

Ш 12  
У 68

ISSN 2306-2282

**И**ностранные языки:  
**лингвистические и**  
**методические аспекты**

*Выпуск 30*



Тверь 2015

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Тверской государственный университет»**

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:  
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

**Межвузовский сборник научных трудов**

**Выпуск 30**

**Тверь 2015**

Тверской государственный университет



Научная библиотека 00435655

И68

УДК 802/809(082)

ББК Ш12

И68

Отв. редактор О.С.Шумилина

**И68 Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты:** Сборник научных трудов. Вып. 30. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – 322 с.

ISSN 2306-2282

Издание является тридцатым выпуском межвузовского сборника статей преподавателей, аспирантов и магистрантов по актуальным проблемам лингводидактики, лингвистики, теории языка и переводоведения.

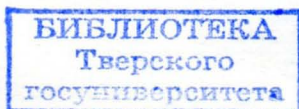
Издание представляет интерес для широкого круга специалистов в области преподавания иностранных языков, аспирантов и студентов.

УДК 802/809(082)

ББК Ш12

ISSN 2306-2282

© Коллектив авторов  
© Тверской государственный университет, 2015



## СОДЕРЖАНИЕ

## Методика преподавания иностранного языка

Андриевских С.С., В.Ю. Лапина. Сопротивление инновациям в преподавании.....	4
Андюсева В.Г., С.В. Поликарпова. Основные принципы создания эффективного образовательного пространства в условиях модернизации высшего образования.....	9
Большак А.В. Из опыта работы по организации обучения студентов профессионально ориентированному переводу (на материале английского и русского языков).....	14
Вадбольская Н.В., А.В. Лучникова, Е.Ю. Занина. Самостоятельная работа студентов и школьников по английскому языку.....	21
Василькова А.П., Л.Е.Рудакова. Модульно-компетентностный подход в образовании как вектор в будущее.....	27
Войнова Ж.Е. Моделирование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью на занятиях по иностранному языку со студентами языковых и гуманитарных направлений.....	35
Глазачева Н.Л. Процесс овладения лексическими единицами китайского языка на основе функционально-смысловых таблиц.....	43
Губайдуллина А.Г. Использование педагогической имитационной игры в курсе иностранного языка на неязыковом факультете.....	48
Евсеева Л.Н. Применение метода практико-ориентированного исследовательского проекта на занятиях по иностранному языку при работе над исправлением ошибок.....	54
Зарочинцева И.В., Ю.А. Лутиногина. Развитие навыков чтения у студентов неязыковых вузов.....	60
Захарова Л.В., Л.А. Гунина. Коммуникативные компетенции в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе.....	66
Зимица О.В. Объекты тестового контроля лексики в подготовке переводчиков.....	74
Зорькина О.С. Когнитивные барьеры процесса аудирования при обучении иностранному языку взрослых.....	78
Клец Т.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL в системе иноязычной подготовки студентов.....	82
Панченко И.В. Ослышки как способ формирования положительной мотивации при изучении иностранного языка.....	90
Тевелевич А.М. Chunks в обучении иностранным языкам или новая жизнь старых методов.....	94
Токарева О.С. «Этический казус» как способ устранения экстралингвистических причин «неудач» при изучении иностранного языка в неязыковом вузе.....	99

Токко Н.И. Непрерывное образование и проблемы терминологии (на материале немецкого и русского языков).....	105
Христолюбова Т.П. Иностранный язык как учебная дисциплина в системе ценностей студентов фармацевтического факультета СПХФА.....	111
Шibaкова О.А. Роль преемственности между общеобразовательной школой и вузом в формировании профессиональной компетентности студентов (на примере специальности «Журналистика»).....	115
Эль сабрути Р.Р. Эффективно-продуктивный подход к словообразовательным моделям.....	120

## Лингвистические аспекты иностранных языков

Баклагова Ю.В. Каузативные глаголы с префиксом <i>re-</i> в английском языке: семантический потенциал.....	127
Власова Т.М. Использование фонетических статусных маркеров в дискурсе (на примере художественных текстов).....	132
Воробьева Е.Н. Недоуменный переспрос.....	140
Воронина Л.В. Репрезентация категории ZEIT именными производными немецкого языка.....	146
Градова И.В. Неконвенциональные синонимы (на примере французского слова « <i>argent</i> »).....	152
Дмитриева Ю.В. Национально-культурные особенности выражения эмоционального состояния человека вербальными средствами общения (на примере концепта «ГНЕВ»).....	159
Калинина Е.Э. Немецкий и латинский языки: грани соприкосновения (синтаксический аспект).....	165
Манжелевская Е.В., К.В. Терновая. Речевое поведение Чарльза Диккенса на разных этапах творческой деятельности.....	171
Носкова М.В. Особенности семантики лексических единиц, входящих в лексико-семантическую группу «УМНЫЙ» в английском языке.....	180
Салатова Л.М. СМИ о конфронтации России и США в период украинского кризиса (в метафорическом ракурсе).....	188
Сергеева Е.П. Квантитативный анализ категории рода имени существительного в немецком и русском языке.....	195
Спасова М.В. Роль контаминации в образовании неологизмов (по материалам современных англоязычных СМИ).....	200
Шевчук-Черногородова М.А. Лингвокультурологическая специфика устойчивых сочетаний с компонентом цветообозначения в английском языке.....	206

## Теория языка

Генералов В.А. Опыт анализа латентной структуры английских составных технических терминов.....	215
Лавринова Н.И. Коммуникативно-речевые стратегии и тактики как	

стилеобразующий фактор в политическом интервью.....	224
<i>Лысикова Ю.А., И.И. Гулакова, И.В. Картова.</i> Принципы и параметры лексикографического описания прецедентных феноменов.....	231
<i>Новгородов И.Н., Н.И. Егоров.</i> Об устойчивом словарном фонде якутского языка.....	240
<i>Новикова И.В.</i> Специфика идентификации и усвоения иноязычного слова в искусственной среде.....	245
<i>Рыткина С.Ш.</i> Архетип как средство воплощения авторского замысла.....	251
<i>Шумилина О.С.</i> Некоторые факторы, определяющие выбор идентификационной стратегии при восприятии иноязычной идиомы в условиях искусственного билингвизма.....	254

### **Переводоведение**

<i>Большак А.В., А.А. Савченко.</i> Создание контекстуальных замен путем смыслового развития и целостного переосмысления (на материале английского и русского языков).....	264
<i>Демидова М.М.</i> Особенности перевода религиозных понятий (на материале романа Л. Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик»).....	270
<i>Евсюкова Т.В., И.Г. Барабанова.</i> Англоязычный молодежный сленг как средство достижения экспрессивности и способы его трансляции в тексте перевода.....	277
<i>Карабанова О.Н.</i> Метафоры в экономическом дискурсе и способы их перевода.....	281
<i>Масленникова Е.М.</i> Внутряязыковой перевод как способ интерпретации вербальных знаков.....	288
<i>Огнева Е.А.</i> Специфика кросскультурной адаптации концепта «ЗАПОЛЯРЬЕ» (на материале романа В. Каверина «Два капитана» на русском и английском языках).....	295
<i>Семерджиди В.Н.</i> Кумулятивная функция пословиц и поговорок: особенности перевода (на материале современных учебников английского языка).....	303
<i>Фенина Ю.В.</i> Различия в передаче реалий, внутренних для языка оригинала и внешних для языка перевода, и внешних для языков оригинала и перевода.....	308
<i>Холодкова Ю.В.</i> «У смертного одра» Томаса Гуда в творческом восприятии М.Л.Михайлова, В.Д.Костомарова, Д.Л.Михаловского и А.К.Шеллера-Михайлова (сопоставительный анализ).....	313

УДК 82.1

**«У СМЕРТНОГО ОДРА» ТОМАСА ГУДА В ТВОРЧЕСКОМ  
ВОСПРИЯТИИ М.Л.МИХАЙЛОВА, В.Д.КОСТОМАРОВА,  
Д.Л.МИХАЛОВСКОГО И А.К.ШЕЛЛЕРА-МИХАЙЛОВА**

*(сопоставительный анализ)*

**Ю.В. Холодкова**

Пензенский государственный университет, Пенза

В статье осуществлен сопоставительный анализ оригинальной версии стихотворения Томаса Гуда «У смертного одра» и его переводов на русском языке, выполненными русскими интерпретаторами М.Л.Михайловым, В.Д.Костомаровым, Д.Л. Михаловским и А.К.Шеллер-Михайловым, проявившими общий интерес к творчеству поэта в России.

*Ключевые слова:* Томас Гуд, сопоставительный анализ, художественный перевод, проза, художественная деталь.

Стихотворение Томаса Гуда «The Death-Bed» («У смертного одра», 1831), впервые переведенное на русский язык М.Л.Михайловым в 1858 г. [Михайлов 1858: 441], в 1860-1870-е гг. привлекло к себе внимание еще трех русских интерпретаторов – В.Д.Костомарова (1864) [Костомаров 1864: 73], А.Ш. (1870) [А.Ш. 1870: 112], Д.Л.Михаловского (опубл. в 1876 г.) [Михаловский 1876: 69]. Под псевдонимом А.Ш., согласно данным «Словаря псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей» И.Ф. Масанова, в журнале «Дело» на рубеже 1860-1870-х гг. публиковались два литератора – А.Г.Шиле, осуществлявшая, преимущественно, переводы статей экономического содержания [Масанов 1956: 64], и А.К.Шеллер-Михайлов [Масанов 1956: 63-64], известный, прежде всего, своей авторской прозой. В «Материалах для словаря русских писателей», извлеченных в 1901 г. Б.М.Городецким из библиографического архива С.А.Венгерова, перевод однозначно и обоснованно атрибутирован А.К. Шеллеру-Михайлову, с конца 1860-х гг. на протяжении нескольких лет активно обращавшемуся к поэтическому переводу [Литературный вестник 1901: 159].

Данная В.Д.Костомаровым характеристика «The Death-Bed» как «одного из лучших стихотворений Гуда», пользующегося в Англии «самой обширной известностью» и «вызванного смертью любимой сестры поэта, мисс Анны Гуд» [Костомаров 1864: 87], в целом соответствует историко-литературной традиции [Reid 1963: 117], в отличие от высказывания М.Л. Михайлова, предположившего, что произведение, в котором умиравшая женщина не только не была названа по имени, но и не получила определения с позиций ее отношения к поэту либо к его лирическому герою, могло быть посвящено как сестре, так и матери поэта, ушедшей из жизни незадолго до кончины Анны Гуд [Михайлов 1861: 305]. И М.Л.Михайлов, и В.Д. Костомаров, стремясь подчеркнуть особую духовную близость героя и умиравшей женщины, никоим образом не соотносимую с любовным чувством, интимными переживаниями, использовали для ее описания лексику *друг*:

«Как будто часть жизни своей уделить / Хотели, чтоб ожил наш

*друг. / <...> / А очи усопшего друга, смежась, / Сияющий видели день»* (М.Л.Михайлов; [Михайлов 1969: 171]);

«Точно этим полжизни своей передать / Умиравшему *другу* хотели» (В.Д.Костомаров; [Костомаров 1864: 70]).

Уже в самых первых стихах Томас Гуд прибег к интересной ассоциации, проведя параллель между жизнью тяжело больного человека, «слабым и тихим» («soft and low») дыханием в его груди, и движением волны, которая то поднималась, давая повод к возрождению надежды, то резко спадала, приводя к отчаянию, утрате последних иллюзий:

«We watch'd her breathing thro' the night, / Her breathing soft and low, / As in her breast *the wave of life* / Kept heaving to and fro» [du Mont 1903: 277] - Мы наблюдали, как она дышала ночью, / Ее дыхание было слабым и тихим, / Как будто в ее груди *волна жизни* / То поднималась, то опускалась.

Значимая для оригинала аналогия в целом сохранена в большинстве русских переводов, однако при этом дополнена у М.Л.Михайлова и А.К.Шеллера-Михайлова мотивом обреченности, выраженным при помощи прилагательного *последний*, а также характерного акцентирования внимания на неизбежном ослабевании колебаний «волны жизни»:

«Всю ночь стерегли мы дыханье у ней... / Недвижно лежала она; / В груди колебалась слабей и слабей / *Последняя жизни волна*» (М.Л.Михайлов [Михайлов 1969: 171]).

«Всю ночь мы слушали дыханье, / Дыханье слабое больной, – / А *жизнь* в ней билась и стихала / Своей *последнею волной*» (А.К.Шеллер-Михайлов [А.Ш. 1870: 112]).

В.Д.Костомаров дополнительно внес мотив, связанный с подсознательным ощущением уже наступившего конца, и использовал образ «наболевшей груди»:

«Мы всю ночь сторожили дыханье больной: / Иногда она мертвой казалась – / Но *волна* ее *жизни*, хоть слабо, – но все ж / В *наболевшей* груди колебалась» [Костомаров 1864: 70].

Более волен в трактовке этого эпизода Д.Л.Михаловский, у которого жизнь умиравшей не «колебалась» и не «билась и стихала», а просто, обессилив, «замирала» в предчувствии финала, и при этом «волна жизни», лишившись поступательности, плавности в своем движении, становилась «жизни *хладевшей струей*»:

«Над неровным, чуть слышным дыханьем ее / Мы всю ночь наблюдали с вниманьем, / И в груди ее *жизни хладевшей струя* / Замирала с глухим трепетаньем» [Михаловский 1876: 69].

Описывая поведение близких у постели умиравшей, Гуд использовал анафору, усиленную аллитерацией звука [s] ([səu 'salləntli wi: 'si:md tə 'spi:k / səu 'sləulI 'mu:vɔ ə'baʊt]), что помогло создать впечатление нависшей в комнате скорбной тишины:

«So silently we seem'd to speak, / So slowly moved about, / As we had lent her *half our powers* / To eke her living out» [du Mont 1903: 277] - Так тихо мы, казалось, говорили, / Так медленно двигались, / Как

*будто мы отдали ей половину наших сил, / Чтобы продлить ее жизнь.*

Чтобы минимизировать звуковое наполнение прощальной сцены М.Л.Михайлов воспользовался наречиями меры:

«Старались **чуть** внятно мы все говорить, / **Едва** шевелились вокруг, / **Как будто часть жизни** своей уделить / Хотели, чтоб **ожил наш друг**» [Михайлов 1969: 171].

Д.Л.Михаловский с помощью усилительного местоимения *так* сделал акцент на прилагательных в краткой форме и наречиях со значением тишины, размерности:

«Разговор наш <так> **тих** и **невнятен так** был, / Мы **так медленно, тихо** ходили, / **Точно большую часть наших жизненных сил / От себя для нее отделили**» [Михаловский 1876: 69].

В.Д.Костомаров посредством усилительного *так* подчеркнул значение обстоятельств образа действия:

«Мы **так тихо** старались при ней говорить, / **Затаивши** дыханье сидели: / **Точно этим полжизни** своей передать / Умиравшему другу **хотели**» [Костомаров 1864: 70].

В переводе А.К.Шеллера-Михайлова фрагмент не столь экспрессивен; пожалуй, только прилагательное «кипучий», употребленное в параллель с глаголом «затеплить», мастерски подчеркивает всю невозможность возрождения внутренних сил женщины:

«Молчанье наше говорило, / Что каждый был отдать готов / **Кипучей силы половину**, / Чтоб эту жизнь затеплить вновь» [А.Ш. 1870: 112].

Употребленный Гудом сравнительный оборот формально сохранен у всех русских переводчиков, кроме А.К.Шеллера-Михайлова, тем не менее именно последним (наряду с В.Д.Костомаровым) точно интерпретирована гудовская мысль о желании близких отдать умиравшей половину своих сил («half our powers»), тогда как М.Л.Михайлов говорит о «части», а Д.Л.Михаловский – о «большой части» сил.

Гуд прибегает к инверсии и подхвату, чтобы показать сочетание, казалось бы, несочетаемого – веру близких в чудо, в спасение женщины и при этом полное осознание тщетности, иллюзорности надежды:

«*Our very hopes belied our fears, / Our fears our hopes belied: We thought her dying when she slept, / And sleeping when she died*» [du Mont 1903 : 277–278] – **Наши надежды обманули наши страхи, / Наши страхи наши надежды обманули**: Мы думали, что она мертвая, когда она спала, / И спящая, когда она умерла.

Если А.К.Шеллер-Михайлов сохраняет и инверсию (в первом двустиишии), и подхват

«В нас **страх обманывал надежды, / Надежды обманули страх,** – / Нам мертвой спящая **казалась, / Казался** спящим теплый прах» [А.Ш. 1870: 112]),

то другие переводчики пытаются показать сомнения родных и друзей, создавая синтаксические конструкции с анафорой



«*То страхом* надежда убита была, / *То страх* был надеждой убит» (М.Л.Михайлов; [Михайлов 1969: 171]);

«*То надежда* обманута страхом была, / *То надежда* наш страх обманула» (В.Д.Костомаров; [Костомаров 1864: 70]),

используя параллельные конструкции:

«*Уснула* – и кажется нам, умерла; / *Скончалась* – мы думали, спит» (М.Л.Михайлов [Михайлов 1969: 171])

«*Она спящая* – мертвой казалась нам, / *Она мертвая* – спящей казалась» (Д.Л.Михаловский [Михаловский 1876: 69]).

В переводе Д.Л.Михаловского обращает на себя внимание то обстоятельство, что он, в отличие от Гуда, обыгрывает не личные и неличные формы глагола («*dying... slept*» («мертвая... спала») и «*sleeping... died*» («спящая... умерла»)), а окончания прилагательных и причастий («*спящая* – мертвой» и «мертвая – спящей»); оригинален переводчик и в начале строфы, где надежда и страх предстают закономерными сменщиками друг друга:

«То надежда наш страх прогоняла, а там – / Снова страхом надежда сменялась» [Михаловский 1876: 69].

В.Д.Костомаров в концовке строфы использовал параллельную конструкцию с подхватом, пожалуй, наиболее емко передавшую специфику оригинального замысла:

«Задремала – мы думали все: *умерла*; / *Умерла* – нам казалось: уснула» [Костомаров 1864: 70].

В общую трагичность тональности гудовского произведения, проникнутого ожиданием печального конца, врываются светлые, радостные интонации, связанные с осознанием перехода героини из мира земных страданий в потусторонний, более прекрасный мир, причем реализации этого характерного перепада настроения способствуют у Гуда эпитеты и сравнения:

«For when the morn came *dim* and *sad*, / And *chill* with early showers, / Her quiet eyelids closed – she had / *Another morn than ours*» [du Mont 1903: 278] - Когда наступило утро *тусклое* и *печальное*, / И *холодное* из-за раннего дождя, / Ее веки спокойно опустились – для нее настало / *Другое утро, нежели у нас*.

Не сохранив сравнение английского оригинала, М.Л.Михайлов и В.Д.Костомаров усилили звучание эпитетов посредством их подчеркнутой антонимичности:

«*Туманное* утро настало для нас, / *Сырая* чуть дрогнула тень; / А очи усопшего друга, смежась, / *Сияющий* видели день» (М.Л.Михайлов [Михайлов 1969: 171])

«Потянулся *сырой* и *холодный* туман, / И *ненастное* утро настало: / Но она уж скончалась – и *лучшего* дня / *Немерцающий* свет увидала» (В.Д.Костомаров [Костомаров 1864: 71]);

Д.Л.Михаловский и А.К.Шеллер-Михайлов отчетливо противопоставили утро нового дня, ожидавшее близких умершей, – дождливое, мрачное, холодное, бледное, одетое серым покрывалом, – и утро, ожидавшее саму умершую, любовавшуюся светом луча нового, неземного дня:

«Заря утра взошла, *холодна* и *бледна*, / В небе, *серым покровом одетом*, / Но, смежив свои очи, она / *Любовалась* нездешним рассветом...» (Д.Л.Михаловский [Михаловский 1876: 69]);

«И вот на нас, *дождлив* и *мрачен*, / День проглянул из *хмурых* туч, / А ей, смежившей мирно вежды, / *Светил* иного утра луч» (А.К.Шеллер-Михайлов [А.Ш. 1870: 112]).

В целом возвышенная лексика, показывавшая трепетное, далеко не обыденное отношение к умершей, характерна для переводов М.Л. Михайлова («очи», «усопший», «смежась»), А.К.Шеллера-Михайлова («прах», «смеживший», «вежды»), Д.Л.Михаловского («смежив», «очи»).

Сохранив общее количество стихов оригинала, русские переводчики вместе с тем не смогли полностью учесть другие, более тонкие нюансы его формы. Если у Томаса Гуда четко чередуются стихи, написанные четырехстопным и трехстопным ямбом, то у М.Л.Михайлова, также чередующего четырехстопник и трехстопник, первая стопа дается ямбом, остальные – анапестом. У В.Д.Костомарова и Д.Л.Михаловского можно видеть такое же чередование четырехстопного и трехстопного размеров, но, помимо преобладающего анапеста, в четных стихах третья стопа дается четырехсложником с ударением на предпоследнем слоге (пеон III). А.К.Шеллер-Михайлов использует трехстопный размер – две первых стопы даются ямбом, стихи поочередно заканчиваются пятисложной стопой с ударением на предпоследнем слоге или четырехсложной стопой с ударением на последнем слоге (пеон IV).

Подводя итог, отметим, что появление на протяжении короткого времени (менее двух десятилетий) четырех переводов стихотворения Томаса Гуда «The Death-Bed» обуславливалось, прежде всего, общим интересом к творчеству поэта в России, стремлением каждого из интерпретаторов по своему осмыслить своеобразие его творческого наследия. Обретя популярность в первом переводе М.Л.Михайлова, впоследствии неоднократно переизданном, «The Death-Bed» Гуда так и не получило после принципиально нового прочтения: В.Д.Костомаров находился под прямым влиянием перевода М.Л.Михайлова, что можно видеть на материале анализа отдельных художественных деталей; А.К.Шеллер-Михайлов и Д.Л.Михаловский попытались отойти от достижений предшественника, но в первом случае это привело лишь к некоторому ослаблению экспрессии, а во втором – к созданию вольного переложения, утратившего ряд значимых нюансов описания. Забытое переводчиками на столетия стихотворение Томаса Гуда в век новых информационных технологий получило неожиданную интерпретацию: в сентябре 2009 г. член Международного союза писателей Элианна Долиная из Бреста разместила в просторах Интернета свой перевод «The Death-Bed», хотя и не отличающийся художественными достоинствами, но привлечший читательское внимание, вызвавший комментарии пользователей сети Интернет, повторно размещенный ими на других сайтах. Данное обстоятельство подтверждает тот факт, что далеко не все созданное Гудом остается ныне лишь частью

литературной истории, – отдельные произведения английского поэта (такие, как «The Death-Bed») продолжают и в наши сохраняют не только историко-культурную, но и эстетическую ценность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Масанов И.Ф. Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей: В 4 т. – М.: Изд-во Всесоюзной книжной палаты, 1956. – Т. 1. – 444 с.
2. Материалы для словаря русских писателей. Извлечены Б.М.Городецким из библиографического архива С.А.Венгерова. I. А.К.Михайлов (Шеллер) // Литературный вестник: Издание Русского биологического общества. – 1901. – Т. I. – Кн. II. – С. 149-163.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

А.Ш. <Шеллер-Михайлов А.К.>. У смертного одра (Из Т.Гуда) // Дело. –1870. – №10. – С. 112.

Иностранные поэты в переводе Д.Л.Михаловского. – СПб.: тип. М.М.Стасюлевича, 1876. – 320 с.

Костомаров В.Д. Песня работника // *Избранные поэты Англии и Америки. №1. Г.В.Лонгфелло, Елизавета Баррет Броунинг, Томас Гуд.* – СПб.: тип. Э.Метцига, 1864. – С. 40–45.

Костомаров В.Д. У смертного одра // Библиотека для чтения. – 1864. – Т. 182. – №3. – С. 73.

