, по некоторым неофициальным данным, причиной



около 30 % всех детских неврозов [5]). Во-вторых, из-за речевой агрессии преподавателя у студентов снижается самооценка, возникает неуверенность в себе, появляются сначала страх перед этим преподавателем, а потом и перед всем преподавательским составом. Все это неизбежно негативным образом отражается на успеваемости студента. В-третьих, проявляя агрессию, участники педагогического дискурса невольно вырабатывают друг у друга агрессивную реакцию, что в дальнейшем может плохо отобразиться на поведении и характере каждого из них. В-четвертых, агрессия между участниками педагогического дискурса создаёт множество барьеров коммуникативного и психологического характера, что препятствует осуществлению эффективного процесса, обучение становится не таким приятным, как раньше. В-пятых, речевая агрессия затрудняет понимание собеседниками друг друга и препятствует полноценному обмену информацией между ними. И в-шестых, проявление агрессии – отличный способ испортить настроение себе и собеседнику.

Таким образом, на примере диалогов студентов и преподавателей мы продемонстрировали средства речевой агрессии и причины ее появления в педагогическом дискурсе. Мы постарались доказать, что проявление вербальной агрессии в педагогическом дискурсе является важной и актуальной проблемой в современном обществе, поэтому её исследование является необходимым условием, обеспечивающим коммуникативную безопасность отдельной личности и общества в целом. Также речевая агрессия преподавателя является не только недопустимой в этическом отношении, но и оказывается просто неэффективной с точки зрения педагогического процесса.

### **Библиография**

1. Антонова, Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - Саратов, 2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskii-diskurs-rechevoe-povedenie-uchitelya-na-uroke> (дата обращения: 13.10.2014).
2. Еникеев, М.И. Психологический энциклопедический словарь: справочное издание. – М., 2012. - 558 с.
3. Макаров, М.Л. Языковое общение в малой группе. Опыт интерпретативного анализа дискурса: дисс. ... докт. филол. наук. - Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1997. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1268370/> (дата обращения: 01.10.2014).
4. Харченко, Е.В. Модели речевого поведения в профессиональном общении. – Челябинск, 2003. – 336 с.

5. Щербинина, Ю.В. Речевая агрессия и пути ее преодоления. Учеб. Пособие. - М., 2004. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1456441/>. (дата обращения: 20.11.2014).

*Л.В. Палий, г. Челябинск*

## ПОТЕНЦИАЛ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация:** В статье рассматривается вопрос влияния художественной литературы на процесс формирования идеалов, принципов и ценностей современной российской молодежи. Исследуются актуальность использования произведения русской классической литературы в процессе формирования ценностных ориентаций в досуговой деятельности молодежи с позиций возрастных психологических особенностей молодых людей.

**Ключевые слова:** художественная литература, ценностные ориентации, молодежь, читательские интересы.

**Abstract:** This article examines the influence of literature on the formation of ideals, principles and values of modern Russian youth. We investigate the relevance of the use of works of classical Russian literature in the formation of value orientations in the leisure activities of young people from the standpoint of age psychological features of young people.

**Keywords:** imaginative literature, value-orientation of young people, reading interests.

Проблема изучения ценностных ориентаций молодежи, а также факторов формирования ценностей, на основании которых молодые люди будут строить свое будущее и будущее всей страны, представляет особый исследовательский интерес [6, с. 153].

В наше время кризисов и острых глобальных проблем ориентация человека и общества на общезначимые ценности Добра, Красоты, Долга, Справедливости, Жизни исключительно актуальна. Именно в сфере духовной культуры, с позиций культурно-исторического подхода обнаруживается в полной мере «историческая» природа ценностей, которая напрямую связана с исторически конкретной ценностной позицией личности [7, с. 270].

Сегодня на формирование ценностных ориентаций молодого человека оказывает влияние множество различных факторов. Бытует мнение, что в обществе информационных технологий роль традиционных каналов формирования ценностных ориентаций, таких как семья, школа, культура, постепенно утрачивает свое значение, уступая место каналам массовой коммуникации.

Однако, молодому человеку в любую эпоху и в любой стране в силу его возрастных и психологических особенностей свойственно сопоставлять, сравнивать себя с героями произведений искусства и культуры, переносить

на себя события, происходящие на сцене, на экране или в книге, погружаться в мир иллюзий, созданный воображением автора произведения [8, с.45].

Особый интерес в этом плане представляет художественная литература как вид искусства, где художественный образ не статичен, а действует в определенном времени и пространстве, тем самым задает модели поведения в определенных ситуациях. За каждым героем стоит конкретная картина мира [1, с. 63]. Человек часто оценивает свои поступки и действия, порой сам не сознавая этого, сравнивая их с теми ценностями, которых придерживается эталонный герой. Отсюда образы, созданные художественной литературой, могут оказывать непосредственное воздействие на жизнь человека в той или иной ситуации.

Художественной литературе как виду искусства отводится особое место в формировании нравственного сознания. Художественный образ, созданный воображением писателя, обладает способностью интегративно воздействовать на психику человека, охватывая и эмоциональные, и рациональные компоненты сознания [2, с. 21].

Литературные герои способны составить условную референтную группу, играющую решающую роль в выборе идеалов, образцов поведения, в активизации процесса самовоспитания, что особенно важно в подростковом, юношеском возрасте.

Художественные образы, как показали научные исследования, воздействуют не только на осознаваемые регуляторы поведения, но и на неосознаваемые, которыми являются психическое заражение, внушение, подражание, идентификация. Столкновение характеров, позиций, точек зрения, сложные жизненные коллизии художественного произведения дают возможность выявить и закрепить нравственные ценности, сформировать убеждения, нравственные оценки и самооценки, без чего невозможно формирование нравственного сознания. И наконец, важнейшая и невосполнимая функция литературы - это воспитание эмпатии, чувства сопереживания, сочувствия другому существу - одного из высших психических свойств, присущих сугубо человеку [2, с. 21].

Таким образом, художественная литература призвана выполнять ряд функций, позволяющих людям познать окружающий мир, пережить определенные эмоции, получить эстетическое удовольствие, уйти от реальности в мир воображения, обогатиться опытом других людей путем сопоставления себя с героями литературных произведений [9, с. 123].

Обращение к ценностям классической художественной литературы в процессе организации досуговой деятельности молодежи - один из важных факторов формирования личности, способной к самопознанию, самосовершенствованию и самоактуализации. Воспитание такой личности предполагает развитие духовных потребностей в рефлексии, красоте, общении, творчестве, автономии своего внутреннего мира, поиск смысла жизни, счастья, идеала.

Педагоги испытывают сегодня растерянность от обилия разрушающих влияний и недостатка положительных примеров, идеалов, на основе которых всегда строилось воспитание. Эти положительные идеалы сохраняет русская классика. Поэтому воспитание средствами художественной литературы должно быть направлено на выработку у подрастающего человека умения решать свои проблемы, делать жизненный выбор нравственным путем, искать самостоятельно и с помощью взрослого наставника способы построения нравственной, подлинно человеческой жизни на сознательной основе, пытаться ответить на главные вопросы.

Современная отечественная литература не предоставляет молодым людям достаточное число таких персонажей, которые могли бы выступать образцом для подражания, поэтому актуальным является обращение к произведениям русской классической литературы [6, с. 154].

И.С. Тургенев в статье, посвящённой поэзии Ф.И. Тютчева, писал, что, «для того чтобы вполне оценить Тютчева, надо самому читателю быть одарённым некоторою тонкостью понимания, некоторою гибкостью мысли... Фиалка своим запахом не разит на двадцать шагов кругом: надо приблизиться к ней, чтобы почувствовать её благовоние». Эти слова в полной мере можно отнести к лучшим произведениям русских писателей-классиков: только читатель, наделённый «чувством языка», читатель, который не позволяет «душе лениться», мыслящий читатель способен оценить произведение художественной литературы как явление искусства слова, оценить творения Пушкина, Чехова, Тургенева [3].

При отборе произведений для чтения и изучения до сих пор актуально руководствоваться принципом, высказанным еще К.Д. Ушинским: «Всё в преподавании должно быть нравственно, так, чтобы само говорило за себя, не нуждаясь в сентенциях. То литературное произведение нравственно, которое заставляет дитя полюбить нравственный поступок, нравственное чувство, нравственную мысль, выраженные в этом произведении. Кроме того, всякое искреннее наслаждение изящным есть уже само по себе источник нравственного чувства...» [3].

В «Песне про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова воспитанники знакомятся с историческим прошлым нашей Родины, с многогранным внутренним миром человека, где честь выступает против бесчестия, человеческое достоинство против произвола и деспотизма. Сила и цельность характера Калашникова у ребят, несомненно, вызывает уважение. Однако самое сложное для них – увидеть положительные качества в силе искренности любовного чувства героя [3].

Также о прошлом своей Родины ребята узнают из повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»: о боевом товариществе Запорожской Сечи, её нравах и обычаях. Тарас и его соратники не идеальные герои. У Тараса и без того достаточно положительных качеств, чтобы видеть в нём необыкновенного челове-

ка. Но сила их в том, что в трудную минуту они готовы встать как один на защиту своего братства и родины.

Повесть А.С. Пушкина «Капитанская дочка» принадлежит к тем произведениям русской литературы, без знакомства с которыми не может состояться культурный читатель с его раздумьями о серьёзных проблемах морали, утверждении идеалов гуманности, чести и долга. Главная задача изучения этого произведения, по мнению Т. В. Князевой, заключается в установлении связей этого классического произведения с нашей действительностью: заставить современное молодое поколение задуматься об истинных человеческих ценностях, таких, как верность данному слову, бескорыстие в любви и дружбе, желание творить добро, не требуя за это благодарности, чувство чести и достоинства.

Основное внимание воспитанников при анализе русской классики, с точки зрения автора, должно быть направлено на своеобразие способов изображения человеческой личности в художественной литературе разных направлений. Например, роман в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин», произведения М. Ю. Лермонтова «Прощай, немытая Россия», «Родина» – возвышенное и трагическое в поэзии; комедия Д. И. Фонвизина «Недоросль» – обличение невежества, злонравия, деспотизма; идеалы человеческого достоинства, гражданского служения родине; роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» – бескомпромиссный поиск истины, боль за человека как основа авторской позиции, проблема личной ответственности человека за судьбы мира, роман Л.Н. Толстого «Война и мир» – любовь к жизни, чувство полноты бытия, поиски смысла жизни – вот неполный список произведений, которые играют важную роль в духовном взрослении человека и дают ответы на многие наши вопросы [3].

Русская классическая литература способствует переводу их на ценностно-значимые для личности цели. Одна из таких личностно-значимых целей – ценность «быть личностью». Она только тогда приводит к возникновению у человека подлинных мотивов, когда, как писал А.Н. Леонтьев, ее мотивация с потребления, в том числе и интеллектуального, смещается на созидание, на не знающее границ творчество. Тогда ценность «быть личностью» возвышает человека до истинно человеческого, сливает его жизнь с жизнью других людей, а не обособливает человека от общества [4, с.160]. По словам Д.С. Лихачева, «...восприятие высших художественных ценностей – это одновременно и восприятие высших нравственных категорий, воспитание души. Мы вступили в эпоху, когда для общей культуры отдельного человека, общества нужна деятельная творческая память всего человечества» [5, с. 8].

Чтение художественной литературы служит основой для непроизвольно возникающего акта осознания самого себя. Более того, под влиянием возникающих переживаний, определяющих саму природу деятельности сознания, результаты самопознания реципиента, то есть познания собственных ценностей, ценностей собственного «Я», начинают включаться в акт познания воображаемого героя, в котором представлены ценности отражаемой ав-



тором реальной действительности; обогащают эти знания, превращают ценности в собственно художественные, высокая значимость которых может быть признана лишь в том случае, если авторские ценности выступают одновременно как лично значимые и для самого реципиента.

При взаимодействии ценностного мира художественного произведения и личности читателя происходит соединение смыслов, пребывающих в культуре и закреплённых в книге, с личностными смыслами и ценностями.

При соответствующей организации процесса художественной коммуникации в ходе организации досуговой деятельности молодежи происходит трансформация культуры, хранящей и аккумулирующей в себе общечеловеческие ценности, носителем которых является книга, в одухотворенный мир конкретного человека [7, с.271].

### **Библиография**

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – 280 с.
2. Гайворонская, Н.Н. Коррекция ценностных ориентаций несовершеннолетних правонарушителей на уроках литературы // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. - 2012. - Вып. 4. - С. 20-24.
3. Князева, Т.В. Воспитание духовно-нравственных качеств обучающихся на уроках литературы и в рамках внеклассной работы. Официальный сайт МОУ «Межшкольный учебный комбинат г. Переславля-Залесского». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mmc-per.edu.yar.ru>. (дата обращения: 20.11.2014).
4. Колесников, И.А. Воспитание человеческих качеств // Хрестоматия по педагогике. – Барнаул, 1999. – 256 с.
5. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М., 1989. – 267 с.
6. Пушкина, А.В. Влияние художественной литературы на формирование идеалов современной российской молодежи // Социальная психология и общество. - 2014. - № 2. - С. 152-157.
7. Родионов, А.М. Формирование ценностного сознания будущих педагогов путем актуализации ценностей классической литературы // Вектор науки ТГУ. - 2011. - №36. - С. 269-271.
8. Сикевич, З.В. Молодежная культура: за и против: заметки социолога. Л., 1990. – 316 с.
9. Художественная литература. Проблемы исторического развития, функционирования и интерпретации текста: Сб. науч. тр. - Минск, 2001. – 423 с.

*О.С. Яшина, г. Челябинск*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ПРОГРАММЫ В. ВУЛФ В  
КОНТЕКСТЕ ТВОРЧЕСКИХ ПОИСКОВ «БЛУМСБЕРИЙЦЕВ».  
(ВИРДЖИНИЯ ВУЛФ И РОДЖЕР ФРАЙ)

**Аннотация:** в статье рассматривается процесс формирования эстетической программы Вирджинии Вулф в контексте творческих поисков представителей группы «Блумсбери», в частности искусствоведа Роджера Фрая.

**Ключевые слова:** группа «Блумсбери», импрессионизм, живопись, модернизм, эстетическая программа.

**Abstract:** The article explores the process of V. Woolf's artistic program development in the context of creative search of Bloomsbury group representatives.

**Keywords:** Bloomsbury group, impressionism, painting, modernism, artistic program

Английская писательница Вирджиния Вулф входит в литературу в 1904 г. как автор эссе и рецензий. В 1907 г. она делает первые наброски романа под названием «Мелимброзия» (Melymbrosia), которые публикует в 1915 г. как роман «Путешествие» (The Voyage Out). В 1917 г. вместе с мужем Леонардом Вулфом Вирджиния основывает издательство «Хогарт Пресс» (The Hogarth Press), а вскоре издает книгу рассказов «Пятно на стене» (The Mark on the Wall).

Литературное наследие Вулф включает романы: «Путешествие» (The Voyage Out, 1915), «Ночь и день» (Night and Day, 1919), «Комната Джейкоба» (Jacob's Room, 1922), «Миссис Дэллоуэй» (Mrs Dalloway, 1925), «На маяк» (To the Lighthouse, 1927), «Орландо» (Orlando, 1928), «Волны» (The Waves, 1931), «Флаш» (Flush, 1933), «Годы» (The Years, 1937), «Между актами» (Between the Acts, 1941). Вирджиния Вулф получила признание и как автор рассказов. Ею было издано несколько сборников: «Пятно на стене», «Королевские сады» (Kew Gardens, 1919), «Понедельник или вторник» (Monday or Tuesday, 1921). Перу Вулф также принадлежат одни из лучших образцов английской эссеистики. Ее эссе печатались в сборниках: «Обязательное чтение» (The Common Reader, 1925) и «Второе обязательное чтение» (The Second Common Reader, 1932). В отечественном и зарубежном литературоведении творчество Вирджинии Вулф вызывало горячий интерес на протяжении XX столетия.

Особое место в общей массе литературы о жизни и творчестве Вирджинии Вулф занимают книги и статьи о взаимодействии писательницы с

блумсберийцами, о влиянии эстетики «Блумсбери» на творческую эволюцию писательницы.