Костомаров В.Д. У смертного одра // *Избранные поэты Англии и Америки. №1. Г.В.Лонгфелло, Елизавета Баррет Броунинг, Томас Гуд.* – СПб.: тип. Э.Метцига, 1864. – С. 70–71.

Михайлов М.Л. У смертного одра // Русский вестник. – 1858. – Т. XIV. – №7 (апр.). – С. 441.

Михайлов М.Л. Юмор и поэзия в Англии. Томас Гуд // *Современник.* – 1861. – Т. 85. – №1. – С. 283 – 318; Т. 88. – №8. – С. 357–390.

Михайлов М.Л. У смертного одра // Михайлов М.Л. Собрание стихотворений / Вступ. ст., подготовка текста и примечания Ю.Д.Левина. – Л.: Сов. писатель, 1969. – С. 171.

Reid I.C. Thomas Hood. – London: Routledge & Kegan Paul, 1963. – 268 p.

The Masterpieces and the History of Literature: In 10 vol. – New-York-Chicago: E.R. du Mont, 1903. – Vol. IX. – 342 p.

#### **«THE DEATH-BED» BY THOMAS HOOD IN THE CREATIVE PERCEPTION OF M.L.MIKHAILOV, V.D.KOSTOMAROV, D.L.MIKHALOVSKY AND A.K.SHELLER-MIKHAILOV** *(the comparative analysis)*

**Y.V.Kholodkova**

Penza State University, Penza

The article deals with the comparative analysis of the original poem of Thomas Hood «The Death-Bed» and its interpretations in Russian made by M.L.Mikhailov, V.D.Kostomarov, D.L.Mikhailovsky and A.K.Sheller-Mikhailov showing their general interest to the creation of the poet in Russia.

*Key words:* Thomas Hood, comparative analysis, literary translation, prose, artistic detail.

*Об авторе:*

ХОЛОДКОВА Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык» Пензенского государственного университета, e-mail: [Julia.kholodkova@yandex.ru](mailto:Julia.kholodkova@yandex.ru).

**«ЭТИЧЕСКИЙ КАЗУС» КАК СПОСОБ УСТРАНЕНИЯ  
ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПРИЧИН «НЕУДАЧ»  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА  
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**О.С. Токарева**

Иркутский государственный университет, Иркутск

В статье рассматривается один из способов устранения проблем, связанных с мотивацией студентов при изучении иностранного языка в неязыковом ВУЗе. Вводится понятие «этического казуса», описывается содержание метода, условия при которых его использование становится возможным, приводятся примеры.

***Ключевые слова:** «этический казус», лингвосоциокультурный метод изучения иностранного языка, коммуникативный подход, учебно-методические методы построения дискуссии.*

Большинство преподавателей иностранного языка в современном вузе в своей педагогической деятельности опираются на классический подход к изучению языка, который, как известно, предполагает использование достаточно большого количества однотипных заданий как то: чтение текста, перевод, запоминание новых слов, пересказ, упражнения к тексту, а при работе над так называемыми «топиками» реализуется только одна функция языка – информативная. Поэтому нет ничего удивительного, что «прилично» общаться на иностранном языке могут только единицы. Преподавание иностранного языка приобрело прикладной характер, в то время как раньше, при использовании самой «фундаментальнейшей» из методик, оно было сравнительно отвлеченным и слишком теоретизированным. Прикладное преподавание иностранного языка в России потребовало трансформации классического подхода к изучению иностранного языка, однако незыблемые принципы «классики» отечественных языковых методик сохранились (особенно это касается курсов, предполагающих изучение языка с «нуля»). Целей своих классическая методика не изменила, а вот методы вследствие нового подхода уже другие [Методы изучения языка [http](http://)].

Один из самых серьезных и всеобъемлющих методов изучения иностранного языка – лингвосоциокультурный – предполагает апелляцию к такому компоненту как социальная и культурная среда. Первую строчку в рейтинге популярности методик активно удерживает коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен на практику общения. Однако эта методика не всегда отлично «работает» в современном неязыковом вузе, где количество часов, отводимых на иностранный язык ничтожно мало.

Формирование навыка общения на иностранном языке по специальности требует времени и желания студента научиться этому, но нередко отсутствие и того и другого приводит к «неудачам» студента по дисциплине.

Современный вузовский преподаватель иностранного языка в высшей школе, как впрочем и любой другой вузовской дисциплины, должен очень

четко и умело идентифицировать причины «неудач» студента при достижении целей и задач изучения какой-либо конкретной дисциплины. Как известно, эти «неудачи», в конечном итоге, выливаются в академическую неуспеваемость студента по дисциплине. Некоторая часть этих «неудач» имеет откровенно экстралингвистический характер, где наиболее распространенной причиной на сегодняшний день принято считать «отсутствие мотивации».

Один из самых простых способов определения причин «неудач» заключается в том, чтобы задать студенту один элементарный вопрос: «Ты считаешь изучение английского интересным? Трудным?». Подобные вопросы помогают преподавателю выяснить причину проблемы. Задачи преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе выходят за пределы простого преподавания основ английского языка. Он должен уметь незамедлительно реагировать на то, *что* по-настоящему мотивирует, стимулирует студентов, также как и помнить о том, *что* может задеть их чувства и отрицательно сказаться на самооценке.

Наиболее актуальным и целесообразным способом с методической точки зрения может стать, на наш взгляд, использование определенных игровых моментов ценностно-этического характера, поскольку язык как хранилище культуры этноса, содержит колоссальный позитивный опыт народа, и, в первую очередь, его морально-этические характеристики. Речь в данном случае идет не об этике преподавателя иностранного языка, а о преподавании иностранного языка посредством (через) «этику», как отрасли философии, занимающейся изучением вопросов нравственности.

Мы утверждаем, что тщательно подобранные «этические казусы» действительно могут мотивировать даже очень скромных и неактивных, «молчаливых» студентов «выговариваться» по предложенной теме, не огляды-

ваясь на свою часто преувеличенную ими же самими чрезмерную лингвистическую осведомленность и боязнь совершить ошибку. Не подлежит сомнению, что самый действенный способ для достижения этой цели – публичное обсуждение разнообразных аспектов попкультуры стран изучаемого языка. Однако это тоже может представлять определенную опасность «сегрегации» студентов, которые, к примеру, могут не интересоваться компьютерными играми или не любят ходить в кино. «Этический казус» это в определенной степени самодостаточный, изолированный, автономный феномен, позволяющий на основе анализа частного случая сделать заключение относительно чего-то более общего, глобального, не требующего от студента личного опыта относительно обсуждаемого вопроса.

Большинство толковых словарей русского языка, а также словарей юридических (см. толковые словари [Ожегов 1994, Ушаков 2000, Современный словарь иностранных слов 1993], юридические [Барихин 2000, Сухарев 1997]) описывают «казус» как запутанное, необычное дело в судебной практике. В основе нашего понимания «*этического казуса*» лежит мысль,

суть которой заключается в том, что этот феномен представляет собой *юридически значимую, но этически неоднозначную ситуацию*. На занятиях по иностранному языку у студентов-юристов обращение к английскому понятию нормы права и права справедливости (*soil one's hands*) [Амосова 2008: 57, 76] неизбежно, поскольку они носят казуальный характер и любое дело можно рассматривать как фабулу, обсуждая не юридическую материю, а именно этику.

Рассмотрим следующий пример «этического казуса», который может быть использован на занятиях по английскому языку студентов юридических факультетов. Студентам предъявляется текст из известного издания *The New England Journal of Medicine*, описывающий случаи, при рассмотрении которых может возникнуть целый ряд вопросов морально-этического плана.

«Two cases in which patients have been determined to be dead according to neurologic criteria («the brain death») have recently collected national headlines. In Oakland, California, Jahi McMath's death was determined by means of multiple independent neurologic examinations, including one ordered by a court. Her family refused to accept that she had died and went to court to prevent physicians at hospital from discontinuing ventilator support. Per a court supervised agreement, the body was given to the family 3 weeks after the initial determination.

The family's attorney stated that ventilatory support was continued and nutritional support added at an undisclosed location.

In Fort Worth, Texas, Marlise Munoz's body was maintained on mechanical ventilation for 8 weeks after the medical and legal criteria for death were met, in an attempt to «rescue» her fetus. She was 14 weeks pregnant when she died in a

hospital. Her family asserted that continuing ventilatory support was against to what the patient would have wanted, but the lawyers in hospital cited a state law requiring that support not be terminated if a patient is pregnant. A judge ultimately ordered that the hospital follow the medically and legally indicated steps of declaring the patient dead and removing ventilatory support.»

Приведенные выше случаи основываются на целом ряде «реальных сценариев», однако были адаптированы нами с целью учета лингвистического опыта студентов. Некоторые детали и фактические подробности были опущены. Помимо этого, был удален сложный вокабуляр (например, *pulmonary embolism*), а также сложные грамматические структуры. Оставляя суть казуса прозрачной, преподаватель, тем не менее, может изменять детали (убрать или, наоборот, добавить). При подготовке казуса для работы на занятии преподаватель также может включать в их содержание определенные виды языковых элементов (*conditional if/ then structures, anatomical lexical items etc.*) или подобрать для использования тот материал, который изучался на предыдущих занятиях. Однако следует отметить, что «этически» важные составляющие должны быть сохранены. Ценность подобных упражнений заключается в том, что они не требуют специальных знаний в области философии, этики или права, но потребуют несколько минут глубоких размышлений.

Главный этический вопрос в первом случае можно сформулировать приблизительно так: *Was the family right in their decision to prevent physicians from discontinuing life-support system?* (Была ли семья права в том, что не позволила медикам отключить систему жизнеобеспечения, когда результаты неврологических экспертиз показали, что мозг девушки не функционирует?).

Во втором случае: *Should the family insist on discontinuing ventilatory support on the basis that it was against to that the patient would have wanted?* (Должна ли семья настаивать на отключении системы жизнеобеспечения на том основании, что это противоречило бы воле пациента?).

Преподаватель должен попросить студентов определить аргументы «за» и «против». Приведем приблизительный перечень аргументов на английском языке:

Arguments «FOR»:

1. The McMath family's attorney claimed that their constitutional rights were violated.
2. The religious beliefs (both about when death occurs and about prognosticating a possibility of recovery) were not respected (2<sup>nd</sup> case).
3. Jahi is member of family. Family have special rights to make decisions concerning health and life of all family members in such situations.
4. The gift of life is a divine gift. A man cannot interfere with deciding whether to let people live or not.
5. To continue mechanical support after a brain -death determination is an action for the family benefit (to let them accept the death) but not the patient.
6. If the doctors were in the McMaths position, would they want to stop life-support system? (Teachers could refer to the Golden Rule: Do unto others as you would have them do unto you).

Arguments «AGAINST»:

1. Proponents of allowing family members to determine death threaten to undermine law, medicine and ethics.
2. There is no use of continuing ventilator support since the loss of brain functioning means the loss of the body.
3. Rejecting brain-death might undermine support for organ donation (the «dead-donor rule», a fundamental concept of transplant ethics, requires that patients not be killed by the removal of vital organs necessary for life).
4. Brain-dead patients are clearly past the point of any possibility of recovery.

Приведенный выше перечень аргументов открыт и может быть дополнен как с одной, так и с другой стороны. Необходимо также помнить, что в решении «этических казусов» работа в режиме «правильный ответ vs неправильный ответ» не может быть использована, что, на наш взгляд, является огромным преимуществом, поскольку при фокусировании на «практических» нравственных вопросах сглаживается принципиальное разделение между студентом и преподавателем, и обе стороны помещаются, таким

образом, на равную нравственную плоскость, мотивируя обсуждение и ослабляя сдерживающие факторы (имеется в виду преодоление так называемого «языкового барьера»). При отсутствии (по определению) «абсолютно

правильного ответа», преподаватель не должен навязывать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу и открыто принимать плюрализм мнений, осознавая при этом сложность этических вопросов, в то время как студенты должны суметь выразить предпочтенную ими этическую установку.

Преподаватель может попытаться «завязать» обсуждение по конкретному казусу, используя разные способы. Например, можно использовать казус как «трамплин» для обсуждения более общих этических вопросов в том числе и в письменном варианте. Если, к примеру, студенты выбирают последнее, то можно предложить написать письма с разных перспектив:

1. You are a doctor. Write a letter to Jahi's family explaining why it is better/ important / sensible in such a situation to discontinue ventilator support.
2. You are a representative of the Munoz family. Write a short letter to the lawyer at hospital explaining why the ventilatory support of Marlise must be terminated.

Независимо от того какой вид языковой деятельности был выбран, преподавателю придется играть роль «адвоката дьявола», с тем, чтобы как можно шире, глубже и ярче осветить все аспекты казуса и поддерживать дискуссию. Обоснованные, справедливые, здравые точки зрения и аргументы должны быть особо выделены; слабость же и недостаточная убедительность мнения должна быть оспорена и стать поводом к дальнейшему размышлению.

И хотя использование «этических казусов» развивает навыки критического мышления и придает студентам уверенности, необходимо помнить о

том, что предлагаемые к обсуждению казусы не должны затрагивать особенности уклада жизни, а также религиозные, политические и пр. аспекты образа жизни отдельных студентов. Стремление преподавателя развернуть «горячую» дискуссию не должно выходить за пределы разумного - он как модератор должен контролировать процесс обсуждения, и при необходимости снять излишнюю напряженность в группе, поскольку «здоровые» разногласия не должны перерасти во враждебность.

Материал тематики для «этических казусов» можно найти в газетах, журналах, интернете, а также журналах, публикующих статьи, научные изыскания по вопросам этики: *Journal of Medical Ethics, Bioethics, Journal of Applied Philosophy, Journal of Business Ethics, Kennedy Institute of Ethics Journal, Criminal Justice Ethics.*

Приведенные выше аргументы в пользу применения предлагаемого метода построения дискуссии, а также условий, при которых это становится возможным, демонстрируют его большой учебно-методический потенциал именно при обучении навыкам построения монологических высказываний студентов и позволяет преподавателю отчасти способствовать преодолению



«мотивационных» проблем, связанных с изучением иностранного языка в высшей школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова Т.В. Юридическая терминология англосаксонской системы права / Т.В. Амосова. – М.: РАП, 2008. – 88 с.
2. Методы изучения языка [Электронный ресурс]. – URL: [http:// www.english-globe.ru/intex.php](http://www.english-globe.ru/intex.php)

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Барихин А.Б. Большой юридический словарь / А.Б. Барихин. – М.: Книжный мир, 2000. – 720 с.
4. Большой юридический словарь / под ред. А.Я. Сухарева, В.Д. Зорькина, В.Е. Куртских; авт.-сост.: В.Н. Дронов [и др.] – М.: ИНФРА, 1997. – 790 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – Екатеринбург: Урал-Советы, 1994. – 796 с.
6. Современный словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1993. – 740 с.
7. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Апрель; АСТ, 2000. – Т. 1: А-Кюрина. – 848 с.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

The New England Journal of Medicine. February 5, 2014. at NESM org. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NETM>

### **«ETHIC CASUS» AS MEANS OF EXTRA-LINGUISTIC CAUSES OF STUDENTS' «FAILURE» ELIMINATING IN FOREIGN LANGUAGE STUDYING AT NON-LANGUAGE UNIVERSITY**

**O. S. Tokareva**

Irkutsk State University, Irkutsk

The article deals with method of eliminating problems, connected with students' motivation while learning foreign language at non-language university. The notion of «ethic casus» is introduced. The content of the method as well as conditions of its usage are described.

*Key words:* «ethic casus», social and cultural environment, communication in foreign language, methods of discussion building up.

*Об авторе:*

ТОКАРЕВА Оксана Степановна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Юридического института Иркутского государственного университет, *e-mail:* taur72@mail.ru.

## CHUNKS В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ИЛИ НОВАЯ ЖИЗНЬ СТАРЫХ МЕТОДОВ

А.М. Тевелевич

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск

В статье названы причины усиливающегося интереса к проблематике использования *chunks* в обучении иностранным языкам, обоснована правомерность использования этого термина, приведено его современное определение, установлено лингвистическое и лингводидактическое значение. Сделан вывод о необходимости создания комплексных учебных материалов, отражающих современное понимание роли *chunks* в овладении иностранными языками.

*Ключевые слова:* обучение иностранным языкам, *chunks*, лингводидактический контекст, лексический подход, иноязычная коммуникативная компетенция.

Начиная с 2000 г. в зарубежной методике обучения иностранным языкам (далее ИЯ) становится всё более популярной проблематика использования *chunks*. Однако констатация этого вызывает целый ряд вопросов. Что означает этот термин и целесообразно ли пользоваться этим заимствованием в русскоязычном профессиональном общении? Не является обозначенная проблематика лишь актуализацией идей старых методов и подходов, зафиксированных в истории методики обучения иностранным языкам? Каковы причины всплеска интереса к ней в современной методике обучения ИЯ?

Ответы на поставленные вопросы начнем с предъявления русскоязычных эквивалентов термина «*chunks*» в лингвистическом и лингводидактическом контекстах. Для этого в русском языке используется много синонимичных терминов, такие как речевые клише, языковые блоки, лексические комбинации, устойчивые фрагменты, устойчивые словосочетания, фразеологические выражения, ситуационные клише и др. Ситуация синонимии имеет место и в англоязычной терминологии названной науки, где используются такие синонимы термина «*chunks*» как *multi-word vocabulary*, *formulaic sequences*, *prefabricated sequences*, *lexical chunks* и др. Однако термин «*chunks*» является сейчас наиболее употребительным [Wray 2010]. Правомерность использования этого англоязычного термина в русскоязычной методике обучения ИЯ может быть обоснована тенденцией к межъязыковой унификации терминологии. Так, например, термин «*chunks*» широко используется в немецкоязычной методической литературе. Как и многие англоязычные термины-заимствования (например: *drill*, *warming up*, *summery*, *feedback* и др.), он является настолько точным и ярко высвечивающим суть понятия в его современной трактовке, что почти вытеснил имеющиеся синонимы в теории и практике обучения ИЯ других Европейских стран. Отсюда не исключается вероятность более широкого его распространения и в русскоязычной методике обучения ИЯ.

Приведём и наиболее полное и современное, на наш взгляд, лингвистическое определение термина «*chunks*» – это особые разговорные

формулы, отличающиеся идиоматичностью, нестандартностью образования, четкой семантической стабилизацией, используемые для выражения наиболее типичных вербальных реакций людей в конкретных условиях общения, связанные с ситуацией и социальной средой и передающие мотивы речевой деятельности [Корзина 1991: 17].

Лингводидактическое значение chunks видится нам в обеспечении реализации таких компонентов иноязычной коммуникативной компетенции как:

- речевого (реализация речевого намерения в конкретной ситуации общения);
- дискурсивного (обеспечение плавности и связности, эмоциональной окрашенности, живости иноязычной речи);
- компенсаторного (chunks часто служат своего рода опорами в реализации речевого намерения, средствами замедления коммуникации);
- социального (быстрого установление контакта при минимуме языковых средств) и др.

Для ответа на следующий вопрос обратимся к истории методов обучения ИЯ. Так известно, что клишированные фразы предъяснялись в диалогах повседневного общения и заучивались после многократного повторения при прослушивании и механических заменах в аудиолингвальном и аудиовизуальном методах. Однако американский структурализм и психологическая теория научения проб и ошибок, как теоретический фундамент этих методов не позволили названным методам выполнить социальный заказ эффективного обучения устной иноязычной речи. Наличие в них противоречий между требованием ситуативности и аутентичности и использованием языка, фактически сведенного к структурам, бессмыслица и банальность диалогов из-за необходимости доминанты грамматических структур, марионеточность фигур (героев) учебных диалогов стали объектами критики и даже пародий. Известен, например, и факт, что замысел пьесы «Лысая певица» появился у её автора Э. Ионеску после ознакомления с учебником английского языка, содержащего такие диалоги.

Отметим, что в нашей стране названные методы применялись фрагментарно, лишь в дополнении к базовому учебнику, начиная с 70-х годов. В лингафонных кабинетах для автоматизации учебных диалогов повседневного общения, содержащих фразеологические структуры (chunks) выполнялись так называемые лабораторные работы. Предполагалось, что далее учащиеся будут употреблять их автоматически в устной речи, что было проблематично по названным причинам.

Позже использование лексических единств в обучении ИЯ было возведено в ранг принципа в лексическом подходе, появившемся в зарубежной методике в начале 90-х годов прошлого века. Этот принцип обосновывался часто цитируемым тезисом одного из авторов данного подхода М.Льюиса: «Язык состоит из грамматикализованной лексики, а не из лексикализованной грамматики» [Lewis 1993: 89]. В отличие от рассмотренных выше методов, в

лексическом подходе для автоматизации частотных лексических единств (lexical chunks) не используются лишь дрилловые и подстановочные упражнения. Так, например, большое внимание уделяется формированию коллокационной компетенции, развитию языковой догадки, слушанию и чтению текстов, насыщенных аутентичными фразеологическими образцами ИЯ с последующими творческими заданиями. В целом, многие методические положения лексического подхода, созвучны с коммуникативным методом. Однако абсолютизация роли лексики, большой объём предъявляемого на занятии лексического материала, зачастую формальная, а не коммуникативная направленность упражнений для его усвоения были объектами справедливой критики.

В российской практике обучения ИЯ лексический подход в чистом виде не использовался даже в курсовом профиле. Однако сама идея предъявления сложного, но необходимого для элементарного общения грамматического материала как лексики реализовывалась и в отечественной методике обучения ИЯ. Некоторые, достаточно интересные упражнения с фразеологическими единствами были представлены в учебниках, созданных по сознательно-сопоставительному методу. Использованию лексического подхода в базовом школьном обучении грамматической стороне иноязычной речи посвящены и современные исследования [Пронина 2010]. Имеется также информация об уместности этого подхода и в профессионально-ориентированном вузовском курсе обучения ИЯ (ведение презентаций, подготовка к участию в дискуссии и др.) [Буренко 2008].

Отвечая на последний вопрос, отметим, прежде всего, что интерес к проблеме использования chunks связан, как это всегда имело место в истории методов обучения ИЯ, с необходимостью выполнения социального заказа. Бурные миграционные процессы стимулируют поиск эффективных методов обучения ИЯ, обеспечивающих в короткий срок потребность «понимать и быть понятым» в новом языковом социуме, используя при этом ограниченное количество языкового материала и опираясь на естественные механизмы овладения языком. Сказанное решается в настоящее время внедрением в языковое образование компетентностного, уровневого и стратегического подходов. Появились и новые данные таких базовых для методики обучения ИЯ наук, как корпусная лингвистика, когнитивная психология и др. Так, например, на основе этих данных был осуществлён отбор chunks для разных целей обучения ИЯ с «привязкой» к речевым намерениям. Наиболее приемлемой, с методической точки зрения, является классификация, подготовленная Советом Европы в серии «Threshold Level», так как в ней отражена направленность или сфера употребления того или иного chunk в определённой ситуации общения.

Психолингвистический анализ сложного механизма овладения грамматическими правилами ИЯ позволил уточнить и роль chunks на разных уровнях владения ИЯ. Так, например, как и многие зарубежные учёные, ведущий немецкий методист Г. Вестхофф предлагает не изучать на

начальном этапе обучения сложные грамматические формы, необходимые для коммуникации на уровне «выживания». Вместо этого он рекомендует интенсивно тренировать chunks, обеспечивающих реализацию речевых намерений. Далее названный автор указывает на то, что даже если и изучить грамматические правила на начальном этапе, обучающимся будет трудно употреблять их безошибочно в настоящей коммуникативной ситуации, так как для размышления над конструированием правильных грамматических форм у них мало времени. А при их попытке сказать что-то осмысленное, из-за перегрузки может нарушиться вся репродуктивная система ИЯ. Однако, как только обучаемый овладевает определённым количеством элементарных chunks, при переходе от уровня владения В1 к В2 наступает момент, когда изучение новых chunks больше не обогащают речь и оперативная память начинает использовать грамматические правила. Таким образом, на этих уровнях владения ИЯ происходит слияние клишированной и креативной речи. Отсюда следует, что удельный вес chunks выше на начальном уровне владения ИЯ, а по мере продвижения к другому более высокому уровню становится ниже. Однако исследования показывают, что у уверенного пользователя клишированность в говорении достигает примерно 50% [Westhoff http].

Таким образом, можно утверждать, что идея использования chunks в обучении ИЯ не является лишь актуализацией концепций известных методов, а рассматривается в совершенно ином, современном лингводидактическом контексте. Однако очевидно, что для получения стабильно эффективных результатов от их применения необходимо создавать соответствующие комплексные учебные материалы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Буренко Л.В. Лексический подход в обучении английскому языку. / Л.В. Буренко, О.Г. Мельник // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. Серия «Педагогика и методика обучения. – М., 2008. – № 1 (33). – С. 31-39
2. Корзина С.А. Французский язык. Речевые клише в диалогической речи / С.А. Корзина. – М.: Высшая школа, 1991. – 111 с.
3. Пронина Н.С. Обучение школьников коммуникативно-значимым грамматическим явлениям английского языка на основе лексического подхода: Дис. ... канд. педагог. наук:13.00.02 / Н.С. Пронина; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А.Добролюбова. – Н.Новгород [б.и.], 2010. – 177 с. – На правах рукоп.
4. <http://homelang.ru/listenspeak/obshenie-na-inostrannom-yazike.html#more->
5. Lewis M. The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward / M. Lewis. – Hove: Language Teaching Publications, 1993.
6. Westhoff G. Grammatische Regelkenntnisse in der GER [Электронный ресурс] / G. Westhoff. – URL:
7. Wray A. Formulaic Language and the Lexicon / A. Wray. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 348 p.

### **CHUNKS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OR NEW LIFE OF THE OLD METHODS**

**A.M. Tevelevich**

Omsk F.M. Dostoevsky State University, Omsk

The article analyses why the problem of using chunks in language teaching has been gaining popularity, explains the appropriateness of using this term, gives contemporary definition of «chunks» and defines its linguistic and linguo-didactic meaning. The article concludes by proving the necessity to develop adequate teaching materials that will reflect contemporary understanding of the role of chunks in foreign language teaching.

**Key words:** *teaching foreign languages, chunks, linguodidactic context, lexical approach, foreign language communicative competence.*

*Об авторе:*

ТЕВЕЛЕВИЧ Анна Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, *e-mail:* [tevan@rambler.ru](mailto:tevan@rambler.ru)

## АНГЛОЯЗЫЧНЫЙ МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ И СПОСОБЫ ЕГО ТРАНСЛЯЦИИ В ТЕКСТЕ ПЕРЕВОДА

Т.В. Евсюкова, И.Г. Барабанова

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ),  
Ростов-на-Дону

Статья посвящена изучению такого языкового явления как сленг в аспекте перевода. Рассмотрены способы трансляции сленговых выражений в текст перевода на примере художественного произведения.

*Ключевые слова:* сленг, жаргон, переводческая трансформация, экспрессивность.

Сленг – это особое явление в языке, он формируется в группах людей, объединенных по какому-либо признаку (по возрасту, интересам). Лингвистический энциклопедический словарь определяет сленг как «совокупность жаргонизмов, составляющий слой разговорной лексики, отражающий грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи. Употребляется преимущественно в условиях непринужденного общения» [ЛЭС 2002: 461]. Современные лингвисты проявляют интерес к живой разговорной речи, к дискурсу в его ежедневном, бытовом выражении. Экспрессивность, образность, живость, подвижность состава, некоторая социальная кодированность привлекали и привлекают многих ученых (Г. Эманн, В.Д. Девкин, Б.А. Ларин, Т.Г. Никитина, Г.В. Быков).

Молодежная субкультура, как отмечает Н.В. Целепидис, является особым социокультурным феноменом и характеризуется такими элементами, как определенные ценности и ценностные ориентации, специфические нормы и образцы поведения участников субкультурной группы, собственная статусная структура, источники информации и каналы коммуникации, определенный набор способов времяпрепровождения, вкусов и предпочтений, а также молодежная мода, жаргон и фольклор [Целепидис 2009]. Наибольший интерес вызывает молодежный жаргон как наиболее динамичная часть лексической системы языка, непосредственно отражающая социо-культурно значимые изменения в обществе.

Особое место в разговорном американском английском занимает сленг, который в настоящее время активно развивается, проникает во все сферы функционирования языка, используется в различных стилистических регистрах, включая, нормативный, и в ряде случаев, фактически, переходит в стандарт. Таким образом, радикально изменяется привычное понимание языковой нормы и нарушения нормы в языке, что значительно влияет на системный характер современного американского английского. Изучая молодежный сленг, можно проследить все явления, характерные как для молодежной коммуникации в целом, так и для устной и письменной языковой коммуникативной среды в частности. Все эти факторы значительно усложняют работу переводчика, так как большинство сленговых выражений

не зафиксировано в лексикографических источниках, хотя нашли отражение в художественной литературе.

Особенности использования сленга в художественной литературе ярко представлены в романе С.Майер «Сумерки» (S. Meyer «Twilight»). Данный роман относится к жанру фэнтези, его главные герои – молодые люди, их речь насыщена сленговыми выражениями. Например,

*As I jumped up out of my seat, shoving my books roughly in my bag, my uplifted expression must have **tipped Jessica off*** (Meyer 2006: 106).

*Вскочив с места, я как попало покидала учебники в рюкзак. Судя по всему, мое приподнятое настроение **не укрылось** от Джессики* (пер. Ахмеровой 2010: 185).

Фразовый глагол *tip off* передан автором перевода без использования сленгизмов, но это не помешало передать смысл. В данном примере переводчик воспользовался синтаксической трансформацией: разбил сложносочиненное предложение на два простых.

В следующем примере переводчик посчитал нужным опустить перевод фразового глагола:

*I was really listening to the men's conversation, watching for any sign that Billy was about **to rat me out**, trying to think of ways to stop him if he began* (Meyer 2006: 123).

*Гораздо интереснее мне был разговор отца с Билли; я внимательно прислушивалась, готовая при первой надобности броситься в бой* (пер. Ахмеровой 2010: 214).

В данном случае мы не считаем возможным согласиться с опущением целой части предложения: *Billy was about **to rat me out*** (Билли мог выдать меня), так как она несет не только экспрессивную нагрузку, но и смысловую.

В современной лингвистике не существует единого мнения по вопросу определения и соотношения понятий «сленг» и «жаргон». Мы будем рассматривать термин «сленг» как синоним термина «жаргон», которое обозначает социальную разновидность речи, характеризующуюся, в отличие от общенародного языка, специфической лексикой и фразеологией, а также особым использованием словообразовательных средств.

В романе С. Майер мы можем наблюдать неоднократное использование таких выражений. Так, например, в романе описана игра в бейсбол, следовательно, автором использованы выражения, характерные для этой игры:

***Batter up*** (Meyer 2006: 193).

***Мяч в игре!*** (пер. Ахмеровой 2010: 331).

Полностью трансформировав предложение, переводчик подобрал адекватную замену, соответствующую русскоязычному спортивному сленгу.

Бейсбол не пользуется большой популярностью в России, поэтому некоторые сленгизмы, ничего не значащие для русскоязычного читателя, просто опускаются или заменяются эквивалентом, понятным им:

*Edward was far out in **left field**, Carlisle stood between the **first and second***



*bases, and Alice held the ball, positioned on the spot that must be the pitcher's mound* (Meyer 2006: 192).

Эдвард стоял на левой стороне поля, Карлайл между первой и второй базой, а Элис на горке, она собралась подавать (пер. Ахмеровой 2010: 331).

Таким образом, переводчик лишил роман определенных лингвокультурных особенностей. Однако некоторые замены оправданы, например, такие понятия, как *left field, first and second bases* знакомы русскоязычному читателю по американским фильмам, но более специфическое *pitcher's mound* (круг питчера) может вызвать затруднение в понимании. Поэтому мы согласны с переводчиком, который заменил это выражение на «*собиралась подавать*», описав непосредственное назначение круга питчера.

Некоторые сленгизмы переводятся в зависимости от культурных особенностей языковой группы, для которой осуществляется перевод. Так в данном романе мы находим следующие примеры:

*Alice slapped them dainty high fives* (Meyer 2006: 194).

Восхищенная Элис *пожала* обоим руки (пер. Ахмеровой 2010: 333).

*High fives* – жест приветствия или одобрения (один поднимает правую руку вверх и ударяет ладонью по ладони другого) (AbbyLingvox3). Переводчик мог бы использовать описательный перевод, но предпочел заменить *high fives* выражением *пожать руки*, однако, на наш взгляд, это не совсем точно, этот жест присущ молодежной среде и может быть переведен сленговым выражением *дай пять*.

Избыточность в речи также является проявлением сленгизмов или слов-паразитов.

*I brought the jacket for you. I didn't want you to get sick or something* (Meyer 2006: 101).

Решил захватить пиджак, не хочу, чтобы ты заболела (пер. Ахмеровой 2010: 178).

Здесь переводчик применил прием опущения, однако, такая речь характеризует героя, и увлекаться опущениями не следует.

Восклицания являются так же одним из основных источников сленга в языке:

«*Holy crow!*» *I shouted. «Slow down!*» (Meyer, 2006: 92).

«*Ты что, с ума сошел!*» – заорала я. «*Сбавь скорость!*» (пер. Ахмеровой 2010: 164).

Данное восклицание не может быть переведено калькой, поэтому переводчик подобрал адекватную замену, соответствующую контексту и экспрессивности.

Большинство междометий, выражающих изумление, испуг, досаду также являются сленгом, который часто употребляется в речи молодежи:

«*Yikes. What should I say?*» *I tried to keep my expression very innocent* (Meyer 2006: 103).

«*Да уж! И что мне ответить?»* – нарочито равнодушно спросила я (пер. Ахмеровой 2010: 181).

Данный случай иллюстрирует пример, когда переводчик подобрал адекватный эквивалент.

Сленг часто присутствует и в обращениях:

*Hi there, kiddo!* (Meyer 2006: 184).

*Привет, ребенок!* (пер. Ахмеровой 2010: 318).

В данном случае переводчик перевел смысл, но не сохранил экспрессивность высказывания и стилистку. На наш взгляд, более удачным был бы следующий вариант: *Привет, малявка!*

Невероятно популярным в англоязычных странах стали сленговые выражения со словом *kid* и его производных:

«*You're kidding! What did you say?!*» *she gasped, completely sidetracked* (Meyer 2006: 106).

*Правда? И что ты ему сказала?* – не замедлила проглотить наживку Джесс (пер. Ахмеровой 2010: 185).

Выражение *You're kidding!* переведено антонимическим способом *Ты шутишь? Правда?* – переводчик воспользовался лексической трансформацией.

Американский молодежный сленг представляет собой интереснейший лингвистический феномен, существование которого ограничено не только определенными возрастными рамками, как это ясно из самой его номинации, но и социальными, временными пространственными. Освоение современного сленга как быстро меняющегося языкового явления необходимо как при обучении переводу, так и в профессиональной деятельности переводчика.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Целепидис Н.В. Взаимодействие народов и культур и проблема межкультурной коммуникации молодежи / Н.В. Целепидис // Вестн. слав. культур. – 2009. – Т. 13. – № 3. – С. 30–34.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 709 с.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Майер С. Сумерки / С. Майер. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2010.

Meyer S. Twilight [Электронный ресурс] / S. Meyer. – N.Y., Boston: Little, Brown and Company, 2006. – URL: <http://www.lb-teens.com>.

### THE ENGLISH-SPEAKING YOUTH SLANG AS A MEANS OF EXPRESSIVENESS AND METHODS OF ITS TRANSLATION

T.V.Evsyukova, I.G. Barabanova

Rostov State University of Economics (RINH), Rostov-on-Don

The paper studies such a linguistic phenomenon as slang in terms of translation. The methods of translation of slang are analyzed on the example of fantasy novel.

**Key words:** *slang, jargon, translation technique, expressiveness.*

*Об авторах:*

ЕВСЮКОВА Татьяна Всеволодовна – доктор филологических наук,

профессор, декан факультета лингвистики и журналистики Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), *e-mail*: [barbox77@mail.ru](mailto:barbox77@mail.ru).

БАРАБАНОВА Ирина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), *e-mail*: [barbox77@mail.ru](mailto:barbox77@mail.ru).

## **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**В.Г. Андюсева, С.В. Поликарпова**

Северный федеральный университет, Красноярск

В статье представлены пять образовательных принципов, основанных на результатах исследований работы мозга, которые могут помочь не только углубить понимание основных традиционных принципов обучения, но также обеспечить практическое руководство по конструированию образовательного процесса в новой, высокотехнологичной среде.

*Ключевые слова:* принцип обучения, традиционное обучение, знание, навык, образовательная среда.

Описанные в ряде работ [Voetther 2003, 2007, Freeman 2004, Bransford 2000, Daniels 2004] результаты исследований работы мозга позволяют определить некоторые принципы обучения, которые обеспечивают преподавателям практическое руководство в организации образовательного процесса в современных условиях. Рассмотрим их подробно.

*Принцип № 1: Каждый структурированный образовательный опыт имеет четыре элемента со студентом в центре модели.*

Данный принцип предлагает структуру, которая в упрощенной форме показывает сложность разработки учебных инструкций, выделяя при этом роль каждого элемента образовательного процесса. Эта структура состоит из 4 элементов – Студент, Преподаватель, Знания, Среда (УПЗС) [Voetther 2003: 35]. Этот принцип представляет собой модель обучения, где Студент находится в центре, активно обучаясь под руководство Преподавателя, используя ресурсы, содержащие Знания / Материал / Навыки, подлежащие изучению внутри Среды (образовательной).

Безусловно, существует множество вариаций этой структуры, но все образовательные модели содержат указанные элементы. Первый элемент, Студент, может быть либо отдельным студентом, либо группой студентов. В случае совместной и групповой учебной деятельности, к примеру, группа студентов может занимать центральную позицию в модели одновременно, но каждый обучающийся воспринимает процесс приобретения знания по-разному. Второй элемент – это Преподаватель, который дает инструкции и поддерживает Студента. Он может активно участвовать в процессе и быть готовым прийти в нужный момент на помощь, либо присутствовать виртуально, как разработчик учебной ситуации. Этот элемент может также быть неодушевленным учебным объектом в виде печатных или видео инструкций от преподавателя.

Третий элемент есть Знания, Содержание или Проблема, являющиеся фокусом образовательной модели. Этот компонент отвечает на вопрос «Что есть знание, навык, и на развитие чего должна быть направлена учебная ситуация?». Заданием, обеспечивающим возможности для персонализации и

индивидуализации обучения может быть создание веб-сайта, фильма или другого мультимедийного ресурса.

Вне зависимости от сценария, именно студент всегда является центром процесса обучения: он играет главную роль, направляемый инструкциями, разработанными преподавателем, который оценивает какие ресурсы могут понадобиться. Цель – приобретение необходимых знаний из опыта. Эта базисная структура, которая послужит основанием для последующих принципов [Boetther 2003:39].

*Принцип № 2: Любой образовательный опыт содержит Среду, в которой Студент взаимодействует.*

Каждый образовательный опыт приобретается внутри среды, в которой Студент взаимодействует с содержанием, знаниями, навыками или экспертом. Эта среда может быть простой (когда один студент с одним ресурсом дома, на работе или в любом другом общественном пространстве) [Freeman 2004: 49] или сложной (когда несколько студентов взаимодействуют с разными ресурсами в аудитории, библиотеке, медиа центре или в кафе). Другим типом среды является синхронное виртуальное место общения, например, группа студентов, сотрудничающая онлайн с различными ресурсами в разных точках доступа. Роль и влияние преподавателя может варьироваться в зависимости от типа среды.

Вопрос, который ставит перед собой преподаватель, приступая к созданию набора учебных ситуаций, состоит в том: где, когда, с кем, на основе каких ресурсов планируемое учебное событие должно происходить и каковы планируемые итоги. Будет ли этот опыт небольшой групповой встречей по планированию командного проекта с использованием инструментов синхронного общения? Будет ли это опыт команды из 2-ух студентов, проводящих интервью? Или это будет индивидуальный опыт при работе студента с комплексным моделированием? В процессе конструирования эффективной образовательной среды, мы сталкиваемся с рядом задач, направленных на создание наиболее продуктивных комбинаций в образовательном опыте, доступных для студентов.

Вне зависимости от конкретной среды, хорошо спланированный курс обеспечивает разнообразие взаимообусловленных выборов для студентов. Например, хорошо спланированный курс обеспечивает баланс между тремя уровнями взаимодействия: преподаватель – студент, студент – студент, студент – материал. Хорошо спланированный курс также содержит в равновесии три вида деятельности: индивидуальная работа, работа небольших группах, работа в больших группах. Представляя различные виды каналов общения, вовлеченности и сотрудничества в рамках конструирования курса, преподаватель обеспечивает высоко текстурированную среду, которая может удовлетворять широкий спектр потребностей студентов и учебных стилей.

*Принцип № 3: Мы формируем инструменты, и инструменты формируют нас.*

Тот факт, что мы формируем наши инструменты, а наши инструменты

формируют нас, на первый взгляд, может показаться странным образовательным принципом, тем не менее, он основывается на факте, что обучение реализуется только внутри контекста – то есть, через взаимодействие между человеком и образовательной средой, как описано выше. Эта контекстная характеристика процесса обучения имеет свои корни в теориях Брэнсфорда и др. Среда, как представляется в этих теориях, включает в себя все инструменты, ресурсы и людей, которые есть часть любого конкретного образовательного опыта [Bransford 2000, Daniels 2004].

Инструменты различаются в каждой образовательной среде. В предыдущих поколениях, преподаватели читали лекции, студенты записывали, и процесс обучения разворачивался внутри относительно ограниченного и дискретного пространства с инструментами и технологиями. Студенты ощущают выгоду от использования сообществ и сетевого общения с возможностями мгновенных сообщения, стен обсуждений, онлайн форумов, блогов, wiki. В свою очередь, доступ в любое время, в любом месте к инструментам общения дает возможность студентам выходить за рамки структуры курса и его содержания. Другое значительное влияние этих образовательных инструментов заключается в простоте, с которой студент может изменить под себя образовательный опыт, так как границы, обозначенные содержанием курса, разрушаются.

*Принцип № 4: Преподаватели как режиссеры образовательного опыта.*

В соответствии с последними образовательными тенденциями, образовательная модель с четырьмя элементами (УПЗС) помещает студента на центральное место, однако также признает решающую роль преподавателя, задача которого состоит в разработке и структурировании учебного опыта, направлении и поддержки учащихся в учебной ситуации, и оценивании результатов. Сравнивая с театром, преподаватель – это режиссер образовательного опыта, а не «мудрец на сцене», который передает знания. Когда преподаватель выступает в роли «мудреца», он пожинает выгоды от работы с материалом, с его структурой, и от передачи этого материала.

Одна из целей проектирования эффективной и продуктивной образовательной среды состоит в том, чтобы студенты сами активно работали с материалом. Стратегии, которые помогут обеспечить данный подход, заключаются в студенческой модерации форумов-обсуждений, в подготовке ими тематических презентаций и сообщения для других студентов, принятии на себя более активных функций в организации курса по предмету. Преподавателю нет необходимости присутствовать в 8.30 в субботу для консультаций, так как, используя онлайн формы общения студенты могут обратиться к другим студентам, формально или неформально, 24 часа 7 дней в неделю.

Более того, роль технологий в процессе обучения также ведет к перераспределению преподавательских ролей. Так, преподавательские функции не должны быть больше сосредоточены в одном человеке, а могут быть распределены среди разных членов обучающего состава. Например, процесс разработки и конструирования онлайн курса может осуществляться

педагогическим дизайнером в сотрудничестве со старшим преподавателем. Во время подготовки курса, другой преподаватель может взять на себя функции направления, поддержки и оценивания процесса обучения студентов. Это большая гибкость в распределении преподавательских обязанностей также дает возможность студентам почувствовать большую свободу от временных и пространственных ограничений в процесс обучения. [Voetther 2007: 43].

*Принцип № 5: Студенты вносят свои индивидуализированные знания, навыки и позиции в образовательный опыт.*

Данный образовательный принцип фокусируется на студенте как на личности. Большинство курсов создаются с набором ключевых понятий и знаний для изучения студентами, тем не менее, если мы выполняем свою работу преподавателя хорошо, наши студенты интегрируют эти новые понятия в свою личную систему знаний, эффективно расширяя свои полезные знания. Каждый студент уникален, и основа знаний наших студентов неизбежно становится более индивидуализированной с течением времени. Это очень желательный результат, и наша цель развивать не стандартизированное мышление, а дифференцированное и творческое.

Процесс создания образовательного пространства включает прогнозирование системы знаний учащихся в результате проведенного курса. [Voetther 2007: 45]. Этот принцип рекомендует преподавателям «надстраивать» знания на те, что студенты уже имеют. Когда студенты сталкиваются не с одним новым понятием, а с потоком новых и незнакомых дискретных знаний, они должны провести работу по прикреплению этих поступающих знаний к уже существующим узлам и моделям. Чем больше понятий, образов, взаимосвязей существует в структуре имеющихся знаний, тем больше существует узлов для хранения информации. Для когнитивных исследователей этот принцип звучит как «Чем больше мы знаем, тем больше мы можем узнать еще».

Одним из способов, который может служить для этой цели, являются современные образовательные технологии, которые обеспечивают преподавателя различными средствами для получения этой информации о студентах. Некоторые из этих способов: доска обсуждений, системы опроса студентов, тестовые онлайн модули, которые оценивают существующий набор навыков, а также более сложные формы знаний. Например, преподаватель английского может сконструировать онлайн тест, который направлен на оценивание конкретных областей грамматики и лексики, чтобы получить представления об уровне студентов на первой неделе обучения.

В данной работе пересматриваются традиционные методы организации процесса обучения и дается практическое руководство по конструированию образовательного процесса в новой высокотехнологичной среде. Идеи, полученные из рассмотренных исследований и интегрированные с традиционными принципами обучения помогут организовать образовательную среду так, что и преподавание и обучение станут более эффективными и действенными.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Boettcher J.V. Designing Effective Learning Environments: Insights from Brain Research and Pedagogical Theory [Электронный ресурс] / J. V Boettcher. – Innovate, 2007. – URL:<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=54>
2. Boettcher J. V. Design levels for distance and online learning / J.V Boettcher, P.A. Hershey // Distance learning and university effectiveness: Changing educational paradigms for online learning. Idea Group, 2003. – P.21-54.
3. Bransford J.D. How people learn: Brain, mind, experience, school. [Электронный ресурс] / J.D Bransford, A.L. Brown, R.R. Cocking. – Washington, DC: National Academies Press, 2000. – URL: <http://www.nap.edu/books/0309070368/html/>
4. Daniels H. Vygotsky and pedagogy / H. Daniels. – N.Y.: Routledge Falmer, 2004. – 150 p.
5. Freeman W. J. How brains make up their mind / W. Freeman. – N.Y.: Columbia Uni. Press, 2000. – 83 p.

## **BASIC PRINCIPLES OF CREATING EFFECTIVE EDUCATIONAL SPACE IN MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION**

**V.G. Andyuseva, S.V.Polikarpova**

Northern Federal University, Krasnoyarsk.

The article presents five educational principles based on the results of recent research of the brain, which can help not only to deepen the understanding of the basic principles of traditional education, but also provide practical guidance on the design of the educational process in a new, high-tech environment.

*Key words:* effective learning environment, learning principles, knowledge, skills, traditional training.