Свои эстетические воззрения Вирджиния Вулф излагает в двух программных статьях: «Современная художественная проза» (Modern Fiction, 1919) и «Мистер Беннет и миссис Браун» (Mr Bennet and Mrs Brown, 1924). Суть ее концепции заключается в следующем. Современные писатели-материалисты (или эдвардианцы, как их называет Вулф), в частности, Голсуорси, Уэллс, Бэннет, не способны воссоздать и раскрыть суть жизни и суть личности героя, так как метод, используемый ими, совершенно не годится для этих целей. В эссе «Современная художественная проза» писательница метафорически характеризует жизнь как «светящийся ореол». Как же можно запечатлеть жизнь? Ежедневно сознание человека воспринимает огромное количество самых разнообразных впечатлений, и задача романиста состоит в том, чтобы записывать их в том порядке, в котором они воспринимаются сознанием. Ошибка материалистов, по мнению Вулф, в том, что за описанием бесконечных деталей, событий, пейзажей они упускают самую суть жизни и, следовательно, суть образа героя. Для самой же Вулф вполне логичен приход к тому, что психолог Уильям Джеймс обозначил как «поток сознания».

Своеобразие творческой манеры Вирджинии Вулф связано с особой ролью живописи в жизни и эстетической программе писательницы. Сестра Вирджинии Ванесса и ее муж Клайв Белл были одними из наиболее прогрессивных современных художников. Помимо Беллов – и даже скорее в первую очередь – на творческую эволюцию Вулф оказал влияние Роджер Фрай, выдающийся художник, дизайнер и критик того времени, участник группы «Блумсбери».

Следует подчеркнуть, что обращение писателя к живописи в его творческих поисках не является новым феноменом для английской литературы. Как отмечает Н.П. Михальская в статье «Взаимодействие литературы и живописи в истории культуры Англии», «в истории английской культуры взаимодействие литературы и живописи – давняя и устойчивая традиция».

В дальнейшем, пишет Н.П. Михальская, формы взаимодействия двух видов искусств усложняются. Отличительной чертой английской живописи в XIX веке можно считать ее «островной» характер, в то время как литература Англии приобретает все больший вес в мировом литературном процессе. На первый план выходит дидактическое начало в живописи. Творчество выдающихся живописцев XIX века Констебля и Тернера начинает активно влиять на литераторов позже: «На рубеже XIX-XX веков, не утрачивая своей национальной специфики, английская живопись сближается с искусством других европейских стран. Существенное воздействие на развитие английского искусства в этот период оказали французские импрессионисты, почва для восприятия которых была подготовлена в Англии деятельностью отечественных художников – Гейнсборо, Констебля и Тернера».

Особенно горячо откликаются на последние веяния в изобразительном искусстве писатели-модернисты. Н.П. Михальская пишет об интересе Вирджинии Вулф к творчеству английского импрессиониста Уолтера Сиккерта.

Действительно, традиция взаимодействия живописи и литературы на английской почве существует достаточно давно. Н.П. Михальская называет ее «одной из основных традиций национальной культуры Англии». Обращение Вирджинии Вулф к живописи в процессе эстетических поисков в этом контексте представляется естественным и органичным, особенно если учитывать ее непосредственную близость к представителям изобразительного искусства, входившим в кружок «Блумсбери».

Вулф не сразу приходит к мысли о значимости живописи для поисков новой повествовательной техники. Как утверждают исследователи, в юности, в 1901 году среди трех видов искусства – музыки, литературы, живописи – последний казался Вулф наименее значимым. Приблизительно в 1903 году она начинает сравнивать живопись и литературу: она предпочитает сложность литературы простоте живописи.

Несомненный переворот в отношении Вулф к живописи происходит в результате выставок 1919 и 1912 годов. Общение с Роджером Фраем, беседы о сходстве словесного искусства с изобразительным оказали особое влияние на направление ее эстетических экспериментов. Она все больше убеждается в том, что литература может переработать многие из тех новаторских достижений, к которым пришло изобразительное искусство в первой трети XX века.

Эстетические взгляды Роджера Фрая, одного из самых выдающихся искусствоведов Англии XX века, заслуживают серьезного внимания. Особенно интересны его идеи о природе живописи и литературы.

В эссе «Зрение художника» (*The Artist's Vision*, 1919) Фрай выделяет четыре типа зрения: практическое (*the practical vision*), любознательное (*the curiosity vision*), эстетическое (*the aesthetic vision*) и творческое (*the creative vision*). Зрение художника – это творческое, созидющее зрение.

Итак, художник должен обладать особым видением мира для того, чтобы создать живописное полотно. По мнению Фрая, задача картины – не отобразить реально существующий окружающий мир, а создать иную, особую реальность. Как пишет критик в статье «Жизнь и искусство» (*Art and Life*), жизнь и искусство – два разных ритма. Они могут совпадать или не совпадать в определенные периоды, но по своей сути они всегда будут различны.

Что касается взглядов на отношения литературы и живописи, Фрай разделял распространенную в то время точку зрения на взаимопроникновение разных родов искусства. Сам он живо интересовался проблемами литературы, размышлял о современной литературе на страницах своих статей. Пожалуй, самым очевидным доказательством интереса Фрая к литературе является тот факт, что в зрелые годы он работает над переводами Малларме: творчество этого поэта было для него вторым источником вдохновения после

творчества Сезанна. Он пытался также рассуждать и о творчестве других литераторов, причем применял в анализе литературных произведений приемы, которые им обычно использовались в изучении картин.

Можно предположить, что и в литературе, и в живописи Фрай выделял схожие элементы. То, что он ценил в живописи – текстура, объем, отношение тонов – в целом, форма наравне с ее значением. Те же критерии он применял и к литературному произведению. Как полагает Дэвид Даулинг, к 1915 году под влиянием модернизма Фрай приходит к мысли о существовании «словесного изобразительного искусства». Роджер Фрай предполагает, что при помощи слов можно также «писать» картины. Он сравнивает поэзию Малларме с кубизмом и характеризует ее как словесную живопись. Признание литературы искусством связано с изменением представлений Фрая о функции искусства: он допускает, что совершенство формы может зависеть от совершенства содержания. И, конечно, не вызывает сомнений утверждение Даулинга о том, что эти изменения произошли прежде всего под влиянием общения с В. Вулф и ее творчества.

Вулф, в свою очередь, поддержала теорию Фрая о природе зрительных образов и изобразительного искусства и применила ее к своей концепции восприятия и памяти.

Со временем крепнет уверенность писательницы в первостепенном значении живописи для современной культуры. В эссе 1925 года «Картины» (Pictures) она рассуждает о том, что для каждой эпохи существует какой-то главенствующий тип искусства. Писательница считает, что для греческой культуры это была скульптура; для елизаветинской эпохи – музыка; для эпохи Просвещения в Англии – архитектура; а в современной Англии доминирует живопись. По ее мнению, даже если бы были уничтожены все образцы современной живописи, основываясь на одних только произведениях Пруста, можно было бы составить объективное представление о полотнах Матисса, Сезанна, Пикассо. Далее писательница развивает мысль о возможности проникновения законов живописи в литературу. Она обращается к таким именам как Пруст, Гарди, Флобер, Конрад: по ее мнению, эти писатели, как никто до них, смогли воспользоваться зрительными образами, не нанеся урон повествованию, и именно их особое видение наполняет их произведения особой красотой. Однако Вулф кажется затруднительным определить, в какой степени писатель может учиться у живописца такому специфическому видению.

Вирджиния Вулф завершает эссе выводом, что литература и живопись могут влиять друг на друга, но это влияние остается благоприятным только пока каждый из двух видов искусства сохраняет свою истинную природу. Это означает, что картина, которая отличается излишней повествовательностью, которая скорее рассказывает историю, нежели создает зрительные образы, так же плоха, как и книга, которая грешит излишними описаниями в ущерб идеям, мотивам, эмоциям.

Вулф откликается на представление Фрая о текстуре произведения. После одной из бесед с Роджером она оставляет запись в дневнике: «Мы об-



суждали литературу и эстетику... Роджер спросил, на чем основывается моя проза – на текстуре или на структуре. Я поняла под структурой сюжет, и поэтому ответила, что на текстуре. Потом мы обсуждали структуру и текстуру в живописи и литературе». В целом, очевиден тот факт, что Фрай и Вулф, находясь в тесном общении, влияли друг на друга, открывая один другому тонкости двух родов искусства. Они приходят к общим выводам о том, что любое искусство не есть отражение или подражание жизни, но сама жизнь; что художественная форма обладает значением; что ткань, текстура произведения наделена смыслом и не менее важна, чем содержание.

Личная привязанность Вирджинии Вулф к Роджеру Фраю выражается и в том, что именно ему она хотела посвятить один из самых удачных романов, «На маяк». Именно о нем пишет свою единственную «серьезную» биографию. Именно Вулф произносит речь на выставке в Британском музее в июле 1935 года, посвященной памяти Фрая. Впоследствии эта речь вошла в сборники как эссе «Роджер Фрай». Вулф говорит о таланте критика и художника, толкует его идеи о соотношении и взаимодействии реальности и искусства. Она также говорит и о его человеческих и профессиональных качествах. Правомерным кажется вывод о том, что из всех участников группы «Блумсбери» Роджер Фрай играл главнейшую роль в творческой эволюции Вирджинии Вулф. Ее эстетические взгляды и творческая манера сложились во многом благодаря его влиянию.

### Библиография

1. Михальская, Н.П. Литературно-критические взгляды Вирджинии Вулф // Ученые записки Московского педагогического института им. В.И. Ленина. Т. 245. – М., 1966.
2. Михальская, Н.П. Романы Вирджинии Вулф (К вопросу о кризисе модернистского романа в Англии) // Ученые записки МПГИ им. В.И. Ленина. №218. – М., 1964. – С. 323-346.
3. Михальская Н.П. Три книги о Вирджинии Вулф. Обзор // Современная художественная литература за рубежом. №6. – М., 1980. – С. 27-30.
4. Edel, Leon. Bloomsbury. A House of Lions. – New York, 1979.
5. Fry, Roger. French, Flemish and British art. – New York, 1951.
6. Johnstone J.K. The Bloomsbury Group. A Study of E.M. Forster, Lytton Strachey, Spalding, Frances. Roger Fry. Art and Life. – Los Angeles, 1980.
7. Nicolson, Nigel. Bloomsbury: The Myth and Reality // Virginia Woolf and Bloomsbury. A Centenary Celebration / Ed. by J. Marcus. – Bloomington, 1987.
8. Virginia Woolf and their Circle. – London, 1954.

*P.N. Berlet, Tel Aviv (Israel)*  
*П.А. Берлет, Тель-Авив (Израиль)*

WHAT IS «ETHNIC DEMOCRACY»? IS IT A DEMOCRACY,  
EVEN IF AN INFERIOR KIND?

**Аннотация:** Статья рассматривает сравнительно новый концепт «этническая демократия» в классификации демократий, исследует, достаточно ли демократической является этническая демократия чтобы называться демократией, опираясь на определение «этнической демократии» авторства С. Смуха, и принимая Израиль как возможный архетип этнической демократии.

**Ключевые слова:** этническая демократия, архетип, либеральная демократия, Израиль, гражданские права.

**Abstract:** This article looks at a relatively new conception of «ethnic democracy» against the background of other democracy types, and explores whether the ethnic democracy is democratic enough to be classified as democracy per se using S. Smootha's own definition of ethnic democracy and Israel as possible archetypal state.

**Keywords:** ethnic democracy, archetype, liberal democracy, Israel, civil rights.

It has been noted that ethnic democracy may be considered a quasi-democracy, a regime bordering on ethnocracy or Herrenvolk rule. Therefore, to answer the titular question it is essential to define democracy and draw upon that definition in our attempt to expand on the notion of ethnic democracy.

In this essay, we will use Sammy Smootha's definition of democracy. He outlines the essential features of democracy. Among these are adherence to upholding civil and political rights, universal voting, exclusivity of parliamentary laws, ease of political mobility, representation of all strata and effective struggle of vulnerable parts of the population, as well as reduction of class inequality.

Before discussing ethnic democracy, it is crucial to lay the emphasis on other models of democracy that pre-existed the notion of ethnic democracy. For the sake of brevity it is not essential to dwell upon all models (for they are many), just the most general and prevailing.

According to Smootha, a liberal or majoritarian democracy is a state that treats all its citizens equally incorporating them into a common civic nation. This state supports and encourages a unified culture, language, identity and system of education that will homogenize, integrate and assimilate the population. Ethnic cultures and identities are allowed but never encouraged [1]. A liberal democracy

may take various constitutional forms: a constitutional republic like France, a constitutional monarchy like the UK, or a parliamentary system like Canada.

Another type of democracy is a consociational democracy. In such a state, the government takes ethnic and national differences as a given. It officially recognizes major ethnic groups and uses a series of mechanisms to reduce conflicts. Each group has its own elite, and the state is managed by an elite-cartel that allocates resources according to the principle of proportionality and pursues compromises between the ethnic groups. This concept of democracy applies to heterogeneous, pluralistic societies such as Belgium and Netherlands. The mechanisms of control here include the deep-rooted traditions of power sharing with minimal consent, veto power, politics of negotiation and compromise.

It is also important to speak of Herrenvolk democracy in this narrative, as its concept is very close to the concept of ethnic democracy, and the latter may in time, through conflict and statutory changes, devolve into the former. Herrenvolk democracy as defined by Kenneth Vickery, is a system of governing in which the master race, or the prevalent ethnic group is endowed with civil rights and power of political representation, while the minorities are marginalized and disenfranchised [3, p.313]. This concept is used by some today to describe the government of Israel. The widely accepted examples of this concept are the American South in the 19<sup>th</sup> century and the South African government in the 20<sup>th</sup> century.

The term «ethnic democracy» was coined by Sammy Smooha. He believes that Israel's civil administration features did not fit the traditional, preexisting concepts of democracy. Therefore he formulated a new concept delineating its features. In his view, an ethnic democratic state is a political system that combines a structure of ethnic dominance with universal political and civil rights. All ethnic groups are granted citizenship and are fully able to take part in the political process. However, the state is identified with a single core nation, not with citizenship. The state pursues the policy of promoting the language, culture, numerical majority of the core group. The minorities, although endowed with democratic citizenship and voting rights, are treated as second-class citizens, perceived as threat to the core group and are excluded from the national power structure. At the same time, they are allowed to conduct political struggle for improvement of their status. Israel is perceived by Smooha to be an archetypal example of such a state.

Exploring the matter of whether an ethnic democracy is actually a democracy or not, it may be feasible to agree with the concept's author and peruse his view of Israel as an ethnic democracy. All Israeli citizens enjoy equal and fair civil and political rights irrespective of religion, race or sex, and guaranteed freedom of religion, conscience, language, education and culture. While it may be true that Arab Israeli citizens experience a certain degree of discrimination in their everyday lives, their rights are protected by the Declaration of Independence of Israel. In fact, quite often the Islamic organizations use their civil rights to further their political aims.

Israeli Arab citizens are not required to serve in the Israeli Army. Though they may volunteer, most Arab Israeli citizens choose not to serve, however there's a strong volunteer tradition among the Bedouin and Druze communities.

There is an opinion that through lack of army service background, Arab citizens receive inferior housing, employment and education options. The counter-argument is that this statement is also true with regard to the Jewish Israelis who were exempt from the draft for various reasons, including Jewish ultra-orthodox citizens. While it may be irrelevant to the matter under scrutiny, it is important to note that by any criteria, - educational opportunity, economic development, women and gay's rights, freedom of speech and assembly, as well as legislative representation – the Israeli Arab citizens enjoy more privileges than Arab citizens of any other country in the Middle East.

The Jewish law prohibits intermarriage, and although this remains a serious emotional problem for mixed couples, the issue is not related to Arab-Jewish couples exclusively. Non-Halakhic secular citizens claiming Jewish ancestry, such as children of immigrants from the former USSR are subject to the issue as well.

There are currently 12 Arab members in the Israeli Knesset, and there have been over 50 in the past. Two of Israeli Army generals are Arabs. It is vital to mention that Salim Joubran, an Arab Supreme Court judge was chairing the 2013 Israeli Central Election committee.