*Об авторах:*

АНДЮСЕВА Валентина Германовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений Северного федерального университета, *e-mail:* [vandyuseva@yandex.ru](mailto:vandyuseva@yandex.ru).

ПОЛИКАРПОВА Светлана Витальевна старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений Северного федерального университета, *e-mail:* [svtlana09@gmail.com](mailto:svtlana09@gmail.com).



## ВНУТРИЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ВЕРБАЛЬНЫХ ЗНАКОВ<sup>1</sup>

Е.М. Масленникова

Тверской государственной университет

Р.О. Якобсон предложил разделять способы интерпретации вербального знака как: 1) внутриязыковой перевод; 2) межъязыковой перевод; 3) межсемиотический перевод. Художественный перевод представляет собой межъязыковой перевод. В статье обсуждаются особенности внутриязыкового перевода.

**Ключевые слова:** перевод, способы интерпретации вербального знака, внутриязыковой перевод.

Внутриязыковой перевод представляет собой один из трёх способов интерпретации вербальных знаков, при котором они «переводятся» (интерпретируются, толкуются) через другие вербальные знаки, принадлежащие к этому же языку [Якобсон 1978]. Под внутриязыковым переводом также понимается «переложение» исходного текста средствами одного и того же языка, но в иной форме и с сохранением его содержания.

Внутриязыковому переводу подвергаются тексты, являющиеся ранними письменными памятниками национальных литератур, которые были созданы в период до завершения формирования норм современного литературного языка, т.е. до окончательного закрепления его грамматической системы, стабилизации орфографии и орфоэпических норм. Впервые памятник древнерусской литературы конца XII века «Слово о полку Игореве» было опубликовано в 1800 году по единственному сохранившемуся списку. За два века его неоднократно переводили на русский литературный язык, согласно языковым нормам соответствующего исторического периода (И.И. Козлов, В.А. Жуковский, А.Н. Майков, К.Д. Бальмонт, Н.А. Заболоцкий, В.И. Стеллецкий, И.А. Новиков, Г.П. Шторм, С.В. Шервинский, А.К. Югов, И.И. Шкляревский). Некоторые переводы «Слова» свидетельствуют о стилистической переоценке отдельных средств выражения, о новой кодификации литературных норм и языковых стилей, а также об изменениях в творческом подходе самих переводчиков при работе над текстом.

Историческое развитие языковой системы на временной оси имеет своим результатом диахронические преобразования, по причине которых современные носители языка могут столкнуться со случаями непонимания отдельных слов и выражений в силу появления / исчезновения / забывания тех или иных элементов языка (см.: [Сидоренко 2011]). С целью снятия возникающих интраязыковых лакун внутриязыковой перевод часто сопровождается комментариями. Постраничные комментарии к «The Canterbury Tales» / «Кентерберийские рассказы» (1387) Дж. Чосера (1343–1400) объясняют, что *his showres soote* соответствуют в современном

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 14-04-00554 «Русская литература в современном мире: перевод как восприятие и восприятие перевода»).

написании *its sweet showers*, а для *a swich licour* – это *such moisture*.

*Whan that Aprill with his shoures soote  
The droghte of March hath perced to the roote,  
And bathed every veyne in swich licour  
Of which vertu engendred is the flour...*

G. Chaucer. The Canterbury Tales

На сайте «eChaucer ☐ Chaucer in the Twenty-First Century» (URL: <http://machias.edu/faculty/necastro/chaucer/ct/>) размещён прозаический перевод «Кентерберийских рассказов». Выбор формата перевода объясняется тем, что проза легче для чтения («prose format for ease of reading»). Предлагается специальный инструментарий для внутренней навигации по следующим разделам: Texts (тексты чосеровских произведений в пяти форматах HTML, PlainText, Text, Word, PDF), Translations (переводы), Concordance (конкорданс), Gallery (иллюстрации и миниатюры), Chronology (даты), Glossary (словарь-глоссарий) и т.д.

*When the sweet showers of April have pierced to the root the dryness of  
March and bathed every vein in moisture by which strength are the flowers  
brought forth...* G. Chaucer. The Canterbury Tales (Translated by Gerard  
NeCastro. © Copyright, 2007)

Приведём современные стихотворные переводы «Кентерберийских рассказов» Чосера (URL: <http://english.fsu.edu/canterbury/>; URL: <http://www.bremesoftware.com/Chaucer/index.htm>).

*When April's gentle rains have pierced the  
drought  
Of March right to the root, and bathed each  
sprout  
Through every vein with liquid of such power  
It brings forth the engendering of the flower...*

G. Chaucer. The Canterbury Tales  
(Translated by R.L. Ecker and E.J. Crook)

*When fair April with his showers sweet,  
Has pierced the drought of March to the  
root's feet  
And bathed each vein in liquid of such power,  
Its strength creates the newly springing  
flower...*

G. Chaucer's Canterbury Tales  
(Copyright© 1998 Tony Sewell)

Некоторые исследователи предлагают называть подобные переводы диахроническими интралингвальными (diachronic intralingual translation) [Sidorenko 2011], так как вносимые в них изменения касаются пяти уровней – лексического, морфологического, синтаксического, стилистического, орфографического. В первом издании сонетов В. Шекспира (1564–1616), известном как The 1609 Quarto Version, в девятой строке сонета 127 упоминаются чёрные глаза (*my Mifterffe eyes are Rauen blacke*), но текстологи исправили *eyes* ‘глаза’ на *brows* ‘брови’: *mistress' brows are raven black*.

*Therefore my Mifterffe eyes are Rauen blacke,  
Her eyes fo futed, and they mourners feeme...*

(The 1609 Quarto Version)

*Therefore mymistress' eyes are raven black,  
Her eyes so suited, and they mourners seem...*

Существует тенденция создавать специализированные сайты, посвящённые какому-либо тексту: финансовая поддержка РГНФ позволила создать информационную систему «Параллельный корпус переводов “Слова

о полку Игореве”» (URL: <http://nevmenandr.net/slovo/>), включающую 94 перевода «Слова...» на русский язык, начиная от первого перевода под названием «Слово о полку Игореве. Ироическая песнь о походе на половцов удельного князя Новагорода-Северского Игоря Святославича, писанная старинным русским языком в исходе XII столетия с переложением на употребляемое ныне наречие» (М.: В Сенатской типографии, 1800) до размещённых в интернете переводов (А.С. Тиньков; Ю.А. Косирати и др.), переводов, присланных самими переводчиками (А. Азиат) или опубликованного в отдельном печатном издании перевода на феню (Н. Колпакчи). К «Слову...» обращались не только видные учёные (Р.О. Якобсон, Д.С. Лихачёв и др.), поэты и писатели (Н. Гербель, А.Н. Майков, К. Бальмонт и др.), но и профессиональные переводчики, а также многочисленные переводчики-любители. Формы внутриязыкового перевода «Слова...» варьируются: от буквального перевода до поэтического перевода или прозаического перевода, от подписной формы перевода до анонимной. Приведём варианты перевода первой строки «Слова...»:

*Не льно ли ны бяшетъ, братіе, начяти старыми словесы трудныхъ повѣстій о пълку Игоревѣ, Игоря Святъславлича?* ↔ Приятно нам, братцы, начать древним слогом прискорбную повесть о походе Игоря, сына Святославова! (1800) ↔ Не пристало ли нам, братья, начать на старинный лад тяжкие рассказы про поход Игорев, Игоря Святославича? (Перевод Р.О. Якобсона, 1948) ↔ *Не пригоже ли нам было, братия, начать старыми словесами трудных повестей о полководстве Игореве, Игоря Святославича?* (Перевод А. Комлева, 1997)

К.И. Чуковский в книге «Высокое искусство» [Чуковский 1964] признаёт исключительно перевод Н.А. Заболоцкого (1903-1958) вершиной мастерства поэтического перевода, так как поэту удалось избежать включения элементов актуальной эстетики своего времени.

*Не пора ль нам, братия, начать  
О походе Игоревом слово,  
Чтоб старинной речью рассказать  
Про деянья князя удалого?*  
(Перевод Н.А. Заболоцкого)

Иллюстрацией к эволюции внутриязыкового поэтического перевода «Слова...» на русский язык могут служить следующие отрывки:

*Не прилично ли будет нам, братия,  
Начать древним складом  
Печальную повесть о битвах Игоря,  
Игоря Святославича!*

В.А. Жуковский (1819)

*Высоко-законно ль, керифаны,  
Нам базар на Игорьька свернуть?*

Н. Колпакчи (1997)

*Не пристало ли нам, братья,  
начать старыми словами  
печальные повести о походе Игоревом,  
Игоря Святославича?*

Д.С. Лихачёв (1969)

*А не пора ль начать нам, братья,  
пока все боли мы не выговорим,  
не плач по мёртвым, не проклятья,  
а песню о походе Игоревом?*

Е.А. Евтушенко (2008)

Прочтение *братіе* как *керифаны* обусловлено хронотопическими ориентациями (термин из [Сорокин 2003]), формирующимися или сформировавшимися в лингвокультурной среде на каком-либо этапе развития общества. Внутриязыковой диахронический перевод иногда приобретает черты пародии, макаронических стихов, травестики, что произошло с переложениями «Сказки о царе Салтане» (1831, опубликована – 1840) А.С. Пушкина (1799–1837), размещаемых в Рунете с середины 1990-х годов (см. подробнее [Масленникова 2014]).

*Три девицы под окном  
Пряли поздно вечерком.*

А.С. Пушкин.

Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной Царевне Лебеди

*Три герлицы под виндом  
Пряли поздним ивнингом...*

King's Saltan Story

(URL: <http://www.lib.ru/ANEKDOTY/saltan.txt>)

*Три герлицы под виндом,  
спиковали ивнингом!*

(URL: <http://www.anekdot.ru/id/-91918007>)

*Сри герлицы под виндом пряли лэйтли ивнингом.*

(URL: <http://www.inpearls.ru/>)

Подобные переводы не способствуют формированию языковой культуры. Говоря о языковом вкусе эпохи и смене литературного языкового канона, В.Г. Костомаров отмечает, что демократизация и либерализация как характеристики «нового» русского литературного языка обусловлены общим низким культурным уровнем, незнанием норм литературного языка и незнанием стиля, когда «дело тут не только в нарушениях литературно-языковой нормы, но именно в неуважении к слову, в попытках изменить “языковой знак” и через него национальную традиционную ментальность» [Костомаров 1999: 8].

Диахронический перевод несёт в себе отдельные черты внутриязыкового перевода. Переводчики иногда намеренно обращаются к стратегии модернизации, когда модернизации (осовремениванию) подвергаются не только лексико-семантические параметры оригинала, но и его смысловая структура. В переводе А. Грызуновой (2013) герои романа Дж. Остин «Northanger Abbey» (1803) приветственное обращение героя к собственной матери (*Ah, Mother! How do you do?*) передано как «Как делишки?».

*“Ah, Mother! How do you do?” said he, giving her a hearty shake of the handy. J. Austen. Northanger Abbey ↔ – А, мамаша! Как делишки? – молвил он, от всей души потрясая ей руку. Дж. Остин. Нортэнегрское аббатство (Перевод А. Грызуновой)*

Устанавливаемая канонической жёсткостью относительно нормативной символики и семантики постепенно снимается, поэтому на языке СМС строка монолога Гамлета «To be or not to be? That is a question» выглядит как «2b?Ntb?=?». Проект «Classics Compressed», осуществляемый под руководством Д. Сазерленда / John Sutherland, the Lord Northcliffe professor emeritus of English literature at University College London (URL: <http://www.guardian.co.uk/technology/2005/nov/17/news.mobilephones>), предлагает варианты изложения содержания книг в стиле texting:

*FeudTween2hses—Montague& Capulet. RomeoM falls\_<3w/\_ JulietC@mary Secretly Bt R kils J's Coz&isbanishd. J fakes Death. As Part of Plan2b-w/R Bt\_leter Bt It Nvr Reachs Him. EvryIconfuzd-bothLuvrs kil Emselves. W. Shakespeare. Romeo and Juliet*

Существование внутриязыкового перевода в виде переложения исходного текста в иной форме с сохранением его содержания, но в рамках одного и того же языка, обусловлено желанием его автора познакомить читателя-современника с каким-либо текстом, признаваемом значимым фактом родной культуры и литературы. Поскольку фактор адресата и тип предполагаемой целевой аудитории предопределяют выбор соответствующих переводческих приёмов и глубину адаптации, то брат и сестра Чарльз (1775-1834) и Мэри Лэм (1764-1847) в соавторстве осуществили переложение пьес В. Шекспира для детей как «Tales from Shakespeare» (1807). Тем самым, с внутриязыковым переводом сближается понятие внутрилитературного перевода [Попович 1980].

Проблема внутриязыкового перевода связана с выбором первоисточника, по которому должен осуществляться перевод. После работы с факсимиле шекспировских сонетов С. Степанов (2003) создал перевод, значительно отличающийся от выполненного им же в 1999 году. Он расшифровывает в комментариях разночтения между первым изданием книги и её переизданиями, возникшими в ходе текстологической редакции и поздней правки. Анализ The 1609 Quarto Version и современных изданий показал, что выражение *from my side* из шекспировского сонета 144 (*my better angel from my side*) первоначально печаталось как *from my fight (my better angel from my fight)*, что соответствует *from my sight* в современных изданиях. Текстологи исправили *diuel* из кварио 1609 года на *devil* 'дьявол'.

*Tempteth my better angel from my fight,                      Tempteth my better angel from my side,  
And would corrupt my faint to be a diuel...                      And would corrupt my saint to be a devil...*

Выполненные раньше и/или уже опубликованные переводы часто подвергаются внешней дополнительной редакторской правке. Орфография дореволюционных изданий обычно приводится в соответствие с современными правилам русского языка: завершающая графема «ъ» опускается или «ять» заменяется на «е» и т.д. Тем самым объединяются черты межъязыкового и внутриязыкового перевода.

*Наслѣдье праха – вотъ конецъ, достойный  
Желаній жаркихъ! Умереть – уснуть!*

В. Шекспир. Гамлет  
(Перевод М. Вронченко, 1828)

*Наследье праха – вот конец, достойный  
Желаний жарких. Умереть – уснуть.*

В. Шекспир. Гамлет  
(Перевод М. Вронченко)

Полученный в результате внутриязыкового перевода текст начинает функционировать как пересказ, переложение или адаптация и может стать исходным материалом для межъязыкового перевода. Возможно одновременное сосуществование переводов, созданных на основе неадаптированного текста, и переводов, созданных на основе адаптированных версий, которые были предназначены для определённой

возрастной группы первичных читателей. Так, книга Л.М. Монтгомери (1877–1942) «Anne of Green Gables» (1908) была пересказана Э. Уоррен, при этом оригинал был переведён с английского языка на русский язык М. Батищевой, а с пересказом работала А. Николаевская. Издательство «Астрель» выпустило в серии «Первое чтение» книгу «Приключения Тома Сойера» М. Твена в переводе Т. Сибилевой (2012), но этот перевод с адаптированного английского текста предназначен для детей младшего возраста.

Внутриязыковой перевод существует в двух основных разновидностях:

- 1) перевод как приведение текста в соответствие с современными языковыми нормами и
- 2) перевод как стилистическая модификация.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В.Г. Костомаров. – СПб.: «Златоуст», 1999. – 320 с.
2. Масленникова Е.М. Художественный перевод: трансмиграция и трансплантация текста / Е.М. Масленникова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. – Вып. 28. – С. 242-249.
3. Попович А. Проблемы художественного перевода / А. Попович. – М.: Высш. шк., 1980. – 199 с.
4. Сидоренко С.И. «Осовременивание» Чосера: некоторые аспекты перевода среднеанглийского текста на современный английский язык / С.И. Сидоренко // Журнал Сибирского федерального ун-та. – Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 4. – № 10. – С. 1462-1472.
5. Сорокин Ю.А. Переводоведение: статус переводчика и психогерменевтические процедуры / Ю.А. Сорокин. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 160 с.
6. Чуковский К.И. Высокое искусство / К.И. Чуковский. – М.: Искусство, 1964. – 355 с.
7. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / Р. Якобсон. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 16-24.
8. Sidorenko S.I. Rewriting Chaucer: Some dimensions of Middle English – Modern English translation / S.I. Sidorenko. // Журнал Сибирского федерального ун-та. – Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 4. – № 10. – С. 1462-1472.

### INTRALINGUAL TRANSLATION AS A WAY OF INTERPRETING VERBAL SIGNS

**Е.М. Maslennikova**

Tver State University, Tver

R.O. Jacobson suggested three ways how to differentiate verbal signs' interpretation: 1) intralingual translation; 2) interlingual translation; 3) intersemiotic translation. As is commonly understood, literary translation is an interlingual or cross-language translation. The article discusses the peculiarities of intralingual translation.

*Key words:* translation, verbal signs' interpretation of, intralingual translation.

*Об авторе:*

МАСЛЕННИКОВА Евгения Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* e-maslennikova@inbox.ru.

**ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ,  
ВХОДЯЩИХ В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКУЮ ГРУППУ «УМНЫЙ»  
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

**М.В. Носкова**

Иркутский государственный университет, Иркутск

В работе представлены результаты исследования семантики английских прилагательных, входящих в лексико-семантическую группу «умный», таких как clever, alert, brainy, bright, brilliant, canny, educated, gifted, intellectual, intelligent, judicious, knowing, knowledgeable, mental, nimble, prudent, quick-witted, reasonable, sensible, shrewd, smart, talented, wise.

*Ключевые слова:* семантика прилагательных, лексико-семантическая группа, системный подход, лексема, компонентный анализ.

Системный подход способствует объективному отражению и познанию явлений действительности. Изучение языка как системы предполагает анализ лексических единиц, их отношений и связей, позволяющий с большей полнотой и точностью вскрыть сущность языка, причины и закономерности его развития.

Наиболее типичным проявлением системности лексики справедливо признают лексико-семантические группы (ЛСГ), члены которых связаны интегральным признаком. По определению В.И. Кодухова, лексико-семантические группы объединяют слова одной и той же части речи одинаковой предметной направленностью, однородностью или близостью значения [Кодухов 1979: 205]. Настоящая статья посвящена описанию прилагательных со значением «умный» в английском языке, интерес к которым подтверждается историей развития человечества. Образ человека реконструируется многогранно, многоаспектно и многофункционально в социологии, физиологии, психологии, лингвистике. Часто речь идёт о перцептивном, ментальном, эмотивном и волитивном «модусах», их разновидностях и взаимопроникновении, но наиболее обширен и интересен внутренний мир человека, интеллектуальная сторона его бытия.

Интеллектуальная деятельность человека, представляющая его

как существо мыслящее, способное к познанию, является одной из его фундаментальных способностей. Эта способность эксплицируется через единицы лексики и фразеологии, номинирующие умственные способности человека. Данные единицы вошли в исследуемую нами ЛСГ, в которую были включены такие лексемы, как *clever, alert, brainy, bright, brilliant, canny, educated, gifted, intellectual, intelligent, judicious, knowing, knowledgeable, mental, nimble, prudent, quick-witted, reasonable, sensible, shrewd, smart, talented, wise*. Основанием для объединения этих прилагательных в одну ЛСГ послужило наличие в их дефинициях из двух и более авторитетных словарей семы «*intelligent and able to understand things easily or plan things well*» (способный быстро и правильно принимать решения или понимать людей, ситуации или информацию), выраженной эксплицитно или имплицитно. Состав группы может быть расширен за счет добавления менее частотных, стилистически отмеченных слов – *sagacious, sage, sapient*, что свидетельствует о том, что рассматриваемая группа представляет собой незамкнутую систему.

Исследуемые прилагательные отличаются друг от друга по следующим смысловым признакам: 1) источника, основы способности; 2) рода умственной деятельности, в которой она проявляется; 3) глубины и скорости протекания интеллектуальных процессов.

В результате классического компонентного анализа было выявлено, что прилагательное *clever* является центром (каркасом) рассматриваемой нами ЛСГ, возникшее от слова «*cliver*» в XIII веке данная лексема указывает на природную сообразительность, проявляющуюся и в легкости усвоения информации (может быть без способности уловить некоторые тонкости), и в умении выбрать оптимальную линию поведения в сложившихся обстоятельствах; при этом часто подчеркивается практический склад ума, рассудительность. Данное прилагательное наиболее полно и точно



выражает все разновидности интеллектуальности и характеризуется широкой сочетаемостью и стилистической нейтральностью. Круг сочетаемости лексемы *clever* включает существительные: 1) имена лица – носителя признака; 2) неодушевленные существительные, обозначающие, прежде всего, результат интеллектуальной деятельности, поведение и поступки человека; 3) существительные, описывающие части тела человека, внешний вид и манеры и др.

Элементы ЛСГ, являясь синонимами, либо находясь в близких семантических отношениях, составляют слой сферы, который называется ближней периферией. Этот слой насчитывает 17 прилагательных. Что касается слоя, образующего дальнюю периферию, то он, прежде всего, отличается малочисленностью своих членов, значения которых значительно удалены от значения центра ядра. В свою очередь, синонимические отношения обнаруживаются не только между элементами соседних слоев, но и внутри каждого слоя.

Анализ эмпирического материала показал, что структура ЛСГ «умный» в английском языке включает 26 прилагательных, различающиеся по характеру называемого ими признака и распадающиеся на 7 неравномерных подгрупп согласно выявленным коннотативным компонентам.

В первую подгруппу вошли прилагательные *clever* и *smart*.

*Clever* указывает, прежде всего, на развитый интеллектуальный аппарат субъекта, на умение логически размышлять и анализировать, добираться до сути вещей и правильно оценивать ситуацию.

Кроме того, *clever* часто подразумевает наличие у субъекта интеллектуальных интересов, богатую умственную жизнь, а также данная лексема дает целостную характеристику человека, ум которого превосходит норму и проявляется в мыслях, словах, в поступках, в умении понимать других людей:

*He was a clever man; a pleasant companion; a careless student; with a great propensity for running into debt, and a partiality for the tavern* (Thackeray, 17).

*Smart*, являясь разговорным словом, указывает на сочетание природной сообразительности с умением понять, что выгодно субъекту:

*He was considered to be smart enough to win the case* (Passos, 15).

*Smart person* – это человек, у которого сочетается природный ум и ум,

полученный в результате образования:

*...and as he attended them to the drawing room repeated to the young ladies the concern which the same subject had drawn from him the day before, at being unable to get any **smart** young men to meet them (Austen, 4).*

Во вторую подгруппу вошли *wise, sage, sapient*.

Лексема *wise* используется для описания человека, обладающего высшим знанием, хорошим жизненным опытом:

*That's how that **wise** man what's his name with the burning glass. Then the heather goes on fire (Joyce, 10).*

*Sage*, являясь литературно-книжным словом, дает целостную характеристику определенному типу личности, которая рассматривается не только как образец интеллектуального совершенства, но и как этический образец:

*What the **sage** poets, taught by the heavenly Muse, storied of old in high immortal verse (Milton, 14).*

*Sapient* не обладает большой частотностью употребления в речи, что объясняется его принадлежностью к книжному стилю, однако, в ходе анализа отобранных высказываний выяснилось, что данное прилагательное чаще всего употребляется для описания мудрецов. Это подтверждается примером:

*Oh, **sapient** servant of the law, condescend to tell us, then, what you know (Twain, 18).*

Таким образом, свойство «мудрый» приписывается тому, кто глубоко понимает людей и общее устройство мира, обладает незаурядным жизненным опытом и судит обо всем с позиции высшей справедливости.

Третья подгруппа включает прилагательные *brainy, brilliant, educated, intellectual, intelligent, mental*. Прилагательные этой подгруппы характеризуют грамотность человека, его осведомленность в чем-либо.