This way, if we agree with Sammy Smooha that Israel is an archetype of this concept, ethnic democracy is a true democracy that provides its citizens with universal civil and political rights, including but not limited to voting, representation, expression, freedom of speech. It is necessary to note that the state may choose to grant some categories of citizens additional rights or duties above the universal democratic rights and duties, such as the duty to serve in the Army or the right to marry. However, this does not deprive any other citizens of the state of their basic democratic rights and has to be scrutinized on a case-to-case basis. Therefore, an ethnic democracy fully adheres to the principles of democracy.

### **Bibliography**

1. Smooha, S. The model of ethnic democracy: Israel as a Jewish and democratic state. *Nations and Nationalism*. P.475. Vol.8. Ed.4, 2002.
2. Smooha, S. Ethnic democracy: Israel as an archetype, *Israel Studies*. Vol.2. Ed.2, 1997.
3. Yiftachel, Oren; As'ad Ghanem. Understanding «ethnocratic» regimes: the politics of seizing contested territories. *Political Geography*. Vol.23, 2004.
4. Vickery, Kenneth P. Herrenvolk' Democracy and Egalitarianism in South Africa and the U.S.South. *Comparative Studies in Society and History*. Vol.16. P. 309–328, 1974.

*Л.В. Мальцева, г. Краснодар*

## ЭТНИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КУБАНСКОГО КАЗАЧЕСТВА И ЕЕ ЦЕННОСТИ

**Аннотация:** Этнические культуры кубанского казачества существуют в системе целостной культуры человечества. Молодежь нужно воспитывать на культуре кубанских казаков, так как все это связано с непрерывными повседневными процессами жизнедеятельности. В ней особенности казачьего быта.

**Ключевые слова:** казачество, культура, традиции, обычаи, станица, фольклор.

**Abstract:** Ethnic cultures of the Kuban Cossacks exist in the system holistic culture of mankind. Young people should be educated on the culture of the Kuban Cossacks, as all this is due to continuous processes everyday life. It features cossack life.

**Keywords:** Cossacks, culture, traditions, customs, village folklore.

Этническая картина Краснодарского края многолика, она сформировалась под воздействием и влиянием различных факторов. Происходящие в стране перемены пробудили интерес к истории страны, края, конкретного места, в котором мы родились и живем. Наш многонациональный край со сложившейся здесь самобытностью жизненных укладов казаков, традиций, обычаев, богатым культурным наследием всегда вносил заметный вклад в приумножение интеллектуального могущества России. В Краснодарском крае осуществляется целевая комплексная программа поддержки развития национальных культур – серьезный практический шаг в деле духовного обновления национальностей, вставших на путь демократического развития, возрождения утраченных в годы застоя культурных ценностей, расширения и укрепления межнационального культурного сотрудничества.

Войдя в конце XVIII в. в состав Русского государства, Кубань стала заселяться переселенцами с Украины, Дона, центральных областей России. И каждый из этих народов оставил на Кубани свои памятники, исследования которых дают нам богатейший материал об их занятиях, культуре, быте. На исторические судьбы народов Северного Кавказа в XVIII в. сильное влияние оказывала сложная международная обстановка. Путь их исторического развития в значительной степени определились взаимоотношениями между Россией и Турцией.

Екатерина II пообещала казакам подарить земли Кубанские при условии перехода на государственную службу в пограничные войска. Те, кто согласился, и образовали на месте Боспорского царства и Хазарского каганата



на территории Тмутараканского княжества и Крымского ханства Черноморское казачье войско. Но теперь, чтобы считаться казаком, необходимо было отказаться от идеалов демократии в пользу самодержавия и православия. Была выстроена вертикаль власти (атаманы стали назначаться) и был введен контроль – запрещены смешанные браки. Екатерина Великая дарила в вечное владение земли, простиравшиеся между реками Кубанью и Еей, Черным и Азовским морями и устьем Лабы. Этой мерой Екатерина Великая решила две задачи: защиты значительной части южных рубежей страны от внешних нападений и хозяйственного освоения края.

Диалог культур, взаимодействия между различными этническими культурами народов нашей страны является одной наиболее насущных и актуальных в современном мире. Различия культур, отличающиеся нормы, ценности, картины мира, языки, – все это в целом определяет необходимость предельно внимательного отношения к взаимодействию между культурами, иногда принимающему характер конфликтного противостояния.

Этнические культуры существуют в системе целостной культуры человечества, но это глобальная внутренне диалектически противоречива, и взаимодействие между отдельными элементами. Культура развивается в диалектике процессов глобализации и этнической суверенизации, но рост значения общечеловеческих культурных ценностей и норм объективен.

Этническая культура кубанского казачества начала складываться с конца XVIII столетия основе двух этнографических групп – южнорусской и украинской. Она обладает своеобразной материальной и духовной культурой. В последнее время в Краснодарском крае растет интерес к истории казачества. Изучать опыт своего народа, его традиции, видеть черты национального своеобразия в облике людей, в их одежде. Для этого в Краснодарском крае была построена этнографическая станица Атамань, где представлена история, традиции, обычаи, уклад кубанских казаков. Станица представляет собой поселение, уносящее нас в старые времена кубанских казаков. Этнографический комплекс Атамань построен на Лысой горе, где, как утверждают историки, высадились первые черноморские казаки на Кубани. Площадь составляет 20 га земли, это самый крупный в России этнографический музей под открытым небом. Это душа Кубани, ее ожившая история. Здесь не может быть прошлого и будущего, есть только сегодня, которое длится на протяжении веков, сохраняя свое неповторимое очарование, свой характер.

В станице Атамань перед гостями раскроются двери многих хат и подворий казаков. Для тех, кто не любит ходить пешком на входе располагается подворье «Извозничья», откуда настоящий атаман станицы прокатит по территории комплекса на лошадях.

Воспитывая молодежь на культуре кубанских казаков – это необходимое эмоциональное, одухотворяющее начало, чтобы они познали и преобразовывали окружающий их мир по законам природы и красоты. Традиционная кубанская культура связана с непрерывными повседневными процессами жизнедеятельности человека. В ней особенности казачьего быта. Этот пласт

во многом является инновационным. В нем присутствует магическая, эстетическая и развлекательная функции культуры.

В культуре каждого народа выделяется две сферы – профессиональная, сформировавшаяся в процессе общественного разделения труда, и традиционная (традиционно-бытовая). Традиционные (общность территории, единое этнокультурное пространство, родство культур), и нетрадиционные (превращение казачества в квазисословие) привела к появлению новой этнической общности со своей локальной культурной традицией. Ее специфику составляют не только инновационные элементы, возникшие на Кубани, но и отсутствие целого ряда компонентов и элементов, известных на метрополитных территориях, а также своеобразное соединение других элементов и компонентов из начального культурного наследия. Это хорошо прослеживается на таком общественно знакомом компоненте традиционной культуры, как календарные праздники и обряды [1, с. 107-117].

У казаков существовала, и обрядовая культура это календарное время, которое состояло из повседневности и праздников. Здесь в связи с обрядовой практикой кубанского казачества выделяются: во-первых, в кубанском календаре два ярко выраженных периода: зима и весна, и менее насыщенный летне-осенний период. В основу календаря составляли такие праздники, как Рождество Христово, Новый год, Крещение, Масленица, Пасха, Троица, имевшие развернутую обрядовую и необрядовую части. Более официально и формально в народе отмечались, Иван Купала, Спасы, Покров.

На Кубани изучают и восстанавливают фольклорное наследие казаков, которое дает возможность молодежи познать фольклор как ядро национальной культуры. Он прививает уважение к людям, признательность предкам, вызывает потребность идентифицировать себя с ними, беречь и приумножать ценностей своей культуры. Фольклор обладает огромным потенциалом преемственности и возможностями воздействия на воспитание патриотических чувств.

Народное музыкальное творчество кубанских казаков является очень значимой частью их духовной традиционной культуры. общепризнан факт богатства и разнообразия кубанских народных песен. Обширность репертуара и стилистическое разнообразие кубанского музыкального фольклора закономерно связаны с историей кубанского казачества. Истоки этих явлений уходят в первый период освоения казаками земель в бассейне реки Кубань на рубеже XVIII – XIX веков. Заселение Кубани черноморскими и линейными казаками обусловило в музыкальном фольклоре славянского населения края наличие двух главнейших компонентов – соответственно украинской и южнорусской [2].

Для календарных жанров музыкального фольклора Кубани характерно централизующее значение жанров зимнесвяточного периода: колядок, щедровок, посеванок / посиванок, напевов, сопровождающих обряды вождения Маланки / Мыланки и Василя / Васыля и вождения козы [3]. Кубанские народные песни жили, и будут жить в памяти нашего народа. Они исполня-

ются на станичных праздниках, в семейном кругу, где их запоминали дети, продлили жизнь многим произведениям до наших дней. Можно сделать вывод, что творчество входит в обучение через игру, через сказку и, главное формирует творческую личность, которая сможет проявить свои творческие способности в жизни в любой сфере практической и художественной деятельности.

Из музыкальных жанров, сопровождавших выполнения обрядов жизненного цикла, наибольшее развитие на Кубани получил свадебный фольклор. Характеризуя музыкальные жанры, функционально и тематически связанные со станичной жизнью кубанских казаков, имеет огромное значение для этой традиции произведений песенной лирики. Существует целый ряд жанров, связан с движением, пляской. Помимо хороводных песен это и неприуроченные жанры фольклора: плясовые песни, припевки и частушки, которыми так богата Кубань [3].

Можно сделать вывод, что:

1. Традиционная культура кубанского казачества занимает промежуточное положение между южнорусской и восточнукраинской локальными традициями. Ее специфика заключается в отсутствии многих компонентов и элементов, известных на метропольных территориях, в адаптации значительной части исходного культурного фонда к местным условиям, в необычном сочетании метропольных компонентов и, конечном итоге, в возникновении инновационного пласта, связанного с казачьим бытом.

2. Несмотря на то, что в казачьей традиции выделяются те ж подсистемы, что и в любой другой традиции (материальная, духовная, соционормативная), в каждой из них присутствует своя специфика. Особый фонд составляют компоненты и элементы, связанные с военизированным бытом, они проявляются во всех подсистемах. Важным в структурном отношении является факт формирования профессиональной культуры кубанского казачества.

3. Усиление горизонтальных связей и формирование полноценных территориальных (станичных) общин привело к складыванию развитых субкультур. Своя субкультура была присуща и служилому казачеству. Из множества функций, выполняемых традиционной культурой, в условиях Кубани, особое значение обрели интегрирующая и воспитательная.

4. Локальной культурной традиции кубанского казачества выделяются два ярко выраженных временных пласта: архаичный и связанный с историческим периодом формирования и развития субэтнуса. Предшествующие периоды исторического времени (докубанский: условно – донской и запорожский).

Самая сложная задача, стоящая перед нашим обществом – это восстановление естественной культурной преемственности между поколениями. Для этого на Кубани разработаны учебники, программы, пособия с учетом особенностей традиционной культуры кубанских казаков.

### **Библиография**

1. Бондарь, Н.И. Формирование и развитие традиционной духовной культуры кубанского казачества (Календарные праздники и обряды. Конец XVIII – начало XX вв.): дисс.... канд. ист. наук. Л., 1988. С. 107 – 177.
2. Бондарь, Н.И. Традиционная культура кубанского казачества (конец XIX – начало XX в.) Кубанское казачество (Этносоциальный аспект) // Традиционная культур кубанского казачества. Краснодар, 1999. – 230 с.
3. Бондарь, Н.И. Календарные праздники и обряды кубанского казачества. Краснодар, 2003. – 263 с.
4. Бойко, И.Н. Плясовые припевки Кубани. Краснодар, 1993. – 284 с.
5. История Кубани / Под. ред. Куб. ГУ Щетнева В.Е. Краснодар, 2004. – 304 с.

*Paurienė G., Kaunas (Lithuania)*  
*Паурене Г., г. Каунас (Литва)*

## INFORMELLE BERUFSKOMPETENZENTWICKLUNG DER PÄDAGOGE: FORSCHUNGSPROJEKT

**Аннотация:** Общество увеличивает требования к учителям с позиции профессионализма, оперативности работы, личных качеств и т.д. Основой этой статьи является исследовательский проект, цель которого - понять специфику развития профессиональной компетентности посредством информального обучения, а также проанализировать образовательные факторы.

**Ключевые слова:** профессиональная компетенция учителя, развитие профессиональной компетенции, информальное обучение, научно-исследовательский проект.

**Annotation:** Die Gesellschaft erhöht immer wieder die Anforderungen an die Pädagogen aus verschiedenen Perspektiven, wie Professionalität, Tätigkeitseffektivität, persönliche Eigenschaften u. a. Aufgrund dieses Artikels wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, in dem man behauptet, dass es wichtig ist, die Besonderheiten der Berufskompetenzbildung durch informelles Lernen zu verstehen, ihre Bildungsfaktoren zu analysieren.

**Schlüsselwörter:** Berufskompetenz des Pädagogen, Berufskompetenzentwicklung, informelles Lernen, Forschungsprojekt.

**Abstract:** The society increases the demands on teachers from the perspective of professionalism and efficiency of work, personal qualities, etc. The basis of this paper is a research project, which aims - to understand the specifics of professional competence through informal learning, as well as to analyze the educational factors.

**Keywords:** professional competence of teachers, development of professional competence, informal learning, research project.

Die Gesellschaft erhöht immer wieder die Anforderungen an die Pädagogen aus verschiedenen Perspektiven, wie Professionalität, Tätigkeitseffektivität, persönliche Eigenschaften u. a. Um die Anforderungen der Wissensgesellschaft gerecht zu werden, reicht es nicht mehr an traditionellen Formen der Weiterbildung. Man braucht alternative Formen der Bildung, was ein dauerhaftes, individuelles und flexibles Lernen ermöglichen würden [6], und berufliche Entwicklung von Lehrkräften sollte als lebenslanger Prozess betrachtet werden, auf den bei der Organisation und Finanzierung der Weiterbildung eine Rücksicht zu nehmen ist [2]. Die Wissenschaftler unterstreichen die Notwendigkeit, die berufliche Kompetenz



zu verbessern, denn das Wissen veraltet ebenso schnell, wie neues entsteht, die Bildungsinhalt verändert sich [5].

Im Jahre 2012 wurde ein neues Konzept für Lehrerweiterbildung in Litauen bestätigt, dessen ein von wichtigsten Zielen ist - einen erheblichen Schub für Lehrerautonomie und Initiative für lebenslanges Lernen bereitzustellen und eine bessere Qualität der Bildung zu erreichen. Aber dieses Konzept wurde von Lehrern mit widersprüchlichen Beurteilungen empfangen. Die Lehrer vermissen eine Vertiefung in die aktuelle Situation in den Schulen, in die Lehrerrolle. "Der Lehrer ist bereits mit zusätzlichen Arbeiten belastet, und seine Qualifikationen, im Gegensatz als man jetzt behauptet, wird bei der Vorbereitung für den Unterricht, beim Suchen nach Wissen, bei der Arbeit während des Unterrichts erhöht. Er ist die Person, die nicht in die Klasse ohne die Vorbereitung kommt. Und dieses wird sowohl moralisch, wie auch finanziell nicht bewertet." (Zofija Jesinienė, Vertreterin der Abteilung im Telšiai-Bezirk der Litauens Lehrgewerkschaft) [9]. Anders gesagt, es wird die Person als Individuum mit ihren individuellen lebensgeschichtlichen Erfahrungen unter dieser Perspektive eher vernachlässigt. Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, die von Pädagogen in ihre berufliche Tätigkeit mitgebracht werden und die als Ergebnis des informellen Lernens erworben sind, werden praktisch nicht bewertet. Kein Augenmerk wird auf die Prozesshaftigkeit und Kontextualität der Bildung von Berufskompetenz gerichtet. Es ist daher wichtig, die Besonderheiten der Berufskompetenzbildung durch informelles Lernen zu verstehen, ihre Bildungsfaktoren zu analysieren.