Лексема *intelligent* указывает на ум, развившийся в результате образования или влияния культурной среды и способный к глубокому и тонкому анализу сложных ситуаций, к принятию решений, учитывающих все детали обстановки:

*Mrs. Bennet's **intelligent** child from a good home where there is a good reading tradition will learn to read very quickly (Austen, 5).*

Прилагательное *intellectual*, наиболее близкое по значению к *intelligent*, дает целостную характеристику личности, отличающуюся высокоразвитым интеллектом:

*It had been anything more than a flimsy excuse for a crowd of **intellectual** decadents to get disgustingly drunk and participate in a wholesale sexual orgy (Wheatley, 20).*

*Mental* характеризует высшие проявления интеллектуальной способности человека, масштабные интеллектуальные достижения, доступные немногим, обнаружение подлинной сути вещей:

*The intellectual environment has a significant influence on the **mental** development of the children (Passos, 15).*

Лексема *mental* отличается некоторой сниженностью, так как имеет дополнительный оттенок значения «душевнобольной, сумасшедший».

Прилагательное *educated* относится к просвещенному, культурному

человеку, получившему образование и усвоившему знания, умения, навыки в какой-либо области:

*Still I can't think that an **educated** man like Simon would take serious notice of that Mumbo Jumbo stuff* (Wheatley, 20).

Среди многообразия значений, передаваемых прилагательным brilliant, в словарных дефинициях зафиксировано и значение «умный». Данная лексема, являясь разговорным словом, описывает успешного человека с высоким интеллектом:

*My schools and churches were children four years before; they were grown-up now; my shops of that day were vast factories now; where I had a dozen trained men then, I had a thousand now; where I had one **brilliant** expert then, I had fifty now* (Twain, 18).

К разговорному стилю принадлежит и прилагательное brainy, содержащее в своем определении такие компоненты, как «мозговитый, умный, способный, талантливый; остроумный». Данная лексическая единица характеризует в основном детей и подростков, которые имеют отличные показатели в учении, дающиеся им легко:

*At school Karen was always one of the **brainy** ones* (LLA, 2002: 605).

К четвертой подгруппе мы отнесли knowing и knowledgeable.

Knowledgeable характеризует хорошо осведомлённого, информированного человека, имеющего познания, опыт в какой-либо области; хорошо знающего что-либо:

*Any sophisticated **knowledgeable** person, who had knocked about, seen a few things, would probably have remarked on how much the craft looked like a filing cabinet ...* (Adams, 3).

В значении прилагательного knowing можно выделить дифференциальные компоненты «знающий, понимающий, информированный», которые описывают человека, владеющего большим объёмом информации:

*I should be **knowing** to and familiar with the whole circumstances* (Lewis, 11).

Пятая подгруппа включает alert, canny, nimble, quick-witted, shrewd.

Лексема shrewd описывает человека, указывая на живость ума, любознательность, наблюдательность, интерес к окружающему миру, бескорыстное стремление его понять:

*Colonel Ingram is leading counsel for the company. He is a **shrewd** lawyer* (London, 12).

Прилагательное nimble характеризует человека, выражающего сообразительность, быстро и легко понимающего и усваивающего что-либо. Субъект этого свойства легко разбирается в запутанных ситуациях повседневной жизни, хорошо понимает то, что ему говорят или объясняют, восприимчив и легко обучается:

*Elderly people are told that if they want to keep their minds **nimble**, they must use them* (Adams, 3).

Синонимы alert и quick-witted используются в тех случаях, когда необходимо подчеркнуть быстроту понимания и проницательность оценок, умение на основании немногих фактов уловить смысл происходящего.

Alert характеризует человека, схватывающего всё на лету:

*He was **alert** enough to comprehend the importance of the occasion* (Lewis, 11).

Прилагательное **quick-witted** характеризует человека, умеющего быстро отреагировать на что-либо:

*He was **quick-witted**, it didn't take him long to discover their ironical attitude* (London, 12).

Однако, в отличие от **alert**, **quick-witted** чаще указывает на умение быстро найтись, придумать, что сделать, что сказать:

*Every question of that **quick-witted** lawyer aroused their admiration* (Passos, 15).

Лексема **canny** характеризует очень умного человека, преуспевающего в бизнесе:

*She's far too **canny** to keep her money in this country. She's got it safely hidden away in Switzerland, I expect* (LLA, 2002: 606).

Шестая подгруппа включает следующие прилагательные: **bright**, **gifted**, **talented**.

**Bright** используется главным образом для оценки природной способности к пониманию сообщаемых человеку сведений, в особенности, если этот человек молод и быстро усваивает нечто, преподносимое в порядке обучения, передачи опыта и т.п.:

*She was **bright**, friendly and understanding, and kind to him...* (Stephenson, 16).

Прилагательные **gifted** и **talented** используются для характеристики человека, наделенного определенными природными способностями, указывая на то, что он талантливый и одаренный.

*I don't have much of an eye for such things, but from what I gathered he actually was quite **talented*** (Varley, 19).

*A **gifted** man, Mr Bloom said of Mr Dedalus senior, in more respects than one and a born raconteur if ever there was one* (Joyce, 10).

Седьмая подгруппа включает английские прилагательные **judicious**, **prudent**, **reasonable**, **sagacious**, **sensible**. В иерархической структуре значения этих прилагательных выступает дифференциальный признак, определяющий поведение человека, а не его интеллект.

Лексема **sagacious**, относящаяся к книжному стилю, указывает на то, что субъект видит и глубоко понимает скрытую от нормального наблюдателя суть вещей, причем понимает настолько верно и полно, что может сделать правильные выводы о достаточно отдаленном будущем:

*They were **sagacious** enough to avoid any outright confrontation* (Passos, 15).

Прилагательное **prudent** характеризует человека, отличающегося благоразумием; рассудительностью, осмотрительностью:

*Her **prudent** mother, occupied by the same ideas, forbore to invite him to sit by herself* (Austen, 5).

**Reasonable**, близкое по значению к **prudent**, применяется к лицам, руководствующимся в своих действиях требованиями рассудка, здравого смысла:

*He is quite **reasonable** and fair in his calm moments, and as he is calm now, he will not deny that only yesterday he threatened my life* (London, 13).

Человек, описанный прилагательными *sensible* и *judicious*, обладает разумом, который позволяет ему правильно рассуждать и здраво мыслить.

*She has the reputation of being remarkably **sensible** and clever* (Austen, 5).

*It would be **judicious** to remain silent* (Austen, 4).

Рассмотрев дифференциальные признаки лексических единиц, описывающих умственные способности человека, мы пришли к выводу о том, что каждая лексема ЛСГ «умный» в английском языке выполняет свою функцию в речи, раскрывает различные аспекты, оттенки и варианты одного и того же явления, внося свой вклад в развитие языка.

Прилагательные ЛСГ «умный» характеризуют интеллектуальные потенции личности, личность в целом. Хотя основанием для нашего суждения о человеке и его интеллекте, в конечном счете, служат его поступки и слова, связь оценки с конкретными поступками непрямая. Последние остаются в тени, а акцент делается на том, что некая способность изначально и неотъемлемо присуща данной личности. То есть особенностью исследуемых прилагательных является их способность характеризовать интеллектуальные свойства личности как прямо, непосредственно (*a clever man, a wise woman*), так и косвенно, опосредованно, через характеристику внешности, речи, поведения человека (*an intellectual face, an intelligent question, sensible conduct*):

*Christine was so different from anyone he had ever known, with her dark **intelligent** eyes* (Cronin, 7).

Анализ фактического материала позволил заключить, что все прилагательные исследуемой ЛСГ актуализируют проявление «умственных способностей» при выполнении, как простейших умозаключений, так и более сложных мыслительных операций:

*She had sometimes wondered at her own remarkable advance ... above all her unfailing run of **bright** talk, which always sounded **clever** even when there was nothing in it* (Wouk, 21).

Лежащая в основе класса прилагательных категория признаковости позволяет прилагательным именовать отдельные свойства или признаки предмета, что объясняет употребление лексем, входящих в ЛСГ «умный», в атрибутивной и предикативной функции.

Основной функцией прилагательного является позиция определения:

*She is what I call a **smart** pupil, quick as a needle* (Cronin, 8);

более характерной является при этом препозитивное функционирование:

*Blessed Mary often spoke in poetic language that every **educated** person recognized as symbolic rather than factual* (Joyce, 10).

Однако возможна и постпозиция, которая создает большую семантическую весомость определения, оказывающегося в этих случаях обособленным и, следовательно, несущим известное семантическое ударение:

*Opium makes you **quick-witted** – perhaps only because it calms the nerves and stills the emotions* (Greene, 9).

Вторая функция прилагательного – функция предикативного члена:

*Moreover since the mind was **intelligent**, it realized that there must be intelligent provision left for the unforeseen* (Christie, 6).

Проанализированный языковой материал убедительно показал, что для всех прилагательных, входящих в рассматриваемую группу, характерной моделью сочетаемости является модель А + N (прилагательное + существительное) с прилагательным в препозиции. Возможны, но менее характерны случаи постпозитивного и предикативного употребления.

В заключении хотелось бы отметить, что проведенная работа дает основания полагать, что использование системного подхода позволяет дать всестороннее описание семантики английских прилагательных со значением «умный», внося, таким образом, определенный вклад в изучение лексической системы английского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кодухов В.И. Введение в языкознание: Учебник для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» / В.И. Кодухов. – М.: Просвещение, 1979. – 351с.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. Longman Language Activator / A.W. Longman. – L: Pearson Education Ltd, 2002. – 1530 p. (LLA)

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Adams D. Young Zaphod plays it safe [Электронный ресурс] / D. Adams. – URL: <http://notabenoid.com/book/119/1365>.

Austen J. Sense and sensibility [Электронный ресурс] / J. Austen. – URL: [http://www.booklib.ru/Classic/Jane\\_Austen.shtml](http://www.booklib.ru/Classic/Jane_Austen.shtml).

Austen J. Pride and prejudice [Электронный ресурс] / J. Austen. – URL: [http://www.booklib.ru/Classic/Jane\\_Austen.shtml](http://www.booklib.ru/Classic/Jane_Austen.shtml).

Christie A. Towards Zero [Электронный ресурс] / A. Christie. – URL: <http://cid-57cdca8accadfc51.skydrive.live.com/self.aspx/Agatha%20Christie/Towards%20Zero%20By%20Agatha%20Christie.pdf>.

Cronin A.J. *The Citadel* [Электронный ресурс] / A.J. Cronin. – URL: <http://english.inrussia.org/lib>.

Cronin, A. J. *Hatter's Castle* [Электронный ресурс] / A.J. Cronin. – URL: <http://englishsunset.livejournal.com/29209.html>.

Greene G. *The Quiet American* [Электронный ресурс] / G. Greene. – URL: <http://www.kirjasto.sci.fi/greene>.

Joyce J. *Ulysses* [Электронный ресурс] / J. Joyce. – URL: <http://www.lib.ru/DVOJS/ulysses.txt>.

Lewis S. *Arrowsmith* [Электронный ресурс] / S. Lewis. – URL: [http://gutenberg.net.au/ebooks\\_02/0200131.txt](http://gutenberg.net.au/ebooks_02/0200131.txt).

London J. *The iron heel* [Электронный ресурс] / J. London. – URL: [http://www.booklib.ru/Classic/Jack\\_London.shtml](http://www.booklib.ru/Classic/Jack_London.shtml).

London, J. *The Sea-Wolf* [Электронный ресурс] / J. London. – URL: [http://www.booklib.ru/Classic/Jack\\_London.shtml](http://www.booklib.ru/Classic/Jack_London.shtml).

Milton J. *Comus* [Электронный ресурс] / J. Milton. – <http://lib.rin.ru/doc/i/17548p10.html>.

Passos J.D. *One Man's Initiation* [Электронный ресурс] / J.D. Passos. – URL: [http://www.lib.ru/INPROZ/PASSOS/initiation\\_engl.txt](http://www.lib.ru/INPROZ/PASSOS/initiation_engl.txt).

Stephenson N. *The Big U* [Электронный ресурс] / N. Stephenson. – URL: [http://www.lib.ru/INOFANT/STEFENSON/big\\_u.txt](http://www.lib.ru/INOFANT/STEFENSON/big_u.txt).

Thackeray W.M. *Vanity fair* [Электронный ресурс] / W.M. Thackeray. – URL: <http://www.lib.ru/INPROZ/TEKKEREJ/vfair10.txt>.

Twain M. [Электронный ресурс] / Twain M. – URL: [http://www.booklib.ru/Classic/mark\\_twain.shtml](http://www.booklib.ru/Classic/mark_twain.shtml).

Varley J. *Steel beach* [Электронный ресурс] / J. Varley. – URL: <http://bookz.ru/authors/varli-djon/steel567/page-13-steel567.html>.

Wheatley D. *The Devil Rides Out* [Электронный ресурс] / D. Wheatley. – URL: [http://www.lib.ru/INOFANT/UITLI/riders\\_engl.txt](http://www.lib.ru/INOFANT/UITLI/riders_engl.txt).

Wouk H. *Marjorie Morningstar* [Электронный ресурс] / H. Wouk. – URL: [http://www.logobook.ru/prod\\_show.php?object\\_uid=11429681](http://www.logobook.ru/prod_show.php?object_uid=11429681).

**THE SEMANTIC PECULIARITIES OF THE LEXICAL UNITS  
INCLUDED IN THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP «CLEVER»  
IN THE ENGLISH LANGUAGE**

**M.V. Noskova**

Irkutsk State University, Irkutsk

In this paper the research results of semantics of the adjectives entering into lexical semantic group «clever» in English language such as clever, alert, brainy, bright, brilliant, canny, educated, gifted, intellectual, intelligent, judicious, knowing, knowledgeable, mental, nimble, prudent, quick-witted, reasonable, sensible, shrewd, smart, talented, wise, sagacious, sage and sapient are described.

***Key words:** semantics of the adjectives, lexical semantic group, system approach, lexical unit, componential analysis.*

*Об авторе:*

НОСКОВА Марина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и лингводидактики Педагогического института Иркутского государственного университета, *e-mail*: noskovamv@mail.ru.

**ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК  
КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В СИСТЕМЕ ЦЕННОСТЕЙ  
СТУДЕНТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СПХФА**

**Т.П. Христолюбова**

Санкт-Петербургская химико-фармацевтическая академия,  
Санкт-Петербург

В данной статье на основе проведенного анкетного опроса автор анализирует изменение отношения студентов младших и старших курсов фармацевтического факультета СПХФА к иностранному языку как к учебной дисциплине.

***Ключевые слова:** обучение иностранному языку в неязыковом вузе, анкетный опрос, виды упражнений.*

Сегодня иностранный язык как учебная дисциплина приобретает все большее значение для формирования компетенций будущих специалистов. В условиях поиска российской системой образования новых решений в сфере оптимизации учебного процесса и следования новейшим тенденциям в данной области все большее количество практикующих преподавательскую деятельность исследователей отмечают необходимость внесения качественных изменений в процесс обучения иностранным языкам. Так, о необходимости пересмотреть формат преподавания данной учебной дисциплины говорит Е.П. Ильчинская [Ильчинская 2012: 16], на введении курса «Иностранный язык для специальных целей» настаивает А.В. Бакулев [Бакулев 2012: 4], важность изучения иностранных языков в течение всей жизни отмечает К.Г. Добродеева [Добродеева 2014: 146], сделать упор на самостоятельную работу студентов призывают Т.С. Архангельская и В.К. Колобаев [Архангельская 2012: 61] и т.д. В представленной статье будет предпринята попытка взглянуть на проблему глазами самих студентов и сделать выводы о том, что было бы желательно для них изменить в преподавании иностранных языков.

В основу статьи легли данные опроса, проводимого среди студентов фармацевтического факультета СПХФА в 2014 году. В опросе приняли участие студенты 1-2 курсов, продолжающих изучение иностранного языка согласно программе, а также 4-5 курсов, уже закончивших изучать данную учебную дисциплину. Целью данного исследования было рассмотреть, насколько сильно меняется (и меняется ли) отношение студентов старших курсов фармацевтического факультета к такой учебной дисциплине как иностранный язык, насколько важным им представляется обладание соответствующими навыками и умениями.

Данные опроса показали, что среди старшекурсников увеличился процент тех, кто считает, что изучение иностранного языка дается им «очень легко», «легко» или «скорее легко» (см. Таблицу 1), и, соответственно, снизился процент тех, кто выбрали вариант ответа «скорее трудно» или «трудно». Процент ответивших на данный вопрос «очень трудно» практически не изменился. Наиболее отчетливую динамику можно наблюдать с вариантами



ответов «легко», «скорее трудно» и «трудно». Вероятно, более оптимистичную оценку старшекурсницами и старшекурсниками своих способностей к изучению иностранного языка можно объяснить тем, что данного учебного предмета уже нет в их учебной программе, и период домашнего чтения, аудирования, пересказов, словарных диктантов и контрольных работ остался далеко позади, стал пройденным этапом, о котором можно вспомнить с улыбкой.

Таблица 1.

<b>Как легко Вам дается изучение иностранного языка?</b>		
<b>Варианты ответов</b>	<b>1-2 курсы (315 чел.)</b>	<b>4-5 курсы (162 чел.)</b>
очень легко	15 (4,76%)	9 (5,55%)
легко	39 (12,38%)	34 (20,99%)
скорее легко	86 (27,30%)	47 (29,01%)
скорее трудно	122 (38,73%)	53 (32,72%)
трудно	40 (12,70%)	12 (7,41%)
очень трудно	13 (4,13%)	7 (4,32%)

В ответах старшекурсниц и старшекурсников можно наблюдать изменения и по другим параметрам. Так, например, среди респонденток и респондентов 4 и 5 курсов при ответе на вопрос «Какие из видов упражнений и заданий по иностранному языку Вы считаете наиболее полезными для себя?» значительно снизилось количество выбравших вариант «словарный диктант», а также существенно увеличилось число выбравших варианты «просмотр видео», «обсуждение видео», «диалоги по теме (работа в парах)» и «аудирование» (см. Таблицу 2). Если среди студенток и студентов 1 и 2 курсов наиболее предпочтительным вариантом упражнения казались чтение и перевод текста, то среди ответов респондентов старших курсов помимо данного варианта ответа были также выбраны в большинстве случаев варианты, связанные с говорением и пониманием речи на слух. Можно сделать вывод, что они уже сталкивались (или предполагают, что столкнутся в будущем) с необходимостью применять указанные выше навыки аудирования и разговорной речи.

Таблица 2.

<b>Какие из видов упражнений и заданий по иностранному языку Вы считаете наиболее полезными для себя?</b>		
<b>Варианты ответов</b>	<b>1-2 курсы (315 чел.)</b>	<b>4-5 курсы (162 чел.)</b>
чтение и перевод текста	206 (65,40%)	103 (63,58%)
устный пересказ текста	104 (33,01%)	51 (31,48%)
словарный диктант	98 (31,11%)	22 (13,58%)
просмотр видео	115 (36,51%)	76 (46,91%)
обсуждение видео	61 (19,36%)	39 (24,07%)
контрольная работа	14 (4,44%)	5 (3,09%)
диалоги по теме (работа в парах)	140 (44,44%)	98 (60,49%)
подготовка компьютер. презентаций	21 (6,66%)	8 (4,94%)
грамматические упражнения	147 (46,66%)	72 (44,44%)
аудирование	107 (33,97%)	88 (54,32%)

Таким образом, из приведенных выше данных можно сделать вывод о том, что студенты старших курсов фармацевтического факультета, уже не изучающие иностранный язык, склонны более позитивно оценивать свои способности к освоению данной учебной дисциплины, в то время как студенты младших курсов более пессимистичны в этом отношении. Большинство респондентов младших курсов склонны считать наиболее полезными для себя чтение и перевод текста, в то время как старшекурсники указывают также диалоги и аудирование.

К сожалению, ограниченное количество часов в учебной программе часто не позволяют преподавателям обращаться в полном объеме к спектру перечисленных выше упражнений. В создавшихся условиях учебный процесс часто бывает ориентирован в первую очередь на перевод профессионально ориентированных текстов и составление терминологических словарей. Упражнения, направленные на говорение и понимание речи на слух студенты часто получают в ограниченном объеме. Это все не может не сказаться на качестве предоставляемого образования. Как справедливо отмечают Т.С. Архангельская и В.К. Колобаев, «наряду с дефицитом учебного времени, отводимого на изучение иностранного языка в неязыковых вузах, существует низкий уровень языковой компетенции обучающихся, что не позволяет реализовать социальный заказ на подготовку современного специалиста» [Архангельская 2012: 59]. Надо заметить, что наряду с этим студенты склонны проявлять сознательность и демонстрировать понимание того, что изучение иностранного языка им необходимо. В данном случае представляется целесообразным введение дополнительных часов иностранного языка на старших курсах в форме элективных и/или дополнительных занятий, а также поощрять и стимулировать их подготовку в области иностранных языков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельская Т.С. Самостоятельная работа студентов на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе / Т.С. Архангельская, В.К. Колобаев // Иностранный язык в системе среднего и высшего образования: мат-лы II межд. научно-практ. конференции 1-2 октября 2012 года. – Пенза- Москва: Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. – С. 59-64.
2. Бакулев А.В. Особенности обучения иностранному языку для специальных целей в контексте современной языковой подготовки в инженерно-техническом вузе / А.В. Бакулев // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сб. научн. трудов. – Вып. 16. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – С. 4-8.
3. Добродеева К.Г. Современные тенденции европейской образовательной политики в области иностранных языков / К.Г. Добродеева // Актуальные проблемы образования в России и за рубежом: лингвистический, методический, педагогический аспекты: Мат-лы VII Межд. научно-практ. заочной конференции. – Ульяновск: УлГПУ им. И.Н. Ульянова, 2014. – С. 145-147.
4. Ильчинская Е.П. Применение проектных технологий в обучении иностранному языку в неязыковом вузе // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сб. научн. трудов. – Вып. 16. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – С. 16-22.

#### **FOREIGN LANGUAGE AS AN ACADEMIC SUBJECT IN THE VALUE SYSTEM OF STUDENTS OF THE PHARMACEUTICAL FACULTY OF**

# SAINT PETERSBURG CHEMICAL PHARMACEUTICAL ACADEMY

**T.P. Khristolyubova**

St-Petersburg Chemical Pharmaceutical Academy, St. Petersburg

In this article on the basis of questionnaire survey the author analyzes the change in the attitude of students junior and senior courses of the Faculty of Pharmacy of Saint Petersburg chemical pharmaceutical academy to a foreign language as an academic subject.

*Key words: teaching foreign languages in a non-linguistic faculty, questionnaire survey, types of exercises.*

*Об авторе:*

ХРИСТОЛЮБОВА Татьяна Павловна – кандидат искусствоведения, старший преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургской государственной химико-фармацевтической академии, *e-mail:* [takhristol@gmail.com](mailto:takhristol@gmail.com)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМИТАЦИОННОЙ ИГРЫ В КУРСЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

А.Г. Губайдуллина

Елабужский институт Казанского федерального университета, Казань

В статье рассматривается одна из активных форм обучения в вузе – педагогическая имитационная игра, ее характерные особенности, требования к организации, подготовке и проведению. Представлен опыт проведения игры в форме интегрированного урока в курсе изучения иностранного языка на неязыковом факультете.

*Ключевые слова:* обучение иностранному языку, педагогическая имитационная игра, квазипрофессиональная деятельность, интегрированный урок, диада, самооценка и самоотношение.

Деловая или ролевая игра в вузе является одной из форм активного обучения поскольку обладает огромным потенциалом в профессиональной подготовке специалистов, в развитии личностных качеств и компетенций студентов, в гуманизации процесса обучения. Анализ литературы по данному вопросу выявил существование многообразия названий обучающих игр: «деловые», «ролевые», «педагогические», «имитационные», «дидактические», «мотивационные» и др.

Согласно А.А. Вербицкому, игра (автор называет ее «деловая») является «формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для определенного вида труда», с ее помощью задаются «предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности» [Вербицкий 1991: 128-129]. Автор подчеркивает, что «в деловой игре студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, которая несет в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности» [там же].