Die oben stehenden Aussagen zeigen, dass es auch wichtig ist, die Rolle des informellen Lernens im Kontinuum vom lebenslangen Lernen zu offenbaren, denn seine Bedeutung für die Berufskompetenz der Pädagogen nicht wahrgenommen ist; der Staat investiert darin nicht.

Es ist aktuell, über folgende Fragen zu diskutieren: welche Rolle spielt das informelle Lernen für die Bildung der Berufskompetenz in der erzählten Lebensgeschichte? Wie läuft der Berufskompetenzbildungsprozess durch informelles Lernen aus Sicht der Pädagogen ab? Welche Faktoren beeinflussen die Bildung der Berufskompetenz von Pädagogen durch informelles Lernen? Was motiviert oder stört Pädagogen mit dem informellen Lernen anzufangen?

Ziel der zukünftigen Dissertation ist es, unter Verwendung der Biographieforschung die Bildung der Berufskompetenz von Pädagogen im Rahmen des informellen Lernens zu zeigen. Es wurden folgende Forschungsaufgaben formuliert: 1) den Wandel des Begriffs «informelles Lernen» im Laufe seiner Theoriegeschichte zu erläutern; 2) theoretische Positionen darzulegen, die bei der Analyse der Berufskompetenzbildung durch informelles Lernen das praktische Verständnis und Verwendung des Begriffs «Berufskompetenz» beeinflussen; 3) die Besonderheiten der Biographieforschung vorzustellen, die für Analyse des informellen Lernens bedeutend sind; 4) mit Hilfe von Biographien der Pädagogen, die Erfahrungen der Berufskompetenzbildung durch informelles Lernen zu analysieren, Bedingungen und Faktoren zu erschließen, die für diesen Bildungsprozess bedeutend sind.

Forschungsmethodologie (vorgesehene Methoden und Organisation): Um Ziel der Forschung zu erreichen, wurde Biographieforschung gewählt, die die Analyse des informellen Lernens ermöglicht und den Prozess der Berufskompetenzbildung durch Vergangenheitsrekonstruktion sehen lässt. Biographische Forschung macht solche Aspekte sichtbar, die sonst unbemerkt verblieben. Darauf hat Dieter Nittel aufmerksam gemacht hat, der schreibt, dass *«aus Frauenbiographien, ..., kann man lernen, dass sich jenseits der formalen Bildungskarriere, die nach den offiziellen Kriterien durchaus nicht als erfolgreich zu charakterisieren sind, dennoch ein Potential «individueller Modernisierung» entfaltet, das im selektiven Raster der quantitativen Forschung gar nicht zur Kenntnis genommen worden wäre.»* [8, S. 16]

Die Biographieforschung bietet interessante Ansatzpunkte, um eine neue Perspektive auf pädagogische Professionalität anzulegen. Die Lebensgeschichte mit ihren individuellen Erfahrungen wird zu einer Art Hintergrundfolie, vor der auch der Berufskompetenzbildungsprozess gedeutet werden kann. Einzelne Aspekte dieses Prozesses werden in ihrer Einbettung in die gesamte Lebensgeschichte der jeweiligen Person betrachtet.

Als Methode der Datensammlung wird narratives Interview gewählt. Auf Grund dieses Interviews steht spontane Erzählung der erlebten Ereignisse [3]. Auf unserem Fall könnte die Anfangsfrage so lauten: *«Erzählen Sie, bitte, Ihre Lebensgeschichte, alle für Sie persönlich wichtige Ereignisse und Erlebnisse, die einen Einfluss auf Ihre Berufskompetenzbildung hatten.»*

Die Auswertung der biographischen narrativen Interviews wird sich auf Grounded Theorie von Strauss und Corbin [11] stützen. Es wird nach gemeinsamen Themen oder konzeptuellen Gruppierungsmöglichkeiten aus dem ganzen narrativen Text gesucht. Die Kategorien werden induktiv aus verfügbaren Daten entstehen. Die Analyse der individuellen Erfahrung fixierenden Textes gibt die Möglichkeit, die Vielfalt von Berufskompetenzbildungs-Charakteristiken im informellen Lernen zu zeigen und die Einheit von Eigenschaften zu erkennen.

Das Sampling der Forschung ist zielgerichtet. Um bedeutende Information zu bekommen wird ein Kriterium vorgesehen: es werden die Pädagogen der Mittelschulen befragt, die noch im beruflichen Kontext sind. Das wäre günstig für die Studie. Also dann fängt man an, was aktuell ist, d. h. mit der momentan beruflichen Situation, mit der Bewältigung der momentan beruflichen Situation, mit dem Jetzt-Standgreifen. Die Zahl der Informanten, nach Bitinas [1], Lamnek [4], wird als genug gehalten, wenn nach der Phänomensbeschreibung zusätzliche Daten kein neues Wissen für das Bild des geforschten Phänomens geben (theoretische Sättigung).

Die Qualität der Forschung wird gesichert durch: 1) eine Beschreibung der Forschungsprozessindikationen (auf welche Sicht, Paradigma basiert sich die Forschungsstudie, welche Methodik, wie groß ist der Sampling und warum), des Forschungsprozesses, der Datenauswertung, Lösungen und Probleme [3; 10]; 2) die Einbeziehung von Informanten (Forschungsergebnisse werden den Informanten gezeigt, um ihre Glaubwürdigkeit und Wahrhaftigkeit zu bewerten) [7]; 3) die Beratung von Kollegen (persönliche Konsultationen, methodologische Seminare der

Doktoranden, Vorstellung der vorläufigen Ergebnisse auf Konferenzen und wissenschaftlichen Seminaren).

Zur Verallgemeinerung lässt man sich sagen, dass man immer lernt, durch sein ganzes Leben und dadurch werden die Kompetenzen erworben und so entsteht die Frage, ob man sie beruflich einsetzen kann. Informelles Lernen findet immer statt, also es ist interessant, inwieweit es sich dann an Beruf anknüpft, kann dieses informelle Lernen beruflich nutzbar gemacht werden. Es ist angenommen, dass auf Basis informelles Lernen neue Tätigkeitsfelder entdeckt werden können, neue Stellen eingetreten, neue berufliche Wege entschlossen werden können. Über die biographische Punkte, die erzählt werden können, ist es möglich, informelle Lernprozesse sichtbar zu machen. In der Literatur werden verschiedenen Formen von Lernen unterschieden: formales, non-formales, informelles. Aber wenn man sich doch wissenschaftlich für die Lernprozesse selbst interessiert, ist eine Strukturperspektive schon sinnvoller, weil eben der staatlicher Einfluss erstmal völlig neutral gegen die Lernprozessen ist. Man lernt sowohl in staatlichorganisierten Lernprozessen informell nebenbei, als auch in den nonformalen Lernsituationen. Also sinnvolle Grundunterscheidung ist auf der Basis der Strukturmerkmale, das heisst, dass es uns die Strukturmerkmale des Lernens-Nebenbei interessieren werden.

### **Literaturverzeichnis**

1. Bitinas, B. (2006). Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. Vilnius: Kronta.
2. Dačiulytė, R., Dromantienė, L., Indrašienė, V., Merfeldaitė, O., Nefas, S., Penkauskienė, D., Prakapas, R., Railienė, A. (2013). Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo Lietuvoje būklė ir plėtros galimybės. Mokslo studija. – Vilnius: MRU.
3. Flick, U. (2005). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Rowohlt.
4. Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung, 4. Auflage. Beltz.
5. Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. Pedagogika. T. 89. S. 29-44.
6. Laužackas, R., Teresevičienė, M., Stasiūnaitienė, E. (2005). Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi (monografija). - Kaunas: VDU
7. Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.
8. Nittel, D. (1996). Berufsbiographie und Weiterbildungsverhalten; In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 37. S. 11-21.
9. Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, arba Kaip mokysis vaikų mokytojai? Zugang über Internet: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2011-10-19-pedagogu-kvalifikacijos-tobulinimo-koncepcija-arba-kaip-mokysis-vaiku-mokytojai/70682> [2014-12-24]
10. Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In: Kuckartz, U., Grunenberg, H. & T. Dresing (Hrsg.) Qualitative Datenanalyse –

computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiel aus der Forschungspraxis. S. 176-187.

11. Strauss, A. L., Corbin, J. (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

*Е.В. Грош, г. Челябинск*

## ОБОГАЩЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

**Аннотация:** Статья посвящена изучению методов, которые применяются в процессе формирования иноязычной компетентности студентов вуза. Автор анализирует содержание методических подходов, которые могут быть использованы в изучаемом процессе и описывает структуру разработанной им модели обогащения иноязычной компетентности.

**Ключевые слова:** иноязычная компетентность, структура иноязычной коммуникативной компетенции, методы формирования иноязычной компетентности, лингвокультурологический подход, компетентностный подход, модель обогащения иноязычной компетентности

**Abstract:** The article is devoted to the study of methods that are applied in the formation process of the students' foreign language competence. The author analyzes the content of the methodological approaches that can be used in the study process and describes the structure of the model of enrichment of foreign language competence which she worked out.

**Keywords:** foreign language competence, the structure of foreign language communicative competence, methods of formation of foreign language competence, lingvokulturologicheskij approach, competence approach, model enrichment of foreign language competence.

Интенсификация профессионального взаимодействия с зарубежными специалистами, возросший обмен деловой перепиской, потребность в обмене информацией между странами закономерно обусловили превращение иностранного языка в вузе в неотъемлемый компонент профессиональной подготовки студентов. Иностранный язык становится реально востребован в практической и интеллектуальной деятельности специалиста, что, несомненно, повышает статус иностранного языка как учебного предмета. Правительственная стратегия модернизации образования предполагает, что в основу обновленного содержания образования должны быть положены «ключевые компетенции», которые в личностном плане проявляются как компетентности. Исходя из вышесказанного, в основу новой концепции российского об-

разования должен быть положен принцип приобретения студентами вузов иноязычной компетентности в контексте общей профессиональной компетентности.

Анализ научной литературы (О.Ю.Афанасьева, Г.В.Власова, Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез, С.А.Мухина, и др.), обобщение педагогического опыта, собственная деятельность в качестве преподавателя иностранного языка позволяют нам сделать вывод, что обогащение иноязычной компетентности будущих специалистов должно быть также направлено на приобщение их к иному (национальному) образу сознания. Необходимость приобщения к образу сознания другого народа самым естественным образом ориентирует иноязычное образование на развитие у студентов способностей не просто к речевому, а к межкультурному общению, что в конечном итоге формирует у будущих специалистов качества вторичной языковой личности, готовность к осмыслению социокультурного портрета страны изучаемого языка и его носителей, расовую терпимость, речевой такт и социокультурную вежливость, развивает межкультурную компетенцию.

В отечественной педагогике имеется научный потенциал и опыт практической деятельности, содержащие основы для разработки концепций обогащения иноязычной компетентности. Активно разрабатываются теория иноязычной коммуникативной компетентности (ван Дейк), теория иноязычной культуры (Е.И.Пассов), теория интеграции иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций (Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез, З.Н.Никитинко и др.).

Совершенствование системы высшего профессионального образования имеет своей задачей выполнение требований социального заказа на подготовку профессионалов с достаточно прочным базовым массивом специальных знаний и практических умений по всем направлениям их будущей деятельности. Обратимся к понятиям «компетентность» и «компетенция» с целью выявления их сущности и попыткой разграничить их употребление. Мы солидаризуемся с мнением А.В.Хуторского, который для разделения общего и индивидуального отличает часто синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция рассматривается им как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности) задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. По мнению А.В.Хуторского, компетентность представляет собой обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Таким образом, результатом образования должно стать формирование ключевых компетенций, которые в личностном плане проявляются как компетентность. Необходимо заметить, что проблема определения понятия «компетентность» в контексте профессиональной деятельности в последнее время значительно актуализировалась. Мы солидаризуемся с Э.Ф.Зеер, который определяет профессиональную компетентность как интегративную характеристику субъекта труда, включающую знания, умения и личностные каче-



ства, необходимые для выполнения определенного вида профессиональной деятельности и отражающие уровень ее эффективности.

На современном этапе развития общества компетентность выступает в качестве узлового понятия в образовании, в том числе и в иноязычном образовании. Но как показывает ретроспективный анализ, именно изменения социально-экономических условий обуславливают методику преподавания иностранных языков. К основным признакам, по которым следует различать группы методов, можно отнести: 1) наличие или отсутствие родного языка при обучении иностранного языка (прямые, переводные, смешанные); 2) соотношение иноязычной речевой практики и теории языка (практические, сознательно-практические, сознательно-сопоставительные); 3) использование или неиспользование особых психических состояний обучающихся при овладении иностранным языком (сон, релаксация и др.).

На современном этапе существования методики как науки получили развитие и популярность, следующие методы: 1) переводные (грамматико-переводной, лексико - или текстуально-переводной); 2) прямой и натуральный, их модификации; 3) смешанные; 4) сознательно-сопоставительный; 5) современный метод преподавания иностранных языков, определяемый как деятельностно-личностно-коммуникативный. Каждый из методов на определенном этапе развития общества считался прогрессивным, но когда менялись условия, он становился реакционным, устаревшим и предавался всеобщему осуждению.

Проанализировав периодизацию теории и практики преподавания иностранных языков, мы имели возможность наблюдать, как менялись цели преподавания иностранных языков в зависимости от социального заказа общества. Современная трактовка практического владения иностранным языком связана, прежде всего, с наличием реального выхода на иную культуру и ее представителей, с необходимостью использования иностранного языка в профессиональной деятельности. Результатом подготовки студента в области иностранного языка должна выступить, на наш взгляд, его компетентность в данной области, иначе иноязычная компетентность.

Анализ научной литературы (Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез, М.В.Трегубенкова и др.) показал, что на современном этапе развития общества происходит дальнейшее углубление и расширение понятия «иноязычная компетентность». Обобщение педагогического опыта, собственная деятельность в качестве преподавателя иностранного языка позволили нам под иноязычной компетентностью понимать интегративную характеристику личности, включающую знания, умения и навыки, способствующие пониманию иноязычных высказываний и адекватной трансформации коммуникативных единиц родного языка в форму иностранного в рамках текстовой коммуникации в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума.

В соответствии с проектом федерального компонента государственного образовательного стандарта главной целью изучения иностранного языка является «формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции», что также совпадает с целевыми установками документа Совета Европы «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция». Мы рассматриваем иноязычную коммуникативную компетенцию как совокупность знаний, умений, навыков, владение которыми позволяет студентам практически пользоваться иностранным языком.

Несмотря на одинаковую цель в изучении иностранного языка (развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции) в европейских и отечественных документах компонентный состав иноязычной коммуникативной компетенции определяется по-разному. Российские исследователи (Н.Д. Гальскова, Н.И.Гез, И.И.Халеева и др.) при создании проекта образовательного стандарта выделили следующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную и учебно-познавательную. Большинство зарубежных исследователей (Дейк Ван Т.А., Дж.Шейлз, Д.Хаймс и др.) выделяют следующие структурные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции: лингвистическую, социокультурную, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социальную и страноведческую.

Анализ компетенций модели иноязычной коммуникативной компетенции дает основание судить о разных подходах ученых к описанию выделяемых ими структурных компонентов. Но, несмотря на это, можно выделить следующую общую совокупность ее составляющих: 1) знания о системе изучаемого языка и навыки оперирования языковыми средствами общения; 2) сформированные на основе лингвистических знаний и языковых навыков умения понимать и порождать иноязычные высказывания (различные типы дискурсов), комбинировать их в ходе одного акта общения в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативными намерением; 3) знания социокультурной специфики страны изучаемого языка, а также умения и навыки, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями языка в соответствии со спецификой страны изучаемого языка; 4) умения пользоваться собственным речевым иноязычным опытом для компенсации пробелов в знании.

Обогащение иноязычной компетентности включает в себя наряду с овладением студентами иноязычной коммуникативной компетенцией, также и овладение межкультурной компетенцией, которая способствует приобщению их к иному (национальному) образу сознания. Анализ научных исследований, собственные теоретико-поисковые изыскания позволили нам солидаризоваться с мнениями Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, которые выдвигают интегративную цель, т.е. овладение иностранным языком как коммуникативной, так и межкультурной компетенциями. Формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием личности студентов, его способности и готовности принимать участие в диалоге культур на осно-

ве принципов кооперации, взаимного уважения, терпимости к культурным различиям и преодолению культурных барьеров.