Ряд авторов правомерно называют деловую игру «мотивационной» [Вербицкий 1998], т.к. необычайно велика значимость таких игр в формировании мотивационно-потребностной сферы личности будущего специалиста.

О.М. Кузнецова предлагает выделять игры педагогические и педагогические имитационные. Под педагогическими имитационными играми автор понимает игры, в которых имитируется педагогическая деятельность, в отличие от педагогических, которые объединяют все игры, осуществляемые в процессе обучения [Кузнецова 1991].

На наш взгляд, деловая игра позволяет не только воссоздать контекст профессиональной деятельности, но и создать образ или модель себя в профессии, выработать направление собственного профессионального развития.

На младших курсах, в условиях отсутствия «настоящей» педагогической практики, при отсутствии возможности попробовать свои силы в педагогической деятельности, и как показал опрос отсутствие такой возможности до поступления в вуз (лишь 1% студентов-первокурсников имели небольшой опыт в педагогической деятельности), педагогическая имитационная игра оказывает неоценимую помощь в формировании профессиональной направленности

личности будущего учителя, в создании адекватного образа учителя, в формировании компетенций современного учителя.

Проведение педагогической имитационной игры требует достаточных временных, интеллектуальных, психологических затрат как со стороны педагога, так и со стороны студентов, а также соответствующего методического обеспечения. Мы хотим поделиться опытом разработки и осуществления на филологическом факультете Елабужского института Казанского федерального университета педагогических имитационных игр в рамках предметной области «иностранный язык». Курс обучения состоит из 4 этапов. Непосредственно деловая игра осуществляется со студентами 2 курса на 3-4 этапах на репродуктивно-творческом уровне (по готовой методической разработке урока, подготовленной преподавателем – 3 этап) и творческом уровнях (проектирование и презентация собственных проектов уроков студентами по творчеству английских, русских, татарских писателей и поэтов – 4 этап). В данной статье мы остановимся лишь на репродуктивно-творческом уровне. Урок-игру проводят два студента-«учителя»: «Учитель» (учитель-словесник) и «Teacher» (учитель иностранного языка). Выбор осуществления в деловой игре такой формы урока как интегрированный урок (объединяющий две школьные дисциплины «Литература» и «Иностранный язык») был неслучаен и определялся следующими факторами:

- интегрированный урок, основанный на междисциплинарных связях – новая инновационная форма обучения, вызывающая дополнительный интерес студентов;
- основной профиль студентов – учитель-словесник, иностранный же язык на данном факультете является непрофилирующим предметом;
- специализация студентов предполагает профессиональную деятельность в поликультурной среде (Татарстан – многонациональная республика с двумя государственными языками) в качестве учителя русского языка и литературы в русскоязычной или инонациональной аудитории и интегрированный урок позволяет приобрести опыт осуществления диалога культур (4 этап);
- участие двух студентов-«учителей» в проведении урока-игры является с одной стороны гуманизирующим фактором (по отзывам студентов «вдвоем не так страшно находиться перед аудиторией»), а с другой дисциплинирующим (от действий одного студента зависит результат второго в диаде).

Разработанный нами цикл интегрированных уроков «зарубежная литература + иностранный язык» для учащихся старших классов по теме «Жизнь и творчество В.Шекспира» был апробирован в школах г. Елабуги, методические разработки которых и рекомендации к ним используются при проведении деловой игры со студентами филологического факультета. Остановимся на признаках педагогической имитационной игры, особенностях ее подготовки, разработки методического обеспечения, условиях ее осуществления.

Одной из особенностей деловой игры А.К. Маркова называет наличие нескольких целей участниками деловой игры: игровую (цель данной роли), рабочую (как участника совместной деятельности) и профессиональную (овладеть в деловой игре профессиональными качествами и умениями) [Маркова

1993: 162]. Опираясь на характеристики деловой игры, разработанные ранее [Абчук 1987: 157, Рогинский 1990: 61], мы выделяем следующие признаки педагогической имитационной игры на репродуктивно-творческом уровне:

- наличие участников игры, у которых несколько целей, определяемых темой и целью урока, отведенной ролью, профессионально-личностными потребностями (роли распределяются самими студентами, формируются диады, назначается «ответственный за техническую оснащенность», определяются «учащиеся», «эксперты» и др.);

- наличие руководителя игры (преподавателю отводится роль режиссера, отслеживающего ход игры и направляющего ее при возникновении заминки);

- наличие имитационной модели (наличие методической разработки урока с методическими рекомендациями по его проведению);

- соблюдение определенных правил поведения, требуемых профессией учителя;

- воссоздание предметной и социальной среды профессионального труда учителя с помощью средств знаковой системы (язык, речь, тексты, слайды, схемы, фрагменты фильмов и т.д.);

- создание определенных условий: наличие учебного класса (помещения), наличие «учащихся» (студентов своей группы или любой другой), наличие технического оборудования, дидактических материалов;

- наличие определенного эмоционально-психологического настроения – приподнятого, вдохновенного, радостного;

- невозможность полного предвидения ситуации, динамичность и импровизация в ходе осуществления (трудно определить заранее поведение «учеников»-студентов, исполняющих роль учащихся, особенно если «урок» проводится в другой учебной группе);

- наличие обратной связи после проведения игры (оценка урока «экспертами» по разработанным преподавателем критериям, анализ и обсуждение положительных и отрицательных моментов урока).

Возможны несколько вариантов осуществления «урока» в зависимости от языковой подготовленности студентов, количества часов, намерений преподавателя и желаний студентов. Возможен вариант, когда два студента разыграют урок в «своей» группе, возможна разбивка его на элементы и все студенты побывают в роли учителей, можно урок осуществить в параллельной группе или в группе 1 курса. Но любой вариант предполагает этап изучения, накопления и проработки иноязычного материала по теме разыгрываемого урока на 2 этапе.

До осуществления деловой игры разрабатываются критерии для оценки уроков «учителей» студентами, исполняющими роль учеников и одновременно являющимися «экспертами».

Деловая игра, осуществляемая на начальном этапе обучения в вузе позволяет организовать деятельность студентов на принципе опережающего развития, «зоны ближайшего развития» (Л.С.Выготский), на недостаточности психолого-педагогических, дидактических и методических знаний, в связи с чем,

студентами осознается необходимость их приобретения в процессе обучения и самообучения. Студенты младших курсов имеют возможность познакомиться с педагогическими инновациями (интегрированным обучением) до начала педагогической деятельности и педагогической практики и апробировать свои силы в использовании новой технологии.

В ходе подготовки игры преподаватель может показать студентам логико-методическую сторону их будущей профессиональной деятельности: логику планирования урока, приоритет использования тех или иных методов и форм подачи, объяснения, закрепления и контроля материала, познакомить с методическими рекомендациями по проведению интегрированных уроков.

Главный потенциал деловой игры в педагогическом учебном заведении – это принятие позиции учителя и повышение самооценки себя как учителя. Деловая игра помогает студентам скорректировать образ «Я-профессионал», повысить уровень самооценки и самоотношения, определить направление профессионального и личностного роста. «Урок» может явиться своего рода толчком, отправной точкой в работе над собой, в собственном совершенствовании, в постановке цели профессионального и личностного самосовершенствования в выбранной области. Динамика изменения отношения к самому себе после поведенных игр на 3 и 4 этапах показана в таблице 1 и гистограммах (использовался опросник самоотношения (ОСО).

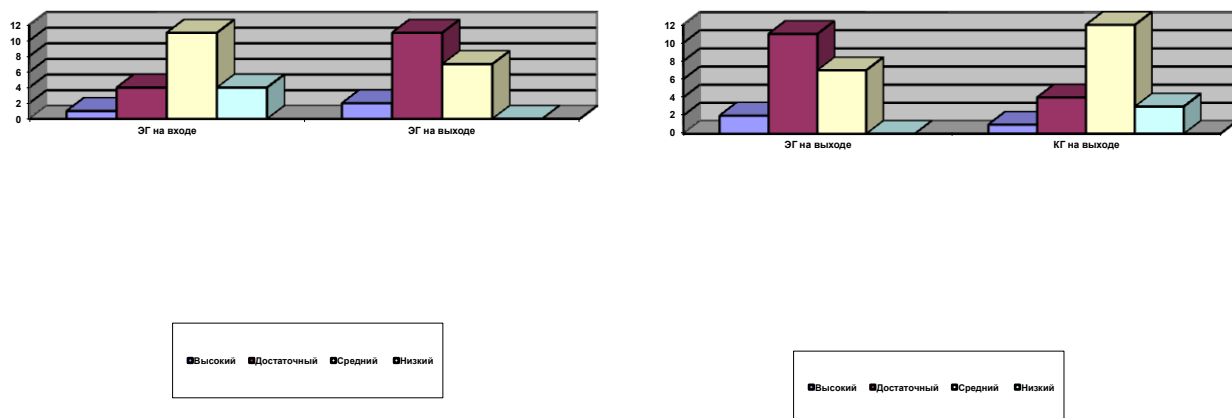


Таблица 1

### Динамика уровней самоуважения

Уровни студ.	Кол.	ЭГ на входе	ЭГ на выходе	КГ на входе	КГ на выходе
Высокий		1	2	1	1
Достаточный		4	11	2	4
Средний		11	7	12	12
Низкий		4	0	5	3

Значимое изменение показателей самоуважения в ЭГ обусловлено тем, что в экспериментально организованных условиях студенты имели возможность

испытать себя в квазипрофессиональной деятельности, наблюдать за деятельностью сокурсников и сопоставлять с собственной деятельностью, почувствовать востребованность личностных и профессионально значимых качеств, получили возможность продемонстрировать свои способности в одном или нескольких видах деятельности: учебно-познавательной, исследовательской, художественно-эстетической, драматически-игровой, профессиональной, литературно-творческой, художественно-оформительской.

В процессе подготовки и осуществления игры-урока двумя учителями студенты получают возможность освоить диалогический (гуманистический) стиль общения с позиции субъект-субъектного подхода, осознать значимость совместной работы, необходимости принятия и уважения интересов партнера, учета поведения, действий другого человека для достижения результатов, ощутить радость коллективного творчества при подготовке и проведении игры.

У преподавателя появляется возможность показать практическую значимость полученных студентами иноязычных знаний и умений в ситуации приближенной к профессиональной, доказать необходимость знаний и умений в области информационной и педагогической культуры и др.

В профессиональной имитационной ситуации раскрывается творческий потенциал студентов, проявляются их интересы и склонности, расширяются возможности применения своих способностей. Неформальное оценивание результатов позволяет ощутить ситуацию успеха каждым студентом. Будущие учителя, оказавшись в качестве «экспертов», оценивают свои действия и действия других с профессиональных позиций, определяют значимость тех или иных приемов в организации взаимодействия с учащимися, оценивают ту или иную концепцию обучения, выясняют роль поощрения и наказания в процессе обучения и т.д., учатся смело выражать собственную точку зрения на то или иное явление педагогической действительности.

На наш взгляд, в обучении студентов необходимо создание возможностей для самопрезентации, самореализации, самоосуществления в роли учителя на начальном этапе обучения, помогающих принять позицию учителя, осознать свои положительные и отрицательные стороны. Отсутствие «настоящей» практики в школе должно переориентировать преподавателей, осуществляющих свою деятельность на младших курсах, на использование профессионально ориентированных ситуаций, ролевых разыгрываний, использование возможностей «контекстного обучения» и «квазипрофессиональной деятельности».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абчук В.А. Интенсификация: принятие решений / В.А. Абчук, В.А. Бункин. – Л.: Лениздат, 1987. – 174 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пос. / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Вербицкий А.А. Контекстное обучение: формирование мотивации / А. Вербицкий, В. Кругликов // Высшее образование в России. – 1998. – №1. – С101-105.
4. Кузнецова О.М. Дидактические условия педагогического проектирования



- интегративных курсов при подготовке инженеров-педагогов: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.М. Кузнецова. – Екатеринбург [б.и.], 1991. – 171 с. – На правах рукоп.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М., 1993. – 190 с.
  6. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда: пособие для начинающего преподавателя педвуза / В.М. Рогинский. – М.: Высшая школа, 1990. – 112 с.

## **USING A TEACHING SIMULATION GAME IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AT NON LANGUAGE DEPARTMENTS**

**A. G. Gubaidullina**

Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga

The article focuses on characteristic features, organization and realization problems of a role-playing game used at teachers' training department of a university level school. The quasi-professional activity in the form of school interdisciplinary lessons conducted by the students in the course of studying English allows the high school teacher direct the formation of an individuality of a future teacher.

***Key words:** teaching a foreign language, educational role-playing game, quasi-professional activity, integrated lesson, self assessment and self-attitude.*

*Об авторе:*

ГУБАЙДУЛЛИНА Альфия Гарайхановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, *e-mail:* gubaidullina\_alf @ mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКИХ СТАТУСНЫХ МАРКЕРОВ В ДИСКУРСЕ

(на примере художественных текстов)

**Т.М.Власова**

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток

В статье рассматривается понятие статуса участников дискурса и влияние представления о собственном статусе коммуникантов на их выбор невербальных средств общения. Автор анализирует фонетические статусные маркеры на примерах из художественной английской литературы

*Ключевые слова:* дискурс, социальный статус, статусный маркер, социальная роль, фонетические средства общения.

Взаимодействие людей и понимание ими происходящих в окружающем их мире событий происходит посредством дискурсивной репрезентации последних. Человек постоянно погружен в дискурсивную среду. Дискурс представляет собой единство языковой практики и экстралингвистических факторов. [Галушко 2011: 82] Среди экстралингвистических факторов, оказывающих влияние на структуру и содержание дискурса, не последнюю роль играет статус.

**Социальный статус** (от лат. status – *положение, состояние*) обычно определяется как положение индивида или группы в социальной системе, имеющее специфические для данной системы признаки. **Социальная роль** – это поведение, ожидаемое от того, кто имеет определенный социальный статус. Социальные роли – это совокупность требований, предъявляемых индивиду обществом, а также действий, которые должен выполнить человек, имеющий данный статус в социальной системе [Платонов <http://>].

Перед вступлением в коммуникативное взаимодействие участники общения должны идентифицировать предстоящую коммуникативную ситуацию и самоидентифицироваться в ней, т.е. уяснить свою роль, социальную позицию, цели, ожидания партнера по коммуникации, его психологическое состояние [Сидоров 2010: 10- 67].

В.И. Карасик отмечает, что социальная индикация речи прослеживается не только в лексике и грамматике, но и в фонетике: чем выше статусная позиция участников общения, тем более неспешной будет беседа, с ровной интонацией, с правильным произношением слов («received pronunciation») [Карасик 2002: 53].

Помимо манеры говорить, к статусным маркерам можно отнести и громкость, тон, высоту, эмоциональные оттенки голоса, темп речи, паузацию, использование неартикулируемых звуков.

### **Громкость голоса**

В статусно-маркированном дискурсе громкий голос является маркером высокого статуса человека, индикатором высокой должности, занимаемой им, это - голос властный и приказной; голос недовольства и раздражения, окрика и призыва [Крейдлине 2000: 465]. Громкий голос всегда дает

преимущество его обладателю: создает впечатление убежденности, уверенности в своей правоте, компетентности, заставляет прислушаться. Резкое повышение громкости голоса усиливает воздействие на адресата [Стернин 2003: 55]. Повышать голос могут обычно позволить себе коммуниканты, занимающие более высокое положение в статусной иерархии, чем их собеседники. Рассмотрим несколько примеров:

Captain Frome *raised his voice slightly*. "I think I speak for the whole village..." (Ph. Gregory)

"Frome here," Captain's upper-class *authoritative voice boomed* in Louise's ear. (Ph. Gregory)

"You!" *he yelled in the stentorian shout* that had pacified a whole sub-continent. (Ph. Gregory)

Капитан Фром – неформальный лидер поселка; занимая всю жизнь командную, социально высокую позицию, он сохраняет ее даже в отставке и продолжает командовать – теперь уже жителями поселка, используя такой статусный индикатор как громкость голоса.

Salinas' *voice rose*. "By the end of the trial you will know that Richardo Arias was murdered." (R.Patterson)

Обвинитель на заседании суда занимает высокую статусную позицию, и этот статус позволяет ему использовать повышение громкости голоса с целью манипуляция присяжными заседателями с тем, чтобы они вынесли нужное ему решение.

"It was open and made me curious." "Likely story," Martin *yelled*. *His voice reverberated* around the confined space (R.Cook)

Заведующий лабораторией застаёт лаборантку за рассматриванием материала, который ей не следует видеть, и повышенная громкость голоса является в данной ситуации средством атаки. Агрессивная стратегия, вербально репрезентированная автором в тексте, характерна для коммуниканта, наделенного властью.

Говорящий, однако, может демонстрировать свое моральное превосходство тем, что он не «не поддается на провокации» и всегда сохраняет ровный тон голоса, никогда не срываясь на крик. Так, о декане факультета литературы автор пишет:

*He never raised his voice* in either anger or joy (Ph. Gregory).

В данном случае представление коммуниканта о собственном социальном статусе связано с тем, что человек, занимающий высокую статусную позицию, должен сохранять самообладание в любой ситуации).

Тихий голос является социальным маркером коммуникантов, находящихся в подчиненном положении; при общении с собеседниками более высокого ранга они могут робеть, теряться, и от этого говорить тише, например:

"But perhaps I can make you like me."

"I already like you." She *whispered*. (E.Segal)

Участниками дискурса являются академик и студентка, которая к тому же намного младше собеседника по возрасту. Статусным маркером в данной ситуации выступает тихий, едва слышимый голос девушки).

“Hounding innocent people from pillar to post,” a woman murmured quietly behind the rack of groceries. (Ph. Gregory)

Женщина осмеливается выразить протест против капитана Фрома, но осознавая свой низкий статус, делает это так, чтобы капитан не услышал ее: тихо и невнятно, спрятавшись за стеллажом с продуктами.

“I’ll phone you,” Louise responded weakly. (Ph. Gregory)

“Oh, of course,” Louise said vaguely. “Well...” (Ph. Gregory)

“Oh,” Louise said feebly. “Good day, Captain Frome.” (Ph. Gregory)

В данных примерах отражена голосовая реакция человека, который признал статусное превосходство неформального лидера поселка.

“I thought all you women worked together so much more successfully than us crudely competing males?”

“Not on this occasion.” Louise said through her teeth. (Ph. Gregory)

Декан явно издевается над Луизой и феминистским движением, и ее униженность обуславливает ее манеру речи – «сквозь зубы», «себе под нос»).

### ***Повышение голоса***

Степень высоты звучащего в момент речи голоса чаще всего зависит от испытываемых коммуникантом эмоций (или попытки имитировать их), причем в первом случае это происходит неинтенционально, самопроизвольно, в то время как во втором случае говорящий может намеренно повышать тон своего голоса, пытаясь воздействовать на коммуниканта. Повышение тона голоса часто является статусным маркером высокой социальной позиции. Например:

Whatever it was seemed to inflame her father’s anger more for his voice rose almost to screaming pitch... (C.Cookson)

Тактика коммуниканта при взаимодействии с женой вербализована автором с помощью глагола *scream*, который обозначает «кричать громко, на высокой ноте» и является в данной ситуации маркером выражения гнева. Выражение гнева является статусно-обусловленным коммуникативным актом.

### **Тон голоса**

Тон обозначает способ выражения голосом отношения к адресату и предмету речи: *оскорбительным тоном, в таком тоне*. По мнению Г.Е.Крейдлины, тон речи регулирует актуальный диалог и связан с прагматикой речевой коммуникации. Настройка тона речевого высказывания происходит чаще всего подсознательно [Крейдлины 2003: 493] и нередко служит индикатором социального статуса коммуникантов. Рассмотрим несколько примеров:

The Boss spoke with an icy calm. (E.Segal)

Тоном своего голоса начальник демонстрирует спокойствие и невозмутимость, а также «прохладное» отношение к собеседнику.

Antonia asked in *soft, confident tones*, “Doctor, ...may I offer you a ride?”  
(E.Segal)

Уверенный тон использует Антония, дочь высокопоставленного чиновника, советника президента. Высокое положение в обществе ее отца поднимает и ее статус; в то время как ее партнер по коммуникации – безвестный врач и ученый.

“Mr.da Costa,” he said in an unmistakably *chilly tone*, “If you don’t mind, I’d like to speak to your daughter by herself.” (E.Segal)

Статусные позиции коммуникантов в данном случае – руководитель приемной комиссии университета Беркли и отец абитуриентки. Холодный тон является дискурсивным индикатором неравенства собеседников.

“Nothing has changed.”

“Nonsense, everything has changed,” he said *impatiently*. “Even you must see that.” (L.Gordon)

Тон голоса является маркером социального статуса: мужчина, бизнесмен, наниматель как вербально, так и тоном голоса демонстрирует свое презрение к мнению учительницы.

“It looks great,” he responded *dutifully*. (E.Segal)

Используя квалификатор тона речи *dutifully*, автор подчеркивает зависимую позицию говорящего, в данном случае, – от женщины, в которую он был безнадежно влюблен многие годы.

“I’ll give her everything she wants.” “Except love.” ‘Love,’ he echoed *scornfully*. “What sentimentalists you English are.” (L.Gordon)

Богатый, влиятельный человек разговаривает с учительницей своей невесты: в его голосе звучит презрение, отражающее неуважение к мнению собеседницы и уверенность в собственной непогрешимости.

“Here I can only sympathize,” Salinas *said with irony*. (R.Patterson)

Обвинитель в ходе судебного процесса имеет высокий статус и может позволить себе использовать ироничный тон.

The cop flushed. “Wait here,” he *ordered*, and went upstairs. (R.Patterson)

В дефиниции слова *to order* есть указание на статусность говорящего: “in a way that shows your authority”, поэтому оно является статусным маркером в дискурсе, используя который автор подчеркивает высокий должностной статус коммуниканта, позволяющий ему отдавать приказы.

When he was finished, he *ordered her out* of the incubator. (R.Cook)

Заведующий лабораторией приказывает лаборантке покинуть лабораторию.

“Send her to pediatrics and let her sit in the outpatient clinic,” the resident *commanded*. (E.Segal)

В клинике врач имеет более высокий статус, чем пациенты или посетители, поэтому он здесь «командует».

“You’re trespassing,” she said at once. The captain was lost for words.  
“Move on,” she *commanded*. (Ph. Gregory)

Пример интересен тем, что в нем отражена смена социальных ролей: объявив капитану о том, что он нарушил ее право собственности, Роза перемещается на более высокую статусную позицию обвинителя, а капитан, обладатель очень высокого статуса в данном поселке, опускается на более низкую ступень – нарушителя; после смены социальных ролей капитан молчит, а Роза отдает ему приказания.

### **Эмоциональные оттенки голоса**

В статусно-маркированном дискурсе выражение эмоций регламентировано: только вышестоящий в иерархии отношений наделен правом выражать отрицательные чувства в присутствии или по отношению к нижестоящему коммуниканту: коммуниканты более старшего возраста, мужского пола или наделенные властью, позволяют себе демонстрировать свой гнев и раздражение чаще, чем более молодые коммуниканты, женщины и подчиненные:

«Older people, men, and people in authority may show anger more readily than younger people, women and subordinates» (Dou 2007: 146).

Рассмотрим несколько примеров:

‘Derek! What happened to Sigmund?’ Mildred cried in *disappointment* and some *annoyance*. Derek, after all was only a waiter. (L.Brown)

Разговаривая с человеком, занимающим более низкую статусную позицию, героиня позволяет себе не скрывать свое раздражение.

‘I didn’t organize it,’ Louise sad *flatly*. ‘I can’t stop them.’

‘Ah,’ he said with *quiet pleasure*. ‘That does make things a little difficult.’

(Ph. Gregory)

Декан обвиняет Луизу в том, что она организовала беспорядки в университете: индикатором его социального статуса является спокойная, выражающая удовлетворение речь, которая подавляет Луизу, и ее представление о своем социальном статусе отражено в ее безучастном, ничего не выражающем голосе.

‘I’ll try,’ Louise agreed *miserably*. ‘I’m feeling slight anxiety, too.’

‘Most unfortunate,’ Professor Sinclair said *contentedly*. (Ph. Gregory)

Статусные позиции коммуникантов сохраняются в течение разговора: профессор сохраняет свой спокойный самодовольный тон, демонстрирующий его превосходство, а Луиза – тон подавленного, неуверенного в себе человека.

‘Forget the formalities, Boyd,’ the Boss *growled* (E.Segal).

Статусная позиция начальника отражена в том, как он произносит вроде бы доброжелательную фразу: глагол to growl значит ‘to say something in a *unfriendly and angry way*’.

‘Suit yourself,’ Bingham said *irritably*. (R.Cook)

Демонстрируемое заведующим лабораторией раздражение, которое отражает негативное отношение к объекту обсуждения, является дискурсивным индикатором неравенства социальных ролей.

“Good day!” Captain Frome said *cheerily*. “Glad to see you’ve got that hurdle up. Good man!” (Ph. Gregory)

Используемый коммуникантом жизнерадостный тон является способом подчеркнуть свой высокий статус.

### ***Темп речи***

Высокий темп речи и энергичная манера говорить может служить статусным маркером делового человека, начальника, например:

*Swiftly*, Elizabeth proceeded in a *brisk* voice, “I have chosen Nicholas Throckman to be the Director of Public Relations...” (B.Bradford)

Высокий темп речи обусловлен недостатком времени у занятого человека.

### ***Неартикулируемые голосовые реакции***

Неартикулируемые звуки, издаваемые участниками процесса коммуникации, включают смех, плач, фырканье, покашливание, вздох и т.п. Их использование также может быть статусно-обусловленным, например:

“There may be more than one poet after all,” said Dad, *snorting into his tea*. (S.Moriarty)

Герой может позволить себе посмеяться над своим великовозрастным малообразованным сыном-рэпером, так как его статусная позиция выше: он старше по возрасту и выше в иерархии семейных отношений.

“I enjoy my work,” Miriam said, *steadfastly smiling*. The old woman *snorted*. “Lady Bountiful,” she said *spitefully*. (Ph. Gregory)

Презрительное отношение пожилой женщины к ее молодой собеседнице выражено как вербально, так и невербально: фырканьем, и тоном голоса.

*Rose chuckled richly*. “I published,” she said. “I’d have thought a clever lad like him would have looked me up.” (Ph. Gregory)

**Роуз обладает более высоким статусом из-за своего преклонного возраста, а также в силу того, что считает обсуждаемого героя ниже себя по уровню интеллекта, поэтому она позволяет себе от души посмеяться над его недогадливостью – он давно мог бы все узнать, прочитав ее публикации.**

Статусными маркерами, отражающими более высокую коммуникативную позицию коммуниканта, являются такие неартикулируемые голосовые реакции как смех, посмеивание, фырканье, в то время как покашливание, плач, вздохи характерны обычно для коммуниканта с низким социальным статусом и могут свидетельствовать о нервозности и беспокойстве человека, об его замешательстве и смущении, например:

The killer stared at Andrew. ‘Well?’ he said. ‘You want to save these girls, mister?’ Andrew *coughed*. I watched him. (C.Cleave)

**Убийца в данной ситуации занимает высокую статусную позицию, поскольку обладает властью над людьми: в его руках их жизнь, и он определяет их судьбу. Покашливание героя в стрессовой ситуации свидетельствует об его нервозности, растерянности, страхе.**

### ***Паузация***

Молчание также может быть статусно-обусловленным. Статусная индикация коммуникантов связана со следующими основными функциями паузации:

1) молчание для говорения (когда слушают другого, проявляя вежливость, внимание к собеседнику); и

2) молчание вместо говорения (когда реплика собеседника не находит отклика, «зависает») [Галушко 2011: 51]. Первый случай больше характерен для коммуникантов с более низкой статусной позицией, второй – с более высокой.

Рассмотрим несколько примеров использования паузации коммуникантами с высоким статусом:

*Caroline paused, letting her startling first words make their own impression.* (R.Patterson)

Защитник на суде делает паузу, чтобы ее слова дошли до всех присутствующих, и особенно до присяжных.

*“You could easily raise enough cash to relieve Constantine of his holding.” She paused, looking at him meaningfully. “Well?”* (E.Segal)

Начальница делает паузу, чтобы воздействовать на собеседника с целью получения от него нужного ответа.

В следующих примерах молчание является индикатором низкого ситуативного статуса, когда люди «тушуются», «теряются» и не знают, что сказать и как реагировать на коммуникативное поведение партнеров

*Warner opened her mouth to speak, then shut it again.* (R.Patterson)

*Terri started to say something, then stopped.* (R.Patterson)

*There was a pause. Finally Heather found the courage to ask...* (E.Segal)

### ***Кластерное использование статусных маркеров***

В том случае, когда степень интенсивности общения и эмоций возрастает, увеличивается и число используемых невербальных сигналов. Основным фактором, способствующим интенсификации выражения дискурсивного неравенства является эмоциональное состояние коммуникантов. Интенсивность и продолжительность эмоций приводит к повышению «плотности эмоций», которые реализуются пучком (т.е. кластерно) [Шаховский 2009: 9], например:

*“It would show that your reputation - ” His fist hit the desk, which for him was a convulsion. “No!” he roared. “Reputation?”* (R.Stout)



В диалоге с подчиненным начальник использует такие статусные индикаторы выражения негативных эмоций как агрессивный жест и повышенную громкость голоса.

“No way, Coopersmith. Not unless hell freezes over.” Thomas Hartnell *bellowed, pounding his desk.* (E.Segal)

Советник президента Хартнелл говорит с врачом-ученым; к тому же он – отец женщины, чьей руки тот добивается; он также старше по возрасту; таким образом, его дискурсный статус выше статуса собеседника по трем параметрам, что и находит отражение в громкости голоса, жесте, содержании и форме высказывания.

“Do you know,” Miriam suddenly interrupted, her *voice loud and icy*, “I’ve never heard anyone say ‘ne’er do well’ before?” (Ph. Gregory)

Единственный человек, осмеливающийся противостоять капитану Фрому, неформальному лидеру городка, – Мириам, которая не испытывает на себе его власть и превосходство, так как приехала в поселок на время, и поэтому может прервать его и возразить, используя громкий голос и «ледяной» тон.

«Живое» общение включает систему объективных и субъективных экстралингвистических факторов (в том числе и невербальные сигналы), которые сопровождают языковую составляющую коммуникации. Статусная позиция коммуниканта оказывает большое влияние на выбор средств общения. Дискурсивный статус говорящего может отражаться в фонетических характеристиках его речи (громкости, темпе), голоса (тембре, тоне и высоте), паузации, т.д.). Статусная позиция коммуниканта особенно ярко проявляется в эмоционально-окрашенном дискурсе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Галушко Т.Г. К вопросу об изоморфизме и алломорфизме или фрактальности текста и дискурса / Т.Г. Галушко // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке. Мат-лы междунар.конф. – СПб, 2011. – С.80-83.
2. Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2002. – 333 с.
3. Крейдлин Г.Е. **Голос и тон в языке и речи / Г.Е. Крейдлин // Язык о языке. под ред. Арутюновой Н.Д. – М.: Языки русской культуры. 2000. – С. 453-501.**
4. Платонов Ю. Социальные статусы и социальные роли. [Электронный ресурс] / Ю. Платонов, 2012. – URL: <http://lite.trenings.ru/statya-sotsialnye-statusy-i-sotsialnye-rol.html>
5. Сидоров Е.В. Общая теория речевой коммуникации / Е.В.Сидоров. – М.: Рос. гос. соц. ун-т, 2010. – 242 с.
6. Стернин И.А. Практическая риторика / И.А. Стернин. – М: Academia, 2003. – 268 с.
7. Шаховский В.И. Эмоции / В.И. Шаховский. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 124 с.
8. Dou W. Intercultural Business Communication / W.Dou, G.W.Clark, M.H.Prosser – Beijing, 2007. – 402 p.

## THE USE OF PHONETIC STATUS MARKERS IN ENGLISH FICTION DISCOURSE

T.M. Vlasova

Far-Eastern Federal University, Vladivostok

The article starts with the description of such notion as discourse participant status and dwells on the influence it has on the choice of the means of communication. Then the author describes the phonetic status markers as used in English fiction.

*Key words:* *discourse, social status, status marker, social role, phonetic means of communication.*

*Об авторе:*

ВЛАСОВА Татьяна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент  
кафедры профессионально ориентированных иностранных языков  
Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* [vlasova.tm@dvfu.ru](mailto:vlasova.tm@dvfu.ru)

## **К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ CLIL В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

**Т.Е. Клец**

Псковский государственный университет, Псков

В статье представлен анализ основных характеристик методологии интегрированного обучения языку и предмету (CLIL) как одного из инновационных подходов в системе языковой подготовки в высшем образовании. Автор обобщает преимущества и недостатки CLIL образования, а также определяет некоторые трудности, возникающие при внедрении CLIL технологии. Предлагается план занятия по английскому языку в CLIL формате.

***Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, билингвальное образование, межкультурная коммуникация, лингвистическая и коммуникативная компетенции.*

Современный период развития общества выдвигает повышенные требования к профессиональной квалификации молодых специалистов, неотъемлемым компонентом которой является хорошее владение иностранным языком в профессиональном формате. Значимость иноязычной компетентности выпускников вуза определяется постоянно возрастающей степенью социализации современных молодых людей в межнациональном и межкультурном пространстве в условиях глобализации, интернационализации всех сторон жизни и производственных отношений в мире.

Эти тенденции диктуют необходимость постоянной модернизации методики преподавания иностранных языков в вузе для того, чтобы владение ИЯ стало одним из важнейших инструментов расширения профессиональных возможностей и повышения конкурентоспособности выпускников вузов.

В настоящий период одной из методик, наиболее соответствующих велению времени, считается предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content and Language Integrated Learning). CLIL – это своеобразный термин-«зонтик», объединяющий целый ряд подходов, которые применяются в различных образовательных контекстах.

Концепция межпредметного языкового интегрирования была предложена Питером Мехисто и Дэвидом Маршем (Университет Ювяскюля, Финляндия) в 1994 году. Данная методика позволяет достигать двух целей одновременно: изучать предмет с помощью ИЯ и овладевать ИЯ через преподаваемый предмет. «CLIL refers to situations where subjects, or part of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely, the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language» [Mehisto 2008: 38].

Таким образом, согласно первоначальному определению, эта обучающая методика характеризует учебные ситуации, в которых дисциплины или их часть изучаются на иностранном языке, и преследует двуединую цель: изучение предмета и совершенствование иностранного языка.

Исследование психолого-педагогической литературы в аспекте

изучаемого вопроса позволяет нам констатировать тот факт, что методика CLIL приобретает большую популярность во всем мире, т.к. она успешно работает в различных образовательных контекстах билингвального обучения из-за многокультурного и многонационального состава обучающихся [The CLIL Compendium 2002 [http](http://)]. CLIL образование рассматривается как дидактическая методика, которая позволяет не только овладеть изучаемым предметом, но также быстрее изучать ИЯ, т.к. обучающимся приходится использовать большой объем языкового материала по сравнению с обычными занятиями по ИЯ. Также CLIL обеспечивает воздействие на язык, не требуя дополнительного времени в учебном плане.

Отправной точкой для активного использования CLIL-методики в учебном процессе в неязыковых вузах является соответствие ее специфики требованиям ФГОС нового поколения, согласно которым умение общаться на ИЯ в профессиональном контексте становится приоритетным. Безусловным преимуществом использования CLIL-методики в системе языковой подготовки студентов неязыковых направлений в условиях разнородности групп и ограниченного количества аудиторных часов является тот факт, что она позволяет формировать у студентов лингвистические и коммуникативные компетенции на ИЯ в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений.

Билингвальный подход к изучению профессиональных дисциплин также способствует формированию социокультурной компетенции, развитию металингвистических навыков, что дает обучающимся в условиях межкультурной коммуникации возможность сравнивать языки, выбирать и запоминать необходимое слово на английском языке для обозначения явлений национальной культуры, дает импульс к осознанию себя посредником культур и уверенным проводником родной культуры.

При этом ИЯ становится не объектом, а средством обучения. Его изучение становится более целенаправленным, поскольку язык используется для решения конкретных коммуникативных задач. Кроме того, обучающийся пропускает через себя достаточно большой объем языкового материала (лекции преподавателя, чтение и прослушивание тематических текстов, участие в обсуждениях), что представляет собой полноценное погружение в естественную языковую среду.

Необходимо также отметить, что работа над различными темами позволяет обучающимся освоить специфические термины, определенные языковые конструкции, что способствует пополнению словарного запаса студентов предметной терминологией. Таким образом, функциональный подход к преподаванию ИЯ позволяет достичь еще большей эффективности за счет предложения студентам широкого образовательного пространства в качестве учебного контекста.

В CLIL образовании используется лексический подход, при котором больший акцент делается на изучении лексики, а не грамматики. Студенты побуждаются замечать языковые структуры и единицы языка во время

прочтения тематических текстов, обсуждают, сравнивают, противопоставляют, описывают процессы и явления, высказывают свою точку зрения по теме. Это значительно повышает мотивацию студентов к самому процессу обучения, т.к. такая организация образовательного процесса позволяет им использовать ИЯ естественно, бегло, пренебрегая барьерами, с ощущением успешности.

Следует подчеркнуть, что использование ИЯ в CLIL образовании зависит от поставленных образовательных задач. Цель CLIL отнюдь не преподавание всей учебной дисциплины на ИЯ, а в разумном выборе тем и предметных модулей, совместимых с CLIL. Темы и материалы, изученные ранее на родном языке, также не должны повторяться при использовании данной методики.

Все вышеперечисленные факты относятся к несомненным преимуществам концепции межпредметного языкового интегрирования. Но, в условиях реального учебного процесса преподавание ИЯ в формате CLIL-методики, а также изучение предмета на ИЯ может вызывать определенные трудности. Остановимся на наиболее существенных из них.

К сожалению, на сегодняшний день ощущается дефицит методической литературы на русском языке, а также программ обучения технологиям CLIL для преподавателей ИЯ и специальных предметов.

Процесс реализации данной методики осложняется также тем фактом, что преподаватель-предметник должен владеть ИЯ на очень высоком уровне, а лингвист должен овладеть определенным предметом для преподавания и того и другого. Подобная деятельность осуществляется в рамках проведения обычных занятий, которые предполагают знание методики преподавания, а также осуществление контроля за освоением как предмета, так и ИЯ.

Нам представляется, что одним из способов решения основной проблемы – отсутствия у преподавателей ИЯ достаточного багажа знаний по тому или иному предмету и, наоборот, несовершенного владения ИЯ преподавателями-предметниками – является организация дополнительных занятий ИЯ с преподавателями специальных дисциплин и консультации их при подготовке лекций и учебно-методических материалов преподавателями кафедр ИЯ.

Еще одной проблемой является не очень высокое владение ИЯ самими обучающимися, что ведет к увеличению нагрузки на студентов, а также к ряду психологических проблем, связанных с усвоением материала на ИЯ. Необходимо осознавать тот факт, что в слабых группах обучение посредством ИЯ может усугубить процесс усвоения предмета и ухудшить, в конечном итоге, качество обучения. Следовательно, в процессе преподавания языковой материал и требования к языковому наполнению не должны быть чрезмерными. Главной целью должно оставаться овладение предметом, а не внимание к погрешностям в используемом ИЯ.

Проведение занятий в формате методики CLIL выдвигает повышенные требования к преподавателю, предполагает наличие у него целого ряда специфических профессиональных компетенций. Помимо совершенного

владения ИЯ от преподавателя требуется совершенно новый подход к проведению занятий. Необходимо организовывать индивидуальную и творческую деятельность студентов, делать занятия интересными, использовать разнообразные формы подачи материала, организации работы.

Еще одной из немаловажных проблем для преподавателя ИЯ, работающего в CLIL, является сложность оценивания обучающихся. Что мы должны оценивать: лингвистические достижения или приобретенные предметные знания? Если и то и другое, то каким образом это делать?

Все вышеперечисленные сложности, связанные с использованием CLIL методологии на университетском уровне, не умаляют бесспорных достоинств CLIL образования, т.к. являются методически решаемыми при высокой компетентности преподавательского состава, его универсальности.

Рассмотрим кратко основные составляющие методики CLIL.

Основоположники данного метода рассматривают в CLIL пять аспектов, каждый из которых реализуется по-разному в зависимости от возраста обучающихся, социально-лингвистической среды и степени погружения в CLIL: 1) культурный аспект, 2) учебный процесс, 3) социальный аспект (образовательное и жизненное пространство), 4) язык общения и 5) предметное содержание.

Характерными для занятий в формате CLIL являются следующие элементы (4 «С» методики CLIL):

1) Content – содержание. Необходимо стимулировать процесс освоения знаний и развития умений по предмету.

2) Communication – общение. Необходимо учить студентов использовать средства ИЯ для получения знаний по предмету.

3) Cognition – мыслительные способности. Необходимо развивать мыслительные способности студентов для лучшего понимания языка и предмета. Достижению этой цели помогут задания для аналитического и критического чтения и письма, задания по вычленению главного, сопоставлению, догадке, нахождению связей и т.д.

4) Culture – культурологические знания. Понимание особенностей, схожести и различий отдельных культур поможет студентам эффективнее понять собственную культуру и стимулировать ее сохранение и развитие. Студенты учатся представлять себя частью своей культуры, осознавать существование альтернативных культур [Coyle 2007].

На уроках CLIL одинаково важно развитие лингвистических умений и предметных знаний, обычно такие занятия строятся по четырехступенчатой схеме:

1) Обработка текста. Идеальный текст должен содержать иллюстрации для визуализации прочитанного. При работе с иностранным текстом студентам необходима его структурная маркировка (нумерация строк, абзацы, заголовки, подзаголовки), что делает работу над текстом гораздо легче.

2) Осознание и организация полученных знаний.

3) Языковое понимание текста. Ожидается, что студенты смогут передать

основное содержание текста на иностранном языке. Они могут пользоваться как простыми языковыми средствами, так и более продвинутыми. Преподавателю следует обращать внимание обучающихся как на специальную лексику текста, так и на универсальные языковые единицы: устойчивые словосочетания, фразовые глаголы и т.д.

4) Задания для обучающихся. Задания должны зависеть от задач обучения, уровня подготовки студентов, а также от их предпочтений.

Особые требования предъявляются и к подбору учебного материала и разработке заданий к нему. Таким образом, перед преподавателем ставятся следующие задачи:

1) Материал по учебному предмету должен быть подобран на уровне сложности чуть ниже актуального уровня знаний студентов по этому предмету на родном языке. Тексты должны быть тщательно отобраны и снабжены достаточным количеством заданий для понимания и освоения материала.

2) Задания по обработке текста должны быть построены с акцентом на предметное содержание, вовлекать студентов в процесс понимания, проверки, обсуждения главной мысли текста.

3) Задания должны показывать особенности лингвистических форм, отрабатывать умения в их создании, употреблении, а также предполагать различные виды проверки и оценки, включая взаимоконтроль.

4) Задания должны стимулировать самостоятельную и творческую деятельность студентов, задания для устного и письменного общения на иностранном языке должны носить коммуникативный характер.

В практике внедрения CLIL концепции в образовательное пространство вуза существуют три базовых модели данного курса:

1. Расширение языкового образования – один или два часа в неделю посвящаются работе с материалами по отдельным темам предмета или нескольких предметов.

2. Модульное преподавание – на различных этапах учебного процесса включаются модули изучения отдельного или нескольких предметов на ИЯ.

3. Частичное слияние с предметом – до 50% учебных занятий по ИЯ проводятся в формате методики CLIL. По содержанию учебный материал может дополнять материал, изученный на основных занятиях по предмету.

В качестве практической разработки учебного занятия предлагаем план занятия в формате CLIL по курсу «Деловой иностранный язык». Данный курс разработан для магистрантов профиля «Мировая экономика».

### **CLIL lesson plan**

**GLOBAL GOAL:** Teach fundamentals of the GDP concept and its application in economies

**UNIT** GDP AS THE MAIN TOOL FOR MEASURING A NATION'S INCOME

**TIMING** 30 minutes

**Aims**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• To introduce the concept of the GDP and its main features.</li> <li>• To make the learners explore and get awareness of GDP-related processes and procedures in economies.</li> <li>• To make the learners aware of the current GDP issues in the Russian economy.</li> <li>• To help the learners understand the ways of using content-obligatory language in the unit.</li> <li>• To develop the learners' reading, listening, speaking skills within the content-based unit.</li> </ul>		
<b>Criteria for assessment</b>		
<p>Teacher, partner- and self-assessment processes will be used to assess how well learners:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• understand the concept of the GDP</li> <li>• recognize main features of the GDP</li> <li>• calculate the nominal GDP within a country in a year</li> <li>• construct and present a collage</li> <li>• contribute to and use the classroom vocabulary chart</li> </ul>		
<b>TEACHING OBJECTIVES (What I plan to teach)</b>		
<b>Content</b>	<b>Cognition</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduction of the topic.</li> <li>• GDP definitions.</li> <li>• GDP characteristics.</li> <li>• GDP-related calculations in economies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instill confidence in the learners by pre-reading questioning.</li> <li>• Provide the learners with opportunities to understand the key GDP-related features and procedures in the economy of Russia.</li> <li>• Enable the learners to apply the new knowledge in GDP-related calculating activity.</li> <li>• Encourage the new knowledge transfer in the collage activity.</li> <li>• Enable the learners to build, to learn and to use the content-obligatory language within the unit.</li> <li>• Provide the learners with opportunities for creative use of content-obligatory and spontaneous language in cooperative group work.</li> </ul>	
<b>Culture</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explore and identify the GDP concept in Russia and in Great Britain.</li> <li>• Become aware of the importance of taking into account specifics of economic realia in different countries.</li> </ul>		
<b>Language of learning</b>	<b>Communication Language for learning</b>	<b>Language through learning</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Key topic-related vocabulary: <i>average, commodity, revenue, budget, investment.</i></li> <li>• Noun phrases: <i>market value, final good, real GDP, nominal GDP,</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wh-questioning: <i>What are the sources of information about the results of economic activity of this country? What are the main indicators of the results of economic activity of Russia?</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identify the language needed to carry out the collage activity.</li> <li>• Record and make use of spontaneous language which arises from activities.</li> </ul>



<p><i>middle class.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Numerals.</li> <li>• Grammar points: <i>Present Tenses, the Passive Voice, the Superlative degree of the adjective, the Possessive Case.</i></li> </ul>	<p><i>Why is the Russian economy commodity-driven? What factors can hamper private investment and innovation?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparing: <i>Russia is the largest country in the world... .</i></li> <li>• Calculating: <i>0.90 percent ... .</i></li> <li>• Other: <i>How do you form the Passive Voice? When do you use Present Simple Tense?... .</i></li> </ul>
--	--

**LEARNING OUTCOMES**  
**(What learners will be able to do by the end of the lessons)**

- By the end of the lesson learners will be able to
- demonstrate the concept of GDP and its related features
  - calculate the nominal GDP within a country in a year
  - engage in visual matching between concepts and images
  - interpret visual information
  - use language creatively
  - use a class vocabulary record of new words

В заключение следует подчеркнуть, что использование CLIL методологии в образовательном процессе неязыкового вуза носит инновационный характер и способствует решению основной задачи – подготовке высококвалифицированных молодых специалистов с хорошим владением иностранным языком в профессиональном формате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Coyle D. CLIL: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies / D. Coyle // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. –2007. – Vol.10. – №5.
2. Mehisto P. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M.J. Frigols. – L.: Macmillan, 2008. – P. 38.
3. The CLIL Compendium, 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.clilcompendium.com>

**ON CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)  
 IN STUDENTS’ FOREIGN LANGUAGE TRAINING**

**T.Y. Klets**

Pskov State University, Pskov

The article focuses on the core features of CLIL methodology as one of the innovative approaches to the foreign language teaching in tertiary education. The author gives the analysis of advantages and disadvantages of CLIL education as well as highlights some challenges when implementing CLIL technology. The English CLIL lesson plan is offered.