Сложность и многоуровневость процесса обогащения иноязычной компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки, многофакторность его развития ставят на повестку дня проблему выработки адекватного теоретико-методического инструментария для ее исследования. В процессе работы мы предположили, что наиболее эффективным для решения проблемы обогащения иноязычной компетентности может служить интеграция компетентностного, лингвокультурологического и партисипативного подходов, обеспечивающая методологическую многоуровневость и иерархический характер модели за счет структурной взаимосвязи и концептуального единства, так как: 1) компетентностный подход определяет общенаучный уровень и предполагает эффективную реализацию профессиональных функций специалиста в современных условиях развития общества; 2) лингвокультурологический подход конкретно-научного уровня способствует повышению не только общего уровня культуры, но и развитию у студентов качеств вторичной языковой личности в процессе обогащения иноязычной; 3) партисипативный подход относится к методикотехнологическому уровню теоретико-методической основы и акцентирует внимание на выборе таких методов и форм работы, которые способствуют успешному и продуктивному взаимодействию преподавателя и студентов для выработки и реализации совместного решения какой-либо проблемы.

Компетентностный подход в решении проблемы обогащения иноязычной компетентности студентов вуза, на наш взгляд, заключается в ориентации не на информированность студента, а на конструирование им собственного профессионально-личностного опыта, который, в свою очередь должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки; в развитии приемов иноязычного самообразования на основе рефлексии опыта; в возможности выбора индивидуальной траектории личностного становления студента в процессе иноязычной подготовки; в замещении педагога-транслятора знаний педагогом-фасилитатором, обеспечивающим сопровождение процесса иноязычной подготовки; в готовности и способности воплощения опыта иноязычного общения на практике.

Анализ научной литературы позволяет нам выделить следующие составляемые лингвокультурологического подхода: а) рассмотрение студента как свободной и целостной личности, способной по мере своего становления сделать самостоятельный выбор на такую этику поведения, в которой присутствует восприятие партнеров согласно законам и нормам поведения чужого лингвосоциума; б) осознание обучаемым своей лингвоэтнокультурной самоидентификации и одновременно осознание себя субъектом поликультурной и мультилингвальной мировой цивилизации; в) расширение «индивидуальной картины мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка; г) употребление языка во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения. Итак, лингвокультуроло-

гический подход развивает чувство толерантности, раскрепощенности, способствует построению взаимодействия и взаимопонимания с партнерами по общению, овладению техникой иноязычного общения, речевым этикетом страны изучаемого языка с тем, чтобы, в будущем применять их в ситуациях реального общения с представителями других культур, позволяет сравнивать элементы и структурные единства иноязычной культуры с традициями, обычаями и другими проявлениями своей собственной культуры.

Партисипативный подход мы в своем исследовании рассматриваем как теоретико-методическую стратегию, построенную на понимании студента как свободной, целостной, творческой личности, способной по мере повышения своего уровня иноязычной компетентности к профессиональному взаимодействию с представителями других лингвоэтнокультур, к самостоятельному выбору ценностей и самоопределению в окружающем мире, привлечению будущего специалиста к принятию решений на основе соучастия и организации кооперативной совместной деятельности с преподавателем, а также межличностной коммуникации, что в дальнейшем будет способствовать успешному интегрированию в мировое сообщество.

Иерархическая структура теоретико-методической основы обеспечивает целостность образовательного процесса, преодолевая узкопрофильность и усиливая ориентацию на потребности современного рынка труда. Таким образом, основываясь на ведущих положениях иноязычной компетентности, таких как: воплощение опыта иноязычного общения на практике, позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп, восприятие культурных различий, творческое и сознательное отношение к процессу коммуникации, стремление обладать такими качествами как толерантность, эмпатия, рефлексивность, мы пришли к выводу, что в процессе обогащения иноязычной компетентности наиболее перспективным является интеграция компетентностного, лингвокультурологического и партисипативного подходов. В результате интеграция компетентностного, лингвокультурологического и партисипативного и подходов понимается нами как теоретико-методическая основа процесса обогащения иноязычной компетентности студентов вузов, которая обеспечивает способность будущих специалистов к решению профессиональных иноязычных задач и развитие качеств вторичной языковой личности.

На основе анализа практики, а также требований, предъявляемых современным развитием общества к содержанию и результатам профессионального образования была спроектирована модель обогащения иноязычной компетентности студентов вузов, при построении которой мы учитывали сущность, назначение, содержание деятельности будущего специалиста, а также объективно существующие факторы: социальный заказ высшей школе на высококвалифицированную личность; государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования; интеграцию общекультурного, лингвистического и коммуникативного компонентов, выполняющих функцию обеспечения реализуемости требований к образованности студента

через усвоение им специальным образом отобранного и организованного социально опыта человечества. Осваивая такое содержание, будущий специалист приобретает специфические свойства, характеризующие его образованность в исследуемом аспекте.

Основополагающим замыслом разработанной нами модели является взаимосвязь двух составляющих: социокультурной среды, характеризующей внешние неподконтрольные макрофакторы, и процесса обогащения иноязычной компетентности студентов вузов. Процесс обогащения иноязычной компетентности студентов вузов постоянно находится под прямым, непосредственным и постоянным воздействием социокультурной среды. Последняя имеет полислойное строение, состоящее из следующих макрофакторов: социальный заказ общества на высококомпетентных специалистов, особенности социально-экономического развития общества, требования к подготовке будущих специалистов на основе Государственного стандарта высшего профессионального образования, на основе нормативно-правовых документов (Закон РФ «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Приоритетный национальный проект «Образование», документ Совета Европы «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеευропейская компетенция». Существующая закономерная связь социокультурного фона государства и международного сообщества с возможностями иноязычного образования определяют эффективность и результативность функционирования модели обогащения иноязычной компетентности студентов вузов и во многом зависит от степени адаптации процесса обогащения иноязычной компетентности к макрофакторам социокультурной среды.

### Библиография

1. Варданян, Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 25 с.
2. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. - М., 2004.- 333с.
3. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: учебное пособие для студентов вузов. - М., 2001. - 192 с.
4. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий. – М.: Academia, 2003. – 98 с.
5. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования. - Челябинск, 2000. – 100 с.
6. Филатов, В. М. Методика обучения иностранным языкам. – Ростов-на-Дону, 2004. – 414 с.



*Т.Н. Жалнина., Т.В. Литвинчук, г. Юрга*

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И ЕДИНСТВА ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКА

**Аннотация:** В данной статье обосновано как, используя квалификационные стандарты, эффективно соединить оценку профессиональной компетенции с экономической сферой и рынком труда. Такая близкая связь может быть достигнута посредством преобразования требований рынка труда к профессиональным компетенциям и затем к требованиям к уровню качества оценки профессиональной компетенции выпускника.

**Ключевые слова:** профессиональная компетенция, рынок труда, квалификационные стандарты

**Abstract:** In the present paper is considered the way to connect effectively system of estimation of the professional competence with the economic sphere and with the labour market using qualification standards. Such close connection could be achieved through the transformation of labour market requirements to professional competencies and then into quality requirements of an estimation of the professional competence of the graduate student.

**Keywords:** professional competence, labour market, qualification standards

В современной теории и практике профессионального образования вопросы качества профессионального образования, в особенности среднего профессионального образования, приобретают все большее значение.

В процессе решения проблем качества профессионального образования наблюдаются следующие основные тенденции:

- разработка критериев и механизмов оценки сформированности определенного набора ключевых компетенций для профессий и специальностей;
- формирование единых процедур и методов оценки качества для различных типов образовательных учреждений и структур, осуществляющих обучение, позволяющих проводить сравнительный анализ качества обучения.

Обеспечение качества профессионального образования включает в себя как реализацию программ обучения, так и результат обучения.

По мере развития деятельности в области систем качества ясно, что концептуализация понятия качества должна быть основана на сравнении, учитывающем три параметра:

1. стандарты;
2. перспективы;
3. постоянное совершенствование.

Главным показателем качества отрасли профессионального образования является ее способность удовлетворить требования потребителей и заинтересованных сторон к уровню трудового потенциала выпускника – совокупности сформированных им в процессе обучения компетенций. Содержание этих требований фиксируется в соответствующих нормативных документах в форме квалификационных или образовательных стандартов, ориентированных на результат, т.е. на сформированные ключевые компетенции квалифицированного рабочего и специалиста, а не на освоение программы обучения определенной продолжительности.

В этой связи требования к выпускнику профессиональной школы основываются на требованиях работодателей и, следовательно, в их определении и оценке необходимо участие социальных партнеров.

Сейчас в городе Юрга лишь 30-40% работодателей устраивает качество государственного профессионального образования.

Основными недостатками выпускников учреждений среднего профессионального образования, по мнению работодателей, являются:

- нехватка профессиональных навыков – 59%;
- неразвитость функциональных навыков – 39%;
- невысокие личностные качества – 32%.

В связи с этим, когда образование становится более доступным, проблема качественного образования приобретает социальный характер.

Качество профессионального образования является одним из факторов взаимодействия спроса и предложения в сфере профессионального образования, а управление качеством позволяет поддерживать баланс между потребностями рынка труда, личными потребностями граждан в обучении и самими образовательными услугами.

Управление качеством профессионального образования включает в себя три основные системы: проектирование системы управления качеством, обеспечение качества, мониторинг качества.

Сегодня рынок труда неудовлетворен качеством подготовки выпускников учреждений среднего профессионального образования, необходимо движение к новому качеству образования.

Для достижения нового качества среднего профессионального образования, на наш взгляд, необходимо осуществлять:

- компетентностный подход;
- модульное построение содержания образования;
- прогнозирование потребностей рынка труда;
- оптимизацию сети образовательных учреждений профессионального образования, разработку различных моделей интеграции среднего профессионального образования;
- радикальное улучшение учебно-материальной базы учреждений;
- информатизацию образования и оптимизацию методов обучения;

- сосредоточение переподготовки высвобождающегося и незанятого населения;
- обеспечение участия социальных партнеров в решении вопросов качества профессионального образования;
- научное сопровождение образовательного процесса.

Основными педагогическими условиями повышения качества профессионального образования являются следующее:

- организация эффективной системы социального партнерства учреждений профессионального образования со сторонними организациями;
- соответствие содержания образования требованиям работодателей в складывающейся конъюнктуре рынка;
- научно-методическое и научно-экспериментальное сопровождение образовательного процесса начального и среднего профессионального образования базового и повышенного уровней;
- обновление и укрепление материально-технической базы образовательного процесса;
- повышение квалификации и переподготовки инженерно-педагогических кадров, осуществляющих образовательную деятельность в учреждениях среднего профессионального образования;
- преемственность среднего профессионального образования;
- реализация системы сопровождения профессиональной карьеры.

Итог изучения обучающихся в учреждении среднего профессионального образования должен опираться на прогноз особенностей хода обучения и дальнейшей их профессиональной деятельности. Прогноз профессиональной деятельности должен быть достоверным при определении рейтинга специальности и при переходе со среднего на высшее профессиональное образование.

При определении специфики профессиональной деятельности будущего квалифицированного рабочего и специалиста необходимо учитывать:

- имеющиеся и достаточного уровня профессиональные компетенции;
- имеющиеся определенного уровня развития личностные компетенции;
- характер и специфику профессиональной деятельности;
- достигаемые результаты.

Заметная тенденция перехода от традиционной оценки результатов к управлению качеством профессионального образования, где итоговые показатели составляют лишь один из важных элементов, а упор делается на промежуточные этапы контроля. Это позволяет перенести акцент с выявления недостатков с рубежного контроля на контроль в процессе обучения.

Методики оценки качества выпускников учреждений профессионального образования позволяют поставить задачу по обеспечению качественно-

го образования в соответствии с индивидуальными запросами и возможностями обучающегося.

В настоящее время гарантия качества профессионального образования должна реализовываться через подход, основанный на компетенциях.

Оценка, основанная на компетенциях, измеряет значимость работ, рассматривая уровень компетенций, необходимый для успешного ее исполнения. Концептуальная основа подобной оценки профессиональной деятельности состоит в том, что уровень компетенций, необходимый для эффективного выполнения различных видов работ, является мерой относительной ценности данной работы. Оценка, связанная с компетенциями, делает акцент на личности.

Признаками качественной оценки компетенций являются: обоснованность, достоверность, адекватность, гибкость. Процесс оценки по данной методике включает в себя следующее: планирование, сбор свидетельств, наблюдение за профессиональной деятельностью выпускника учреждений начального и среднего профессионального образования, принятие решения по оценке.

Поскольку оценить компетенцию можно только на основании выполняемой профессиональной деятельности, должен быть определен набор различных видов профессиональной деятельности, достаточной для достоверности выводов об уровне сформированности компетенций учащихся учреждений среднего профессионального образования.

В настоящее время конкурентоспособность выпускников учреждений среднего профессионального образования не гарантируется только владением узкопрофессиональными знаниями. Нужно обладать определенным набором личностных качеств, соответствующих сфере профессиональных интересов работодателя и должности, на которую претендует молодой специалист. В связи с этим в системе среднего профессионального образования необходима модернизация прогностических моделей выпускников, что позволит четче определить требования к ключевым компетенциям квалифицированных рабочих и специалистов.

По нашему мнению, чтобы обеспечить качество и единство оценки профессиональной компетенции выпускника необходимо:

1. Организовать процесс обучения, учебные занятия на деятельностной основе для формирования у обучающегося опыта практической деятельности, а на его основе – овладения профессиональными компетенциями и соответствующими видами профессиональной деятельности.
2. Обеспечить качественное проведение занятий с точки зрения компетентностно-деятельного подхода.
3. Применять систему для организации обучения, которые обеспечивают включение обучающихся в различные виды деятельности и обучения (это предполагает использования в образовательном процессе активных и интерактивных форм обучения, постоянное обновление оборудования и внедрение новых информационно-коммуникационных технологий).

4. При организации учебного процесса внедрять новые информационно-образовательные технологии, новые технологии самоконтроля и текущего контроля знаний, умений и владений.

Таким образом, плохая организация контроля может стать одной из причин снижения качества образования выпускника, снизить его познавательную активность, интерес к будущей профессии/специальности. Для этого необходимо:

1. тщательно отбирать системы контроля и оценки, отслеживать результаты обучения на различных этапах;
2. качественно планировать проведение лабораторных и практических занятий, организацию внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся;
3. четко продумывать и планировать не только процесс обучения, но и процедуру контроля профессиональных компетенций, создавать необходимое методическое обеспечение.

### **Библиография**

1. Корчак, Т.А. Организационно-педагогические условия повышения качества профессионального образования на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2005. – 26 с.

2. Садыкова, Р.З. Технология управления качеством профессионального образования [Электронный ресурс] // Рабочая группа РСПП по реформированию образования. - Режим доступа: <http://edu.rspp.ru/site.xp/049049052124051055050.html>. (дата обращения: 10.12.2014).

3. Трухановский, С.Б., Табатадзе Л.М. Формирование компетенций специалиста: практика, проблемы и пути решения [Электронный ресурс] // Центр качества профессионального образования Департамента образования г. Москва. - Режим доступа: <http://ckprom.portalspo.ru/stat3.php>. (дата обращения: 10.12.2014).

4. Читаева, Ю.А. Ключевые компетенции выпускников профессиональных школ в странах Европейского Союза и России. Информационно-образовательный портал SuperInf.Ru. URL: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2192](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2192) (дата обращения: 10.12.2014).

5. Шестопапов, Т.С. Качество образования в условиях модернизации Российского образования // Методические рекомендации. – Барнаул, 2002. - 49 с.

6. Яновская, Л.А., Вураско, Л.Ю. Независимая оценка качества подготовки специалистов: проблемы системного подхода. [Электронный ресурс] // Центр качества профессионального образования Департамента образования г. Москва. - Режим доступа: <http://ckprom.portalspo.ru/stat3.php>. (дата обращения: 10.12.2014).