*Key words:* Content and Language Integrated Learning (CLIL), bilingual education, intercultural communication, linguistic and communicative competences.

*Об авторе:*

КЛЕЦ Татьяна Евгеньевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для технических и экономических факультетов Псковского государственного университета, *e-mail*: [kte63@yandex.ru](mailto:kte63@yandex.ru).

## КАУЗАТИВНЫЕ ГЛАГОЛЫ С ПРЕФИКСОМ *re-* В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Ю.В. Баклагова

Кубанский государственный университет, Краснодар

В статье рассматриваются особенности семантического потенциала каузативных глаголов с префиксом *re-* в английском языке. Выделяются три семантические группы глаголов в зависимости от того, какие трансформации претерпевает лексическое значение исходной лексемы.

**Ключевые слова:** семантический потенциал, производный каузативный глагол, префиксация, аффиксальная деривация.

Глаголы с префиксом *re-* в английском языке представляют значительный пласт глагольной лексики. Традиционно аффиксальная деривация считается наиболее продуктивным способом пополнения словарного состава. Префиксация в современном английском языке служит образованию продуктивных активных деривационных моделей, поскольку по этим моделям образуется большое количество производных (с позиции синхронии) и новых слов.

Префикс *re-* имеет в английском языке три значения: 1) 'again'  *снова, опять*; 2) 'again in a better way'  *снова, опять лучшим образом*; 3) 'back to a former state'  *назад к прежнему состоянию* [Longman 2005: 27]. И хотя по мнению лексикографов заимствованные префиксы (префикс *re-* имеет латинское происхождение) менее продуктивны, чем исконно английские, производные глаголы с префиксом *re-* представляют собой достаточно продуктивный и активно развивающийся словообразовательный тип. Однако это справедливо только для деривационной модели «исходный глагол + префикс *re-*» и не касается модели «прилагательное + префикс *re-*» (примеры таких глаголов единичны, ср: *fine – refine, new – renew*).

Если говорить о формальных образовательных признаках глаголов с префиксом *re-*, в современном английском языке подавляющее большинство таких глаголов характеризуются бездефисным типом образования, ср.: *acquaint – reacquaint, collect – recollect*. Исключение составляют исходные глаголы, корень которых начинается с гласной *e*: *re-examine, re-enter, re-enact*. Также дефис является обязательным в случае существования одноименного глагола с отличным от данного значением, ср.: *represent* в значении 'to be a sign or mark that means something; to officially speak or take action for another person or group of people' и *re-present* в значении «to give, offer, or send something again, especially an official document» [Longman 2005: 1395].

В настоящей работе мы исследовали только глаголы с каузативным значением. По каким критериям осуществлялся отбор? Прежде всего, необходимо отметить, что глаголы с префиксом *re-* могут быть разделены на два класса: переходные и непереходные, с количественным перевесом переходных глаголов. Существуют и глаголы, имеющие как переходное, так и непереходное значение, ср.: *return* – переходный глагол в значении

‘возвращать’ и *return* – непереходный в значении ‘возвращаться’.

Переходность – дифференциальный признак каузативных глаголов: «отличие каузативных глаголов от некаузативных транзитивных глаголов в том, что на более глубоком уровне семантического представления их актантами являются не субъект и объект, а субъект каузации и субъект каузируемого состояния или действия» [Апресян 1995: 47]. Поэтому далее отбор каузативных глаголов производился исключительно из класса переходных глаголов с префиксом *re-*. В данной работе под каузативными глаголами, вслед за М.В. Всеволодовой, мы понимаем «акциональные глаголы со значением интеллектуального или ментального, физического, социального действия, направленного на другое лицо или предмет, в результате чего последнее само совершает какое-либо действие, испытывает состояние, меняет качество» [Всеволодова 2000: 58].

Каузативные глаголы с префиксом *re-* можно разделить на три семантические группы в зависимости от того, какие трансформации претерпевает лексическое значение исходного глагола.

Итак, первая группа. Глаголы, семантика которых меняется только за счет добавления смыслового компонента префикса (‘again’, ‘in a better way’, ‘back to a former state’): *realign, rearm, reboot, rebuild, recharge, redo, re-enact, refill, remake, rehouse, remake, remark, reprint, reprocess, re-release, retype, reset* и др. Семантическая модель производного глагола здесь: «значение исходного глагола + again». Само каузирующее действие не меняется; акцент сделан на том, что действие производится повторно либо привносятся изменения в лучшую сторону, ср.:

*boot* ‘to start the program that makes a computer ready to be used’ (‘загружать’) [Longman 2005: 163];

*reboot* ‘if you reboot a computer, or if it reboots, you start it up again’ (‘перезагружать’) [Longman 2005: 1368];

*fill* ‘if a container or place fills, or if you fill it, enough of something goes into it to make it full’ (‘наполнить’) [Longman 2005: 590];

*refill* ‘to fill something again’ (‘наполнить вновь, пополнить’) [Longman 2005: 1377].

Вторая группа – производные каузативные глаголы, значение которых отличается от семантики исходных глаголов за счет сужения семантического объема глагольной лексемы либо, в более редких случаях, за счет его расширения: *reactivate, remaster, respray, restrain, retake, retry, rewind, rewire, rework* и др.

Рассмотрим трансформацию семантического окружения глагола *remaster* в результате деривации глагола *master*. Исходный каузативный глагол *master* имеет два значения: ‘to learn a skill or a language so well that you have no difficulty with it’ (‘овладеть, освоить’); ‘to manage to control a strong emotion’ (‘справиться, преодолеть’) [Longman 2005: 1012]. Объект каузации –

мастерство, умение, навык, эмоция и т.д.:

«... how the PM *mastered* the sporting tongue» ... как премьер-министр освоил спортивный язык (The Guardian [http](#));

«Critics ... complain that young people who obsessively *master* the button-pushing facsimile guitar skills would be better off mastering a real instrument»  
Критики ... жалуются, что молодым люди, которые одержимо осваивают навыки игры на факсимильной клавишной гитаре, следовало бы владеть настоящим инструментом (The Guardian [http](#)).

Значение каузативного глагола *remaster* трансформируется через уменьшение семантического объема лексемы: 'to make a musical recording sound better or a film look better by using a computer to improve the original' ('переработать, обновить') [Longman 2005: 1388]. Кроме того, наблюдается переход глагола из общелитературной сферы в терминологическую (дефиниция глагола *remaster* дана с пометой «технический термин»), ср.:

«The stereo sound has been *remastered* on 14 albums» (The Guardian [http](#))

Стереозвук был переработан в 14 альбомах.

И, наконец, интересный случай расширения семантического потенциала глагола *activate* в результате префиксации. Глагол *activate* имеет значение 'to make an electrical system or chemical process start working' [Longman 2005: 15], то есть 'активизировать, активировать, приводить в действие'. В дефиниции глагола уже заложено ограничение на объект каузирующего действия – *электрическая система или химический процесс*, что подтверждается и контекстуально:

«It was as though my brain ... lost all ability to *activate* neurons when it came to my shape, size or weight» (The Telegraph [http](#)). Как будто мой мозг утрачивал способность активировать нейроны, когда дело касалось моей фигуры, размера или веса;

«... we can say right now is that there have been between 224 and 253 million Android devices *activated* to date» (The Guardian [http](#))...мы можем уже сейчас сказать, что к настоящему времени активизировано от 224 до 253 миллионов Андроид-устройств.

Расширение семантического потенциала глагола *reactivate* происходит за счет изменения семантического окружения глагола. Производный глагол *reactivate* имеет значение 'to make something start working again' ('делать так, чтобы что-то снова работало') [Longman 2005: 1362], следовательно ограничений на объект каузирующего действия уже не существует. Если в случае с глаголом *remaster* речь шла о переходе глагола из общелитературной сферы в терминологическую, то здесь наблюдается обратный процесс: переход из терминологической сферы в общелитературную. Следующие контексты демонстрируют возможность употребления глагола *reactivate* с различными объектами каузации – это как конкретные, так и абстрактные имена общелитературного употребления ср.:

«The Austrian company said that it would *reactivate* factories in Hartlebury...»  
(The Times [http](#)) *Австрийская компания заявила, что она будет  
восстанавливать заводы в Хартлебери;*

«The circle of violence has been *reactivated*, what was a truce has ended ...»  
(The Guardian [http](#)) *Порочный круг насилия возобновлен, что значит  
перемирие закончилось...;*

«However, you will need to *reactivate* the account» (The Guardian [http](#)). *Тем  
не менее, Вам придется восстановить счет*

Третья группа – производные каузативные глаголы, семантика которых практически не отличается от семантики исходных глаголов (смысловой компонент префикса выражен имплицитно): *readjust, reanimate, reassure, redouble, refuel, rekindle, resolve, resurface, restock, reunify* и др. Ср.:

*fuel* ‘to make something, especially something bad, increase or become stronger’ (‘возбуждать, разжигать’); ‘if you fuel a vehicle or if it fuels up, fuel is put into it’ (‘заправлять, снабжать топливом’) [Longman 2005: 652];

*refuel* ‘to make feelings, emotions, or ideas stronger’ (‘возбуждать, разжигать’), ‘to fill a plane or vehicle with fuel before continuing a journey’ (‘пополнить запасы топлива’) [Longman 2005: 1379];

*adjust* ‘to change or move something slightly to improve it or make it more suitable for a particular purpose’ (‘приспосабливать, поправлять’), [Longman 2005: 19];

*readjust* ‘to make a small change to something or to its position’ (‘приспосабливать, поправлять’), [Longman 2005: 1363];

Типичной ошибкой при переводе глаголов с префиксом *re-* на русский язык является стремление непременно использовать русскую приставку *пере-*. Поскольку значение ‘осуществление действия заново’ – это лишь одно из многочисленных значений данной приставки (всего – тринадцать значений [Толковый словарь 2007: 622]), то перевод на русский язык эквивалентным глаголом с приставкой *пере-* не всегда правомерен. Например, в случае глагола *reconstruct* в первом каузативном значении ‘to build something again after it has been destroyed or damaged’ [Longman 2005: 1372] перевод действительно будет *перестраивать*, поскольку в русском языке он вполне соответствует данной дефиниции. Кстати, данный глагол имеет еще одно каузативное значение: ‘to produce a complete description or copy of an event by collecting together pieces of information’ [Longman 2005: 1372], то есть ‘воспроизвести, воссоздать’. В то же время, например, глагол *reheat* не может быть переведен на русский язык как «перегреть», поскольку значению ‘to make a meal or drink hot again’ [Longman 2005: 1382] соответствует ‘подогреть, разогреть повторно’.

Подведем итог проведенного анализа. В результате деривации происходит изменение как структуры слова, так и его семантики. Каузативные глаголы с

префиксом *re-* можно разделить на три семантические группы, в зависимости от того, как меняется семантический потенциал исходного глагола в процессе деривации.

В результате деривации происходит трансформация семантики исходного глагола либо исключительно путем инкорпорирования смыслового компонента префикса, либо за счет сужения/ расширения семантического объема глагольной лексемы с последующим переходом глагола из общелитературной сферы в терминологическую и наоборот. Также выделена группа производных каузативных глаголов, семантика которых не претерпевает глубинных изменений, поскольку смысловой компонент префикса в семантической структуре выражен имплицитно.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. I. Лексическая семантика / Ю.Д. Апресян. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 472 с.
2. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса / М.В. Всеволодова. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 502 с.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2007. – 1175 с.
4. Longman Dictionary of Contemporary English. – Edinburgh: Pearson Education, 2005. – 1950 p.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

The Guardian. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.guardian.co.uk>.

The Telegraph. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.telegraph.co.uk>.

The Times. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.thetimes.co.uk>.

## CAUSATIVE VERBS WITH PREFIX *RE-* IN ENGLISH: THE SEMANTIC POTENTIAL

**J.V Baklagova**

Kuban State University, Krasnodar

The article deals with the features of semantic potential of causative verbs with prefix *re-* in English. There are three semantic groups of the verbs depending on which transformations the lexical meaning of the initial verb undergoes.

**Key words:** *semantic potential, derivative causative verb, prefixation, affix derivation.*

*Об авторе:*

БАКЛАГОВА Юлия Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета, *e-mail:* [liliann@mail.ru](mailto:liliann@mail.ru)

## КВАНТИТАТИВНЫЙ АНАЛИЗ КАТЕГОРИИ РОДА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Е.П. Сергеева

Липецкий государственный педагогический университет, Липецк

Статья посвящена сопоставлению категории рода имени существительного русского и немецкого языков для выявления сходства и различия на грамматическом и структурно-семантическом уровне. Материалом для количественного анализа послужил список базового словаря немецкого языка, составленный Институтом им. Гёте.

*Ключевые слова:* грамматическая категория рода, семантическая мотивированность рода, биологический пол, синтаксическое согласование, базовый словарь.

Имя существительное не изменяется по родам, но всегда принадлежит к какому-то одному родовому классу. Этот факт делает категорию рода особенной по сравнению с другими грамматическими категориями имени существительного, которые являются словоизменительными категориями (например, падеж, число). Она выполняет классифицирующую функцию в языке и отражает особенности когнитивного восприятия окружающей действительности членами языкового сообщества конкретного национального языка. Принадлежность существительного к одному из трёх родов – мужскому, женскому или среднему, была, есть и будет одним из самых загадочных вопросов языкознания.

Анализ истории развития многих языков показывает, что грамматический род формировался на этапе становления самого класса существительного и связан во многом с индивидуальными особенностями культурного развития народов и их восприятием окружающей действительности. С этой точки зрения данные, полученные когнитивной лингвистикой, могли бы приоткрыть причины, по которым то или иное существительное принадлежит к одному из трёх известным нам родов.

Древнегреческий мыслитель Протагор считается первооткрывателем категории рода и первым стал различать три рода имен: мужской, женский и вещный. Он стремился «привести язык в соответствие с разумом» и найти соответствие между родом и полом [Античные теории ...: 125]. Именно он, по мнению современников, зафиксировал неоднородность критериев родовой принадлежности существительных (значение и форма) и неоднозначность средств ее языкового выражения (артикл, окончание, согласованное определение).

История вопроса насчитывает не одну сотню лет и занимала умы многих исследователей. С первых упоминаний о роде оформляются две основные теории рода. Первая теория состоит в том, что род - это нечто, имеющее формальное выражение (например, некоторые суффиксы и окончания



характерны для определённого рода). Вторая теория состоит в том, что род связан с естественным полом (например, *der Mann – die Frau*).

Родовые системы немецкого и русского языков, совпадают по своей структуре, т.к. категория рода трёхчленна в обоих языках, но имеется ряд различий. При этом значимо не только распределение конкретных существительных по родам (например, рус. *молоко* и нем. *die Milch*), но и более или менее значительные строевые особенности языков. [Зеленецкий 2004: 205].

1) В русском языке признаки рода достаточно четко выражены в именной форме, поэтому, за некоторыми исключениями (например, слова I склонения мужского рода типа *мужчина*), тип склонения однозначно задаёт род существительного.

В немецком языке универсальным средством выражения рода является артикль, тогда как сама по себе форма корневого существительного на род не указывает.

2) Названия живых существ в русском языке довольно часто принадлежат так называемому общему роду, например, *судья, верзила, староста, разиня, плакса, пьяница, соня, жадина*. Полной аналогии общему роду в немецком языке нет, хотя Б.А. Абрамов приводит в пример предложение следующего содержания *Sie ist ein braver Kerl*. [Абрамов 1999:207]. Или ещё пример: *Er war eine Waise, ein Kind*. В этом предложении собраны все три грамматических рода, хотя речь идет только об одном лице мужского пола, о мальчике [Нещеретова 2006:21-22].

3) Согласование зависимых слов с существительными обусловливается обычно половой принадлежностью обозначаемого именем лица: *талантливый художник, красивая девушка, ein begabter Maler, ein schönes Mädchen, das kleine Kind, die alte Frau*. Однако в случае с *Врач выписала лекарство; Журналист написал репортаж* глагол прошедшего времени согласуется с подлежащим и учитывает естественный пол лица.

4) В обоих языках обнаруживается связь рода со словообразовательным аффиксом. Например, немецкие имена существительные с суффиксами *-tum, -chen, -ma, -ment, -um, -al, -lein* относятся к среднему роду *das Drama, das Parlament, das Museum*.

В русском языке слова с суффиксами субъективной оценки принадлежат тому же роду, что и производящие основы, например, *паршивый мужичонка, огромный домик*. В немецком языке уменьшительно-ласкательные суффиксы *-chen* и *-lein* определяют средний род существительного однозначно и не связаны с естественным полом существа. Морфологическое оформление существительного преобладает над его смысловым значением. Правда, уменьшительно-ласкательные слова типа *Hänsel, Gretel, Vati, Mutti, Rudi* сохраняют род производящей основы.

Преобладание морфологической стороны слова над его семантикой, является особенностью грамматической структуры немецкого языка, и отличает его от русского. В.В. Виноградов отмечает, что «в кругу обозначений лиц, а также при образном олицетворении, категория

грамматического рода в современном русском языке имеет своей реальной базой представления о естественном поле живых существ, однако и тут с очень существенными ограничениями» [цит. по Нещеретова 2006:17].

Категория одушевлённости в русском языке проявляется также в совпадении формы винительного падежа с формой родительного падежа в единственном и множественном числе, например: род. и вин. падеж, ед. ч. *мальчика*, род. и вин. падеж, мн. ч. *мальчиков*.

Разница в склонении одушевлённых и неодушевлённых существительных в немецком языке отсутствует, но есть слабое склонение существительного, к которому относятся одушевлённые имена существительные мужского рода.

5) В русском языке родовая классификация тесно взаимодействует с делением существительных на одушевлённые и неодушевлённые.

Категория рода у имён одушевлённых имеет свою семантическую характеристику. Слова мужского рода называют существ мужского пола, слова женского рода – существ женского пола *кот - кошка, петух - несушка, der Kater – die Katze, der Hahn – die Henne*. В этом случае не обходится без исключений, например, *мышь, саранча* требуют использования специальных лексических средств для обозначения пола, *самец / самка саранчи, мыши*.

Как в русском, так и в немецком языке в лексической системе преобладают существительные мужского рода. Это объясняется как экстралингвистическими факторами социально-исторического развития, так и собственно внутриязыковыми причинами. Слова мужского рода в сравниваемых языках заключают в себе общее понятие о человеке, характеризуют его социальную или профессиональную принадлежность. Таким образом слова мужского рода применяются для обозначения как лиц мужского, так и женского пола (рус. *врач, журналист, адвокат, парикмахер*). Однако не будем забывать о суффиксе «феминизации», как называют немецкий суффикс *-in*. Он служит универсальным средством образования женских вариантов профессий в немецком языке *der Professor – die Professorin*.

Случаи, когда грамматический род не мотивирован полом живого существа, относительно немногочисленны. Таковы, прежде всего, немецкие слова *das Mädchen, das Kind, das Weib, das Weibsbild; das Ferkel, das Kalb, das Pferd, das Lamm, das Schaf, das Tier, das Vieh, das Rind*. Однако более парадоксальны случаи типа немецких имён *der Legern, der Rog(e)ner*, принадлежность которых к женскому полу сомнений не вызывает.

В связи с этими словами наметилась тенденция смягчения несоответствия между понятиями естественного пола и грамматического рода таких слов, как: *das Mädchen, das Fräulein, das Weib*. При замене их личными местоимениями используют форму третьего лица женского рода, например: *Sie weint, das arme Mädchen*.

В этой работе мы не ставили своей задачей определить зависимость родовой принадлежности существительных обоих языков от их лексического значения, но такая зависимость, бесспорно, вызывает интерес, поэтому мы приведём данные Т.Т. Нещеретовой, утверждающей, что «с помощью

грамматических средств образуются около 97% родовых форм в русском языке, с помощью лексико-семантических – около 3%, в немецком языке с помощью грамматических средств образуются около 85% родовых форм, с помощью лексико-семантических – около 15% [Нещеретова 2006: 24].

Проблема категории рода важна не только с теоретической, но и с практической точки зрения, т.к. усложняет процесс обучения иностранному языку. Известно множество вариантов списка базового словарного состава языков (*Grundwortschatz*, *Basiswortschatz*, *Gebrauchswortschatz*, *Minimalwortschatz*), который теоретически позволяет понять 85% иноязычного текста. Й.А. Пфедфер считает, что 1285 слов немецкого базового словаря обеспечивают понимание от 85,9 % до 92,2 % иноязычных текстов [Pfeffer 1975]. Т. Левандовский утверждает, что 1000 слов достаточно для понимания 80% текстов, а 2000 слов хватит уже для 90% текстов [Lewandowski 1985].

Проверить гипотезу довольно проблематично, поэтому мы попытались количественно оценить разницу между родовой принадлежностью слов русского и немецкого языков. Для проверки был взят список базового словаря для уровней А1 и А2 в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком (CEFR), составленный Институтом им. Гёте [<http://de.wiktionary.org/wiki/Verzeichnis:Deutsch/Grundwortschatz>]. Список включает в себя 1419 слов разной частеречной принадлежности. Количество имён существительных в нём составляет 698 слов (49%). Список был проанализирован полностью, ниже приводится таблица, которая не претендует на полноту, а включает примеры для того, чтобы проиллюстрировать проведённую работу и подтвердить полученные результаты. Ниже приведены лишь по 20 пар слов из базового словаря немецкого языка.

Таблица 1

совпадение рода	несовпадение рода
der Abend – вечер	die Ampel – светофор
der April – апрель	das Auto – машина
der Arzt – врач	die Butter – масло
das Bier – пиво	das Blut – кровь
der Bleistift – карандаш	das Dach – крыша
die Briefmarke – марка	das Datum – дата
das Café – кафе	die E-Mail – электронное письмо
der Computer – компьютер	das Essen – еда
der Chef – начальник	das Fahrrad – велосипед
der Drucker – принтер	der Fluss – река
das Ei – яйцо	das Geschenk – подарок
das Eis – мороженое	das Glas – стакан
die Familie – семья	das Haar – волос
der Freund – друг	die Hose – брюки
der Geburtstag – день рождения	das Internet – Интернет
das Glück – счастье	der Kugelschreiber – ручка
das Gesicht – лицо	der Mantel – пальто

das Herz – сердце	die Milch – молоко
die Lampe – лампа	der Name – имя
das Medikament – лекарство	der Teller – тарелка

В ходе количественного анализа мы пришли к выводу, что из 698 имён существительных, которые составляют 49% всех слов базового словаря немецкого языка, 351 слово (50%) совпадают по своему роду со словами русского языка (в их первичном и прямом значении). Вторая половина списка имён существительных соответственно не совпадает по роду.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков / В.А. Абрамов. – М.: Владос, 1999. – 288 с.
2. Античные теории языка и стиля / под ред. О.М. Фрейденберга. - М.; Л.: ОГИЗ, Соцэкгиз. – 344 с.
3. Зеленецкий А.Л. Сравнительная типология основных европейских языков / А.Л. Зеленецкий. – М.: Академия, 2004. – 252 с.
4. Нещеретова Т.Т. К вопросу о происхождении и онтологической сущности грамматической категории рода [Электронный ресурс] / Т.Т. Нещеретова. – Майкоп, 2009. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-proishozhdenii-i-ontologicheskoy-suschnosti-grammaticheskoy-kategorii-roda#ixzz3STBNi7kd>
5. Нещеретова Т