*Д.В. Осинцева, г. Челябинск*

## РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИНИИ ОБЕЗЗАРАЖИВАНИЯ И ОЧИСТКИ СЫПУЧИХ МАТЕРИАЛОВ

**Аннотация:** производство продуктов питания является важной задачей народного хозяйства. Зерновое производство занимает ключевую роль в производстве продуктов питания. Процесс производства зерна сопровождается потерями, которые необходимо минимизировать. Главной задачей в процессе производства зерна является очистка зерна от примесей. Для очистки зерна был разработан сепаратор, который способен очищать зерно от примесей. Использование электротехнологии в народном хозяйстве дает большой экономический эффект.

**Ключевые слова:** система управления, технологическая линия, устройство, диэлектрические свойства, проводимость, коронный электросепаратор, зерно.

**Abstract:** The production of food is an important task of the national economy. Grain production has a key role in food production. The production process is accompanied by loss of grain, which should be minimized. The main challenge in the production process is to clean the grain from the grain impurities. For grain cleaning separator was developed, which is capable of removing impurities from the grain. The use of electrotechnology in the national economy gives a great economic impact.

**Keywords:** control system, production line, device, dielectric properties, conductivity, corona Electro separators grains.

Для очистки зерна был разработан способ разделения целых и микро-травмированных семян, впервые разработано устройство, которое способно разделять частицы одинаковые по диэлектрическим свойствам и размерам, но различные по проводимости [1].

Коронный электросепаратор (рисунок 1) состоит из электродвигателя 6, загрузочного бункера 5, источника высокого напряжения 7, коронирующего электрода 1, который ограничен зоной зарядки, осадительного электрода 2, выполненного в виде ленточного транспортера из проводящего материала и вращающегося на двух заземленных металлических цилиндрах, классификатора 4, щеточки для удаления налипших частиц 3.

Сепаратор работает следующим образом [2]: при подаче напряжения на коронирующий электрод 1 возникает поле коронного разряда. Частицы из бункера 5 поступают в зону зарядки между коронирующим 1 и осадительным 2 электродами, в результате чего приобретают электрический заряд. После

выхода из зоны зарядки частицы попадают в зону разрядки, где они разряжаются. Электрический заряд, полученный частицей в поле коронного разряда, стекает на электропроводящую ленту.

Скорость разрядки зависит от суммарного сопротивления «частица-электрод», определяется проводимостью частицы и электропроводностью воздуха. Частицы с большей проводимостью разряжаются быстрее, чем с меньшей проводимостью.

При выходе из зоны разрядки частицы попадают в зону разделения, где на них действуют сумма сил, которая и определяет угол отрыва частицы от электрода. В этой зоне на частицу действуют три силы: сила взаимодействия заряженной частицы с плоскостью ленты, сила тяжести и центростремительная сила. Сила взаимодействия прижимает частицу к ленте, она зависит от величины заряда частицы, центробежная сила отталкивает её, а сила тяжести в верхнем полуцилиндре прижимает её к ленте, в нижнем – отрывает от него.

В зависимости от суммарного действия сил распределение частиц образуется веер. Частицы с большей проводимостью успевают разрядиться до зоны разделения и отбрасываются силами инерции с поверхности ленты. Частицы с меньшей проводимостью несут на себе заряд, тем самым прижимаются к ней электрическими силами. В зависимости от остаточного заряда частицы распределяются в классификаторе.

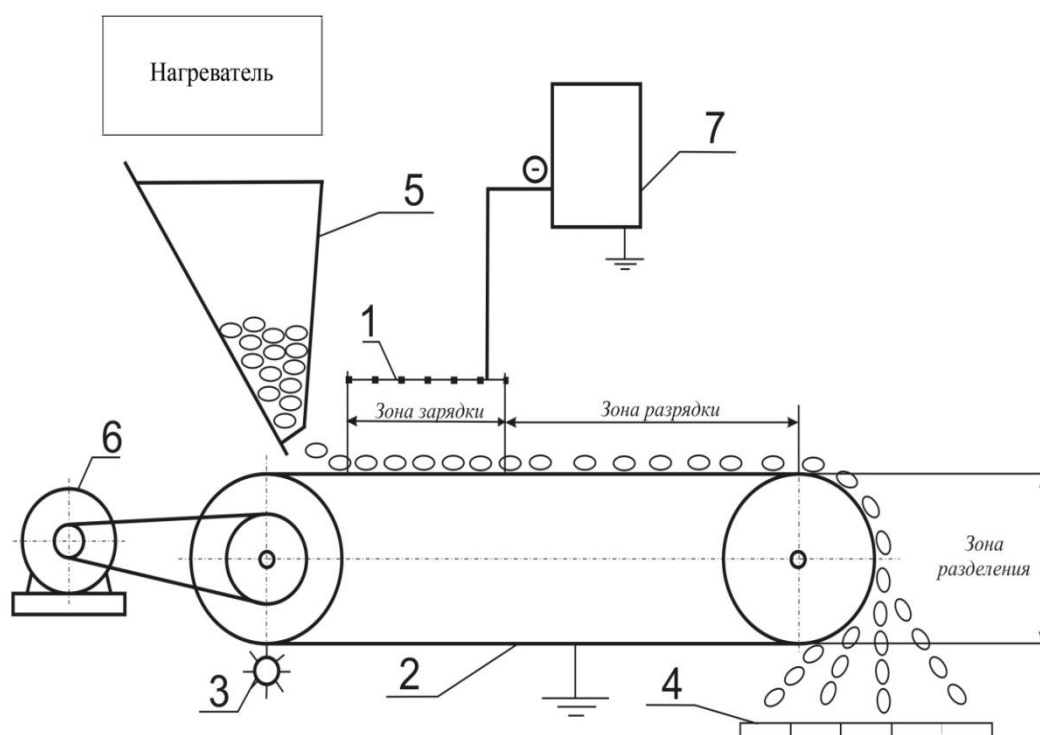


Рисунок 1 – Электростатическая машина транспортёрного типа

Изучая электрические параметра семян зерновых культур, нами было обнаружено, что их проводимость зависит от влажности. Для того чтобы наше устройство имело возможность разделять семена различных сортов и различной влажности, коронирующий электрод должен быть выполнен подвижным и изменяемым, для возможности изменения зон зарядки и разрядки.

Данное устройство имеет два патента на полезную модель №68366 «Коронный электросепаратор семян» и №71566 «Коронный электросепаратор» патент на изобретение №2351399 «Коронный электросепаратор», авторы Знаев А.С., Осинцев Е.Г.

При попадании семян в нагреватель внутренние части зерна нагреваются равномерно по всему объему, в результате чего происходит подсушка поверхности зерна и выделение влаги из внутренних частей наружу. Зерна, имеющие целые покрывные оболочки, испаряют со своей поверхности меньшее количество влаги, чем микротравмированные. Этим достигается эффект различия между проводимостью целых и микротравмированных семян. Затем семена поступают в бункер-питатель. При подаче напряжения на коронирующий электрод 1 возникает поле коронного разряда. Зерно из бункера 5 поступает в зону зарядки между коронирующим 1 и осадительным 2 электродами, в результате чего приобретают электрический заряд. Электрический заряд, полученный частицей, зависит от электрических свойств семян. Семена с меньшей проводимостью дольше сохраняют свой заряд, чем семена с большей проводимостью. На выходе из зоны зарядки заряженные семена попадают в зону разделения, где происходит их разделение в зависимости от суммы сил. Если семена имеют одинаковые параметры по массе и геометрическим размерам, но различные по электрическим свойствам, то суммарная сила будет у них разной. Таким образом, более сухие семена будут дольше удерживаться на цилиндре сепаратора, а влажные будут отбрасываться сразу, создавая веер разделения. Классификатор будет принимать семена в ячейках в зависимости от их электрических параметров.

### Библиография

1. Каменир, Э.А. Комплексное применение электрических полей в системах подготовки семян: дис. ... докт. техн. наук: 05.20.02. - Челябинск, 1988. - 475 с.
2. Кожуховский, И.Е. Зерноочистительные машины. Конструкции, расчет и проектирование. М., 1974. - 200 с.
3. Коронный электросепаратор семян: Патент на полезную модель №68366, по заявке №2006144880. Россия / Знаев А.С., Осинцев Е.Г.
4. Кулагин, М.С. и др. Механизация послеуборочной обработки и хранения зерна и семян / М.С.Кулагин, В.М.Соловьев, В.С. Желтов. - М., 1979. - 256 с.

5. Осинцев, Е.Г. Исследование процесса отделения целых и микро-травмированных семян зерновых культур в электрическом поле: дис...канд. техн. наук: 05.20.02. – Челябинск, 2009. – 129 с.

*А.С. Попович, г. Каменец-Подольский (Украина)*

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЕСЕДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКОВЕДЧЕСКИМ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

**Аннотация:** В статье анализируется использование беседы на занятиях по языковедческим и лингводидактическим дисциплинам в высшей школе.

**Ключевые слова:** метод обучения, беседа, формы занятий в высшей школе.

**Abstract:** This paper analyzes the use of conversation in the classroom for linguistic and lingvodidaktick disciplines in higher education.

**Keywords:** teaching method, conversation, forms of study in higher education.

Методы обучения в вузе – это способы взаимодействия преподавателя и студентов, с помощью которых достигается овладение знаниями, навыками и умениями, формируется мировоззрение студентов, развиваются их способности. Методы, которыми пользуются в высшей школе, по мнению З.И.Слепкань, разделяют на методы преподавания и методы учения [3, с. 113]. К методам преподавания относят лекцию, повествование (рассказ), показ (демонстрацию), объяснение, беседу.

Педагоги и лингводидакты в своих трудах рассматривали вопросы применения беседы на уроках языка (И.Я.Лернер, М.Н.Скаткин, Ю.К.Бабанский, А.В.Текучев, Е.Н.Дмитровский, С.К.Чавдаров, В.И.Масальский, С.П.Лукач, А.М.Беляев, М.И.Пентилюк, Т.К.Донченко и другие).

Цель нашей статьи – охарактеризовать использование беседы при преподавании языковедческих и лингводидактических дисциплин в высшей школе.

Беседа – это разговор преподавателя со студентами на основании четкой системы вопросов, определенных заранее, которые готовят слушателей к активному усвоению системы фактов, нового понятия или закономерности [2, с. 113].

Беседе присуща большая активность студентов, однако роль преподавателя не является второстепенной, ведь он:

- осуществляет вступление в учебную беседу;

- формулирует вопросы, которые подлежат выяснению;
- организывает исправления неточных и ошибочных ответов студентов или сам их исправляет;
- вносит в беседу теоретические дополнения, следит за внимательностью студентов и принимает меры к неактивным;
- подытоживает и обобщает вместе со студентами содержание беседы.

Эти задачи являются сложными и требуют от преподавателя определенного уровня знаний вузовских языковедческих дисциплин, высокого уровня эрудированности и педагогического мастерства.

С.П.Лукач говорит, что «Типичными для преподавания украинского языка есть такие виды беседы: эвристическая, воспроизводящая (репродуктивная), обобщающая, контрольно-коррекционная, аналитико-синтетическая» [1, с. 15].

К тому же, беседу можно классифицировать за использованием на формах занятий в высшей школе (на лекции, практических, лабораторных и семинарских занятиях, коллоквиумах, экзаменах, зачетах и т.д.).

Цель применения беседы – актуализация ранее изученного материала; формулировка устного ответа; закрепление, обобщение, контроль и коррекция знаний.

Беседы применяют на лекционных занятиях. Такую лекцию называют лекцией-беседой или диалогом с аудиторией. Она предполагает непосредственный контакт преподавателя с аудиторией; позволяет определить содержание темы изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории и использовать коллективный круг знаний. Вопросы к аудитории могут задаваться вначале лекции и в течение нее, они не должны контролировать знания, а лишь выяснять уровень ориентированности и познания слушателей по определенной проблеме, степень их готовности к восприятию нового материала. Вопросы адресуются ко всей аудитории, они должны формулироваться так, чтобы ответы были конкретными. Они могут быть элементарными и проблемными. Лектор обязан заботиться о том, чтобы вопросы не оставались без ответа. Слушатели отвечают с места.

На лекционных занятиях по современному украинскому литературному языку следует использовать воспроизводственную беседу, ведь студенты обладают определенным объемом знаний по отдельным вопросам темы, которые они изучали в средней общеобразовательной школе, на занятиях по практикуму с украинского языка и введению в языкознание. При изучении методики обучения украинскому языку студенты владеют теоретическим материалом по педагогике и психологии, который нужен для освоения определенных лекционных тем.

Весомым является использование беседы на практических занятиях по языковедческим и лингводидактическим дисциплинам. Ведь на занятиях по введению в языкознание, современному украинскому литературному языку, стилистике украинского языка, лингвистическому анализу текста и другим



дисциплинам важным является не проверка теоретических знаний путем опроса студентов, а выяснение уровня владения теоретическим материалом через выполнение различных упражнений и заданий. Поэтому на протяжении беседы внимание акцентируется на дискуссионных вопросах, новых взглядах на определенные лингвистические явления. Вопросы беседы должны побудить студентов к самостоятельным поискам. Например, на практическом занятии по стилистике украинского языка при изучении темы «Характеристика функциональных стилей украинского языка» преподаватель может провести беседу по статье Д.Х.Баранника «Язык права как отдельный функциональный стиль» (Мовознавство. – 2003. – №6. – С. 8-18), заранее законспектированной студентами. Уместным будет выяснение следующих вопросов:

- Назовите этапы изучения функциональных стилей на уроках украинского языка в общеобразовательной школе.
- Охарактеризуйте связь между написанием различных видов работ по развитию связной речи и изучением функциональных стилей украинского языка.

Основная задача беседы на семинарских занятиях – разнообразие видов деятельности студентов, ведь прослушивания рефератов – это монотонная деятельность. Поэтому преподаватель определяет вопросы для проведения эвристической беседы с академической группой, таким образом, достигая большей активности студентов на занятии. Преподаватель должен проводить беседу так, чтобы студенты научились видеть проблемы в материале, который подается реферативно, строить доказательства, выражать предсказания и гипотезы.

На начальном этапе проведения лабораторного занятия беседа готовит студентов к непосредственному выполнению задач занятия. На занятии с методики обучения украинскому языку «Анализ школьных учебников по украинскому языку» на протяжении вводного инструктажа используем беседу по вопросам:

- Охарактеризуйте принципы составления школьных учебников по украинскому языку.
- Назовите требования к созданию учебников по украинскому языку на современном этапе развития школы.
- Нужно ли совершенствовать структуру школьных учебников по украинскому языку на современном этапе? (по материалам публикаций в профессиональных журналах).

Обобщающей и аналитико-синтетической беседой преподаватели пользуются при проведении коллоквиумов. На зачетах и экзаменах беседа помогает определить уровень знаний по дисциплине. Преобладает воспроизводительная и контрольно-коррекционная беседа, но необходимо задавать вопросы, которые требуют творческого подхода студентов.

Таким образом, использование беседы требует от преподавателя глубокого владения теоретическим материалом, совершенного знания индивидуальных особенностей студентов, предсказуемости, гибкости, высоких про-

фессиональных качеств, разносторонней эрудиции.

Умение видеть и анализировать логическую структуру содержания материала, устанавливать межпонятийные связи позволяют преподавателю творчески подходить к использованию беседы на занятиях по языковедческим и лингводидактическим дисциплинам. К тому же, несмотря на обучение в условиях рейтинговой оценки знаний студентов беседа позволяет опросить за занятие большее количество студентов.

### Библиография

1. Лукач, С.П. Беседа на уроках мови: посібник для вчителя / С.П.Лукач. – К.: Рад. школа, 1990. – 112 с.
2. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.; за ред. З.Н.Курлянд. – К., 2007. – 495 с.
3. Слєпкань, З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник / З.І.Слєпкань. – К., 2005. – 239 с.

*И.Е. Филипенко, г. Санкт-Петербург*

### ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУЛЬТУР КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация:** Данная статья описывает принципы организации взаимодействия педагогических культур в поле образовательных учреждений и указывает на необходимость их применения в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** взаимодействие педагогических культур, вестернизация образования, стратегия современного российского образования.

**Abstract:** This article describes the principles of the organization of the pedagogical interaction of cultures in the field of educational institutions and indicates the need for their application in the educational process.

**Keywords:** pedagogical interaction of cultures, the Westernization of education, the strategy of modern Russian education

Современное общество характеризуется разнонаправленными сложно взаимодействующими процессами унификации и диверсификации, глобализации и вестернизации. Эти процессы вызывали и вызывают существенные изменения в системе образования как основном институте целенаправленной социализации. Одно из таких изменений — взаимодействие педагогических культур, сущностью которого является сопряжение нескольких культурных традиций в содержании, методах и организационных формах образования.

Всё это приводило к признанию педагогами явлений многообразия педагогических культур как педагогической и общественной нормы и личностной ценности, к присвоению ими лучших образцов и результатов творческого взаимного обогащения различных педагогических культур и их симбиоз (взаимодействие)[1, с.52].

Само понятие «Взаимодействие педагогических культур» уже достаточно давно включено в практику педагогической деятельности. Как научное понятие «взаимодействие педагогических культур» было не очень широко раскрыто в педагогическом словаре, педагогической энциклопедии или в имеющейся педагогической литературе. Однако этот термин пока ещё не получили общепринятого, закрепившегося научного определения.

Педагогическая культура есть компонент универсальной культуры, развивающийся в проекции личностной культуры на план профессионально-педагогической деятельности субъекта педагогического труда. Педагог актуализирует собственную педагогическую культуру, когда его личностная культура входит в диалог с задачами профессионально-педагогической деятельности. Своего рода «наложение» личностной культуры на план педагогической деятельности возвращается в профессиональное самосознание учителя решением о самокоррекции своих личностных проявлений относительно задач профессиональной деятельности.

Педагогическая культура — интегральное качество личности, включающее в себя массу различных качеств и свойств, таких как творческая активность, нравственные качества, культура общения, формирование у себя потребности к совершенствованию педагогического мастерства.

Формирование взаимодействия педагогических культур должно осуществляться как система, как процесс и как деятельность и отражать механизмы, процедуры и, средства организации процесса обучения

Модель формирования взаимодействия педагогических культур у педагогов представляет собой единство и взаимосвязь мотивационно-целевого, содержательно-процессуального и контрольно-оценочного компонентов, каждый из которых, оставаясь элементом целостности, имеет собственное содержательное наполнение и функциональное своеобразие.

Педагогическая культура представляет собой:

- единство когнитивной, оценочной, эмоциональной и поведенческой сторон личности специалиста, что может рассматриваться как критерии формирования этой культуры;

- интегративное профессионально-личностное качество, сочетающее в себе ценностное отношение к детям и педагогической деятельности, ценностное самоотношение, опору в педагогической деятельности и поведении на общекультурные нормы, стремление к инновациям и творчеству и состоящая из взаимосвязанных компонентов [2, с.3].

Следует отметить, что личностный аспект взаимодействия педагогических культур формулируется примерно следующим образом: ни одно педагогическое явление, будь то процесс, состояние или свойство, не может быть

правильно понять без учёта личностной его обусловленности педагога в каждую конкретную историческую эпоху.

В данном контексте личностный подход означает, что учебно-воспитательный процесс должен рассматриваться с учётом личностных позиций его участников: гражданского общества, администрации, педагогов, самих учащихся и их родителей. Процессы преподавания, учения происходят в активной целенаправленной деятельности. Результаты обучения (знания, умения, мировоззрение, развитие личности) достигаются в деятельности.

Однако ценности и технологии наполнялись личностным смыслом лишь в процессе творческих исканий и практической реализации.

Для развития профессиональной направленности педагогов необходима такая организация деятельности, которая актуализировала бы противоречие между требованиями предпочитаемой деятельности и её личностным смыслом для человека.

Личностный уровень взаимодействия педагогической культуры предполагает соответствие человеческой деятельности и духовной, а также практической норме человеческого в человеке. Его синонимом в данном случае выступают обще гуманистические понятия гуманности. Т.е. истинным субъектом педагогической деятельности является тот, кто в процессе трансляции социального опыта соответствует нормам культуры. Это определение:

1. указывает на то, что понятие педагогической деятельности имеет конкретно исторический характер (т.е. со временем меняется);
2. она всегда выше национальных, классовых, партийных и других ограничений и пристрастий [3, с.57].

Характеристика субъекта педагогической культуры определяется соответствием выполняющего функции наставника, нормам общечеловеческой культуры и нравственности конкретного индивида. Она выверяется в системе координат общечеловеческих ценностей.

Взаимодействие педагогических культур проявляется во взаимовлиянии на ценностные ориентации, обогащение опыта воспитательной деятельности, развитие личностных качеств педагогов.

Оно основывается на понимании взаимодополняемости различных педагогических систем и подразумевает их обоюдную активность, что позволяет считать их субъектами рассматриваемого процесса.

Именно поэтому уровень профессионально-педагогической культуры педагогов во многом определяет его потенциал в осуществлении их психолого-педагогического просвещения.

Повышение уровня взаимодействия педагогических культур возможно при ряде условий, когда взаимодействие осуществляется как специально организованные целенаправленные процессы, в ходе которых развиваются, изменяются все его участники.

Чтобы процесс взаимодействия педагогических культур пошёл более активно и эффективно, необходимо сформировать те необходимые и доста-

точные педагогические условия, которые способствуют этому в наибольшей мере:

- педагогическое взаимодействие субъект-субъектного характера;
- включённость в решение ситуативных задач;
- формирование профессионального самосознания;
- включение в оптимальную среду для самостоятельной педагогической деятельности; разработка спецкурсов, направленных на формирование целостного педагогического знания о нормах, ценностях педагогической культуры.

Перечисленные условия позволяют обеспечить развитие и формирование у педагогов процесса взаимодействия педагогических культур, а также предопределяют содержание учебного материала в процессе аудиторных и внеаудиторных занятий.

Одним из важнейших факторов формирования взаимодействия педагогических культур педагога является становление его как субъекта культурного пространства. При этом сугубо профессиональная подготовка выступает важнейшей, но всё же частью её базовой культурологической подготовки, поскольку действительное осознание собственной личности, деятельности, жизненных перспектив возможно лишь в общем, контексте культуры.

Система формирования взаимодействия педагогических культур в образовательной среде предстаёт как единство целей, содержания, внутренних механизмов, методов, средств конкретного способа обучения, а методы, приёмы и средства выступают способами реализации цели и содержания на конкретных этапах педагогического процесса.

Основными методами и приёмами формирования взаимодействия педагогических культур в парадигме профессионального образования были приёмы метода дополнительности, метод творческой интерпретации научного знания и жизненного опыта, приёмы продуктивной партисипации, приемы активизации понимания, приёмы интеллектуального стимулирования, игровые приёмы, рефлексивно-педагогические приёмы.

### **Библиография**

1. Лапин, В.В. Процессы вестернизации России конца XVII-XX вв. - СПб, 1999. – 312 с.
2. Ильин, В.И. Педагогическая культура будущего юриста и её становление в процессе профессионального образования. - М, 2000. – 256 с.
3. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований / Педагогика и логика. - М., 1993. - 76 с.



*Д.Р. Фахрутдинова, г. Смоленск*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИОННЫХ УМЕНИЙ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация:** Описываются подходы к формированию презентационной культуры на занятиях иностранным языком. Определены необходимые информационные и презентационные навыки и умения.

**Ключевые слова:** публичная речь, презентационная культура, презентационные навыки, устная презентация

**Abstract:** Some approaches to the formation of so-called «presentation culture» in a language-teaching process are described. The necessary communicative and presentation skills are specified.

**Keywords:** public speech, presentation culture, presentation skills, oral presentation

Коммуникативно ориентированный и профессионально направленный характер курса иностранного языка в неязыковом вузе предполагает овладение многими навыками и умениями, входящими в состав компетенций и профессиональной культуры будущих специалистов. Одним из таких умений, способствующих эффективному использованию иностранного языка в сфере профессионального общения, является владение основами публичной речи. Задача сама по себе сложная, поскольку связана не только с тем, чтобы научить студента выступать с устным сообщением или докладом, но и с формированием так называемой презентационной культуры, под которой понимается «способность и готовность планирования, формулирования и прогнозирования основной предстоящей деятельности и ее успешная публичная презентация на основе использования средств вербальной и невербальной коммуникации» [1, с. 127].

Презентация (от латинского *praesentatio* – представление, предъявление) как жанр публичной речи получила широкое распространение в контексте профессионального обучения в высшей школе и определяется как публичное выступление человека перед аудиторией с целью информирования, убеждения или побуждения к каким-либо действиям.

Развитие у будущих специалистов умения свободно и правильно говорить публично на иностранном языке предполагает формирование целого ряда организаторских, коммуникативных, проектировочных и прогностических умений и навыков, составляющих основу презентационной и информационной культуры. Так, мы можем судить о сформированности информационной культуры, если обучающиеся умеют:

- осуществлять поиск информации в самых различных источниках;

- систематизировать, анализировать, сопоставлять, интерпретировать и обобщать полученную информацию;
- передавать содержание информации адекватно поставленной цели (сжато, полно либо выборочно);
- давать определения, приводить доказательства и использовать подходящие примеры для иллюстрации;
- применять мультимедиа-технологии для сопровождения выступлений.

Сформированность презентационной культуры предполагает:

- достижение определенного уровня развития умений как в подготовленной, так и в неподготовленной монологической речи;
- овладение речевыми клишированными формулами делового общения, закрепленными за ситуацией проведения презентации;
- знание структуры презентации и логической последовательности коммуникативных действий презентатора;
- учет фактора адресата в профессионально ориентированном общении, умение устанавливать контакт и оказывать воздействие на партнера по коммуникации [2].

В рамках данной статьи нам представляется важным остановиться на основных методических приемах формирования и развития иноязычных презентационных навыков и умений.

Презентация на занятиях иностранным языком рассматривается методистами и как цель обучения, и как средство для овладения и совершенствования умений и навыков говорения. Презентация при этом предстает как подготовленная речь студента, сообщение, доклад, основанные на полученной или изученной самостоятельно информации. Именно поэтому использование презентаций, как правило, «венчает» заключительный этап работы над темой, когда обучающиеся овладели соответствующим тематическим вокабуляром, расширили свои представления о той или иной предметной области, или получили новые сведения посредством чтения и последующего анализа профессионально ориентированных текстов и, соответственно, могут высказаться в рамках определенной темы. В последнее время защита презентационных проектов все чаще становится и элементом итоговой аттестации.

Формирование иноязычных презентационных навыков и умений требует целенаправленной кропотливой работы преподавателя и состоит из нескольких этапов.

На первом этапе большое внимание уделяется знакомству обучающихся с требованиями к проведению презентации. Студенты могут самостоятельно изучить литературу, освещающую специфику подготовки и проведения презентаций, особенности речевого и неречевого поведения коммуникантов, ознакомиться с основами ораторского искусства, правилами грамотного представления наглядной информации. На этой подготовительной стадии роль преподавателя сводится к обобщению освоенных студентами знаний и совместной выработки некоего свода правил проведения презентации.

В языковом плане первый этап характеризуется введением этикетных клише и формул делового общения, закрепленными за ситуацией проведения презентации, формированием у студентов навыков структурирования презентационных выступлений. Упражнения этого этапа направлены на подготовку студентов к связному самостоятельному высказыванию. Например:

- соотнесите данные речевые формулы с выражаемыми коммуникативными намерениями (интенциями);
- расположите данные речевые формулы в логической последовательности;
- прочитайте текст и определите части текста, которые могут стать логическими компонентами презентационного выступления;
- просмотрите ролик с презентацией и проанализируйте его с точки зрения: а) использования этикетных формул; б) структурного построения; в) правил невербального поведения; г) оформления слайдовой поддержки.

На втором этапе основной акцент делается на усвоение лексико-грамматического материала, связанного с предметной тематикой будущих презентаций; отработку синтаксических конструкций, стилистических приемов оформления выступлений; развитие умений комментировать наглядный материал и вести постпрезентационное обсуждение.

К упражнениям второго этапа относятся все упражнения, привлекаемые преподавателем для работы над языковым материалом в рамках темы. Они должны быть дополнены упражнениями на формирование собственно презентационных умений.

Например:

- заполните фрагменты презентаций подходящими словами и словосочетаниями, приведенными ниже;
- задайте риторические вопросы, используя образцы;
- прокомментируйте данную таблицу, используя образец комментария;
- соотнесите заданные вопросы с возможными ответами;
- заполните пропуски во фрагменте постпрезентационного обсуждения приведенными ниже вопросами и ответами.

И, наконец, третий этап, призванный закрепить речевые умения, необходимые для подготовки и проведения презентации на иностранном языке. Этот этап предполагает достаточно высокий уровень сформированности навыков монологической и диалогической речи. Задания носят ярко выраженную профессиональную направленность. Например:

- подготовьте мини-презентацию – описание продукта/образца;
- подготовьте мини-презентацию – сравнение двух продуктов/образцов;
- подготовьте презентацию – анализ продукта с применением технологии SWOT;

– ролевая игра на заданную тему, в основе которой проведение ряда презентаций с постпрезентационным обсуждением.

Работа над презентацией – это совместный творческий процесс преподавателя и студента, в ходе которого определяются цели, формируется, исходя из характера и степени осведомленности аудитории, структура и логика подачи материала, обосновывается объем и глубина изложения материала, отбирается визуальный и аудиовизуальный ряд для иллюстрации выступления. При этом очень важно, чтобы обучающиеся имели ясное представление о критериях оценки презентационных выступлений. Анализуются такие параметры, как: соответствие презентации теме дисциплины; достижение цели и задач презентации; актуальность, достоверность и полезность информации; язык изложения; подача материала (логичность, структурированность демонстрационные техники); яркое заключение; дизайн иллюстративного материала; ответы на вопросы аудитории.

Формирование у будущих специалистов профессионально значимых коммуникативных навыков – задача сложная. Но необходимость ее решения диктуется требованиями международных стандартов к современному уровню владения иностранными языками. Презентационная культура является одним из показателей качества языковой подготовки выпускника и, наряду с другими условиями, обеспечивает его востребованность и конкурентоспособность на российском и международном рынке труда, расширяет возможность самореализации.

### **Библиография**

1. Милованова, Л.А. Обучение студентов культуре презентации средствами предмета «Иностранный язык» / Известия Волгоградского государственного университета. - 2012. - № 5 (69). - С.127-131.
2. Попова, О.Ю. Методика обучения иноязычным презентационным навыкам и умениям студентов-менеджеров (на материале английского языка) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [www.gramota.net/materials/1/2008/8-1/65.html](http://www.gramota.net/materials/1/2008/8-1/65.html). (дата обращения 20.12.2014).

## Сведения об авторах

### ***Абрамкина Светлана Рафаиловна***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, заведующая кафедрой экономики и менеджмента, кандидат экономических наук, г. Челябинск, e-mail: abramkina@chel.ranepa.ru

### ***Афанасьева Ольга Юрьевна***

Челябинский государственный педагогический университет, заведующая кафедрой английской филологии, доктор педагогических наук, доцент, г. Челябинск, e-mail: afanasjevaou@mail.ru

### ***Бабкин Владимир Викторович***

Центральные электрические сети филиала ОАО «Межрегиональная Распределительная Сетевая Компания Урала (МРСК Урала)» - Челябэнерго, заместитель главного инженера центральных электрических сетей, e-mail: bbbabkina@mail.ru

### ***Берлет Павел Анатольевич***

Тель-Авивский Университет, магистерская программа, ассистент факультета политологии и социальных дисциплин, e-mail: Pavel.berlet@gmail.com

### ***Винокурова Лидия Васильевна***

Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им.М.К. Амосова, доцент кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям, кандидат филологических наук, г. Якутск, e-mail: angelika72.06@mail.ru

### ***Гордовая Светлана Валерьевна***

Челябинский государственный педагогический университет, старший преподаватель кафедры английской филологии, г. Челябинск, e-mail: sv-gordovaya@mail.ru



***Грош Екатерина Владимировна***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, кандидат педагогических наук, г. Челябинск, e-mail: k-grosch@yandex.ru

***Жалнина Татьяна Николаевна***

Юргинский техникум машиностроения и информационных технологий, преподаватель математики, г. Юрга, e-mail: litva7@list.ru

***Исенбаева Галина Ивановна***

Орский гуманитарно–технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета, профессор кафедры немецкого и французского языков, теории и методики обучения немецкому и французскому языкам, доктор филологических наук, доцент, г. Орск, e-mail: isenbaeva@rambler.ru

***Ишуткина Екатерина Вячеславовна***

студентка факультета иностранных языков ЧГПУ, г. Челябинск e-mail: afanasjevaou@mail.ru

***Курочкина Мария Анатольевна***

Челябинский государственный педагогический университет, доцент кафедры английской филологии, кандидат филологических наук, г. Челябинск, e-mail: kma1974@yandex.ru

***Кушнерук Светлана Леонидовна***

Челябинский государственный педагогический университет, доцент кафедры английской филологии, кандидат филологических наук, г. Челябинск, e-mail: svetlana\_kush@mail.ru

***Лескина Седда Витальевна***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, доктор филологических наук, доцент, г. Челябинск, e-mail: seda-70@mail.ru

***Литвинчук Татьяна Владимировна***

Юргинский техникум машиностроения и информационных технологий, преподаватель спецдисциплин, г. Юрга, e-mail: litva7@list.ru

***Малёва Ульяна Игоревна***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, студент, г. Копейск, e-mail: smiling1996@mail.ru

***Мальцева Людмила Валентиновна***

Кубанский государственный университет, профессор кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна, доктор педагогических наук, доцент, г. Краснодар, e-mail: Ludmilamalceva@mail.ru

***Маталыга Светлана Аркадьевна***

Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, доцент кафедры иностранного языка №1, кандидат педагогических наук, доцент, г. Минск (Беларусь), e-mail: kadosha1@rambler.ru

***Меньшикова Наталья Борисовна***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, г. Челябинск, e-mail: nata\_mensh@list.ru

***Обжорин Алексей Михайлович***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, кандидат филологических наук, г. Челябинск, e-mail: tryxter85@mail.ru

***Осинцев Евгений Геннадьевич***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, доцент кафедры математики, информатики и естественнонаучных дисциплин, кандидат технических наук, г. Челябинск, e-mail: osevgen@mail.ru

***Осинцева Дарья Владимировна***

Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет), преподаватель кафедры теоретических основ электротехники, г. Челябинск, e-mail: osevgen@mail.ru

***Палий Любовь Владимировна***

Челябинская государственная академия культуры и искусств, соискатель кафедры педагогики и психологии, г. Челябинск, e-mail: lady-x261182@mail.ru

***Паркер Маргарита (Parker Margarita)***

Университет Восточной Каролины, студент, г. Гринвилль, Северная Каролина, США, e-mail: parkerm13@students.esu.edu

***Паурене Гедре (Paurienė Gedre)***

Университет им. Миколаса Ромериса, лектор кафедры гуманитарных наук факультета Общественной безопасности, г. Каунас (Литва), e-mail: giedre@pauriene.net

***Подковырова Наталья Владимировна***

Челябинский государственный педагогический университет, старший преподаватель кафедры английской филологии, г. Челябинск, e-mail: acidrain74@gmail.com

***Попович Анжелика Станиславовна***

Каменец–Подольский национальный университет им. Ивана Огиенко, профессор кафедры украинского языка, кандидат филологических наук, доцент, г. Каменец–Подольский (Украина), e-mail: angelika0409@mail.ru

***Разношинская Наталья Александровна***

Челябинский государственный педагогический университет, студент, г. Челябинск, e-mail: NatalieR1493@gmail.com

***Рудакова Тамара Ивановна***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, доцент кафедры математики, информатики и естественнонаучных дисциплин, кандидат технических наук, г. Челябинск, e-mail: taru@bk.ru

***Семушина Елена Ивановна***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, заведующая кафедрой математики, информатики и естественнонаучных дисциплин, кандидат педагогических наук, г. Челябинск, e-mail: lenasem72@mail.ru

***Сивцева Анжелика Робертовна***

Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им.М.К. Амосова, старший преподаватель кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям, г. Якутск, e-mail: angelika72.06@mail.ru

***Сметанина Ольга Михайловна***

Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, профессор кафедры иностранных языков и профессионального лингвообразования, доктор культурологии, доцент, г. Нижний Новгород, e-mail: smetanina.vvags@mail.ru

***Stepanoviėnė Aušra (Степановене Аушра)***

Университет им. Миколаса Ромериса, лектор кафедры Гуманитарных наук факультета Общественной Безопасности, г. Каунас (Литва), e-mail: ausramru@gmail.com

***Танаева Замфира Рафисовна***

Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет), заведующая кафедрой социальных дисциплин и управления; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, профессор кафедры государственно-правовых дисциплин, доктор педагогических наук, профессор, г. Челябинск, e-mail: zamfira-t@yandex.ru

***Фахрутдинова Дина Равилевна***

Военная академия войсковой ПВО ВС РФ им. Маршала Советского Союза А.М. Василевского, доцент кафедры иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент, г. Смоленск, e-mail: golim@mail.ru

***Филипенко Игорь Евгеньевич***

Санкт-Петербургская академия последипломного педагогического образования, аспирант, учитель истории Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №141», г. Санкт-Петербург, e-mail: mr.army@mail.ru

***Шарафутдинова Елена Вадимовна***

Челябинский государственный педагогический университет, студент, г. Челябинск, e-mail: elena-sh92@mail.ru

***Шаронова Виктория Борисовна***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации, кандидат педагогических наук, доцент, г. Челябинск, e-mail: vsharon@list.ru

***Шетэля Виктор Мечиславович (Szetela Wiktor)***

Московский педагогический государственный университет, доцент кафедры славянских языков и методики их преподавания, кандидат филологических наук, г. Варшава, Польша, e-mail: szetela@mail.ru



***Шерстнева Екатерина Сергеевна***

Северо-Восточный государственный университет, доцент кафедры английского языка, кандидат филологических наук, г. Магадан, e-mail: mountaincrystal@mail.ru

***Шпаковская Елена Евгеньевна***

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, кандидат филологических наук, г. Челябинск, e-mail: fakil3000@yandex.ru

***Яшина Ольга Сергеевна***

Челябинский государственный педагогический университет, аспирант кафедры литературы и методики литературы, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Челябинский филиал, преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, г. Челябинск, e-mail: olgasly@hotmail.com

## **Authors of this issue**

### ***Abramkina Svetlana Rafailovna***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, Head of the Chair of Economics and Management, PhD of Economics, Chelyabinsk, e-mail: [abramkina@chel.ranepa.ru](mailto:abramkina@chel.ranepa.ru).

### ***Afanasyeva Olga Yurievna***

Chelyabinsk State Pedagogical University, Head of the Chair of English Philology, Doctor of Education, Assistant professor, Chelyabinsk, e-mail: [afanasjevaoy@mail.ru](mailto:afanasjevaoy@mail.ru)

### ***Babkin Vladimir Victorovich***

Central Electricity Net of «Ural Interregional Distributive Net Company» – Chelyabenergo, the Vice-Chief Engineer of Central Electricity Nets, [bbbabkina@mail.ru](mailto:bbbabkina@mail.ru)

### ***Berlet Pavel Anatolyevich***

Tel Aviv University, MA, Academic Assistant, Department of Political Science and Government Studies, Tel Aviv (Israel), e-mail: [Pavel.berlet@gmail.com](mailto:Pavel.berlet@gmail.com)

### ***Vinokurova Lidiya Vasilyevna***

Institute of Foreign Philology and Region Learning, M.K.Amosov North-East Federal University, Assistant Professor of the Department Chair of Foreign Languages on Humanitarian Disciplines, PhD in Philology, Yakutsk, e-mail: [angelika72.06@mail.ru](mailto:angelika72.06@mail.ru).

### ***Gordovaya Svetlana Valeryevna***

Chelyabinsk State Pedagogical University, Senior Lecturer of the Department Chair of English Filology, Chelyabinsk, e-mail: [sv-gordovaya@mail.ru](mailto:sv-gordovaya@mail.ru)

### ***Grosh Ekaterina Vladimirovna***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, Associate Professor of the Chair of Linguistics and Professional Communication, PhD in Pedagogics, Chelyabinsk, e-mail: [k-grosch@yandex.ru](mailto:k-grosch@yandex.ru)

***Zhalnina Tatyana Nikolayevna***

Yurga College of Engineering and Information Technology,  
Mathematics Tutor, Yurga, e-mail: litva7@list.ru

***Isenbayeva Galina Ivanovna***

Orsk Humanitarian Technological Institute (Branch) of the Orenburg State University, Professor of the Department Chair of German and French Languages, Theory and Methodology of Teaching German and French, Doctor of Philology, Associate Professor, Orsk, e-mail: isenbaeva@rambler.ru

***Ishutkina Yekaterina Vyacheslavovna***

Chelyabinsk State Pedagogical University, a Student, Chelyabinsk, e-mail: afanasjevaoy@mail.ru

***Kurochkina Mariya Anatolyevna***

Chelyabinsk State Pedagogical University, Associate Professor of the Department Chair of English Philology, PhD in Philology, Chelyabinsk, e-mail: kma1974@yandex.ru.

***Leskina Seda Vitalievna***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, Professor of the Department Chair of Linguistics and Professional Communication, Doctor of Philology, Associate Professor, Chelyabinsk, e-mail: seda-70@mail.ru.

***Litvinchuk Tatyana Vladimirovna***

Yurga College of Engineering and Information Technology,  
Tutor of Special Disciplines, Yurga, e-mail: litva7@list.ru

***Maleva Ulyana Igorevna***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, a Student, Kopeysk, e-mail: smiling1996@mail.ru

***Maltseva Lyudmila Valentinovna***

Kuban State University, Professor of the Department Chair of Decorative Arts and Design, Doctor of Pedagogical Sciences, Krasnodar, e-mail: Ludmilamalceva@mail.ru.

***Matalyga Svetlana Arkadyevna***

Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Associate Professor of Foreign Languages №1, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Minsk (Belarus), e-mail: ka-dosha1@rambler.ru.

***Menshikova Natalya Borisovna***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, Senior lecturer of the Chair of Linguistics and Professional Communication, Chelyabinsk, e-mail: nata\_mensh@list.ru

***Obzhorin Aleksey Mikhailovich***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, Senior lecturer of the Chair of Linguistics and Professional Communication, PhD of Philology, Chelyabinsk, e-mail: tryxter85@mail.ru

***Osintsev Evgeniy Gennadyevich***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, the Associate Professor of the Chair of Mathematics, Informatics and Natural Sciences, PhD in Engineering Science, Chelyabinsk, e-mail: osevgen@mail.ru

***Osintseva Darya Vladimirovna***

South Ural State University (National Research University), a Teacher of the Chair of Theoretical Foundations of Electrical Engineering, Chelyabinsk, e-mail: osevgen@mail.ru

***Palii Lyubov Vladimirovna***

State Academy of Culture and Arts, PhD Student of the Chair of Pedagogics and Psychology, Chelyabinsk, e-mail: lady-x261182@mail.ru

***Parker Margarita***

East Carolina University, Department of English, student, Greenville, (North Carolina, USA), e-mail: parkerm13@students.ecu.edu

***Paurienė Gedre***

University named after Mikolas Romeris, Lecturer of the Chair of Humanities of the Faculty of Public Security, Kaunas (Lithuania), e-mail: giedre@pauriene.net

***Podkovyrova Natalya Vladimirovna***

Chelyabinsk State Pedagogical University, Senior lecturer of the Chair of English Philology, Chelyabinsk, e-mail: acidrain74@gmail.com

***Popovich Anzhelika Stanislavovna***

Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ogienko, Professor of the Chair of the Ukrainian Language, PhD of Philology, Assistant professor, Kamianets-Podilskyi (Ukraine), e-mail: angelika0409@mail.ru

***Raznoshinskaya Natalya Alexandrovna***

Chelyabinsk State Pedagogical University, a Student, Chelyabinsk e-mail: NatalieR1493@gmail.com

***Rudakova Tamara Ivanovna***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, the Associate Professor of the Chair of Mathematics, Informatics and Natural Sciences, PhD in Engineering Science, Chelyabinsk, e-mail: taru@bk.ru

***Semushina Elena Ivanovna***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, the Head of the Chair of Mathematics, Informatics and Natural Sciences, PhD in Pedagogics, Chelyabinsk, e-mail: lenasem72@mail.ru.

***Sivtseva Anghelika Robertovna***

Institute of Foreign Philology and Regional Studies, North-Eastern Federal University named after N.M.Amosov, Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Technical and Natural Sciences, Yakutsk, e-mail: angelika72.06@mail.ru.



***Smetanina Olga Mikhailovna***

Nizhny Novgorod Institute of Management – branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Professor of the Chair of Foreign Languages and Professional Linguistic Education, Doctor of Cultural Studies, Associate Professor, Nizhny Novgorod, e-mail: smetanina.vvags@mail.ru.

***Stepanovienė Aušra***

University named after Mikolas Romeris, Lecturer of the Chair of Humanities of the Faculty of Public Security, Kaunas (Lithuania), e-mail: ausramru@gmail.com

***Tanaeva Zamfira Rafisovna***

South Ural State University (National Research University), the Head of the Chair of Social Sciences and Management; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, Professor of the Chair of State and Legal Disciplines, Doctor of Education, Professor, Chelyabinsk, e-mail: zamfira-t@yandex.ru.

***Fakhrutdinova Dina Ravilevna***

Military Academy of Army Air Defence of Armed Forces of the Russian Federation named after the Marshal of the Soviet Union A. M. Vasilevsky, Assistant professor of the Chair of Foreign Languages, PhD of Philology, Assistant professor, Smolensk, e-mail: golim@mail.ru

***Filipenko Igor Evgenyevich***

St.Petersburg Academy of Postgraduate Education, PhD Student, a Teacher of History of the State Budget Educational Institution «Secondary School №141», St. Petersburg, e-mail: mr.army@mail.ru

***Sharafutdinova Elena Vadimovna***

Chelyabinsk State Pedagogical University, a Student, Chelyabinsk, e-mail: elena-sh92@mail.ru

***Sharonova Viktoria Borisovna***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, Head of the Chair of Linguistics and Professional Communication, PhD of Education, Assistant professor, Chelyabinsk, e-mail: vsharon@list.ru

***Szetela Wiktor***

Moscow Pedagogical State University, Assistant professor of the Chair of Slavic Languages and Methods of their Teaching, PhD of Philology, Warsaw (Poland), e-mail: szetela@mail.ru

***Sherstneva Ekaterina Sergeevna***

North-East State University, Assistant professor of the Chair of the English Language, PhD of Philology, Magadan, e-mail: mountaincrystal@mail.ru

***Shpakovskaya Elena Evgenievna***

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, Assistant professor of the Chair of Linguistics and Professional Communication, PhD of Philology, Chelyabinsk, e-mail: fakil3000@yandex.ru

***Yashina Olga Sergeevna***

Chelyabinsk State Pedagogical University, a Graduate Student of the Chair of Literature and Methods of Literature, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Chelyabinsk branch, a Teacher of the Chair of Linguistics and Professional Communication, Chelyabinsk, e-mail: olgasly@hotmail.com

# **ПРОФИЛЬНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Материалы II Международной заочной  
научно-практической конференции  
(Челябинск, декабрь 2014 года)

**Ответственный редактор: В.Б. Шаронова**  
**Технический редактор: А.М. Обжорин**  
**Дизайн обложки: Н.С. Зырянова**  
**Компьютерная верстка: Л.В. Палий**

Редакционно–издательский отдел  
Челябинского филиала РАНХиГС  
454071 г. Челябинск, а/я 6511  
ул. Комарова, 26  
Подписано в печать 17 февраля 2014 г.  
Формат 60х84 1/16 Бумага офсетная.  
Гарнитура Times New Roman.  
Объем 9,22 усл. п.л. 9,63 авт.л.  
Тираж 500 (первый завод 70) экз.  
Заказ № 3

Отпечатано на ризографе  
454071, г. Челябинск, а/я 6511, ул. Комарова, 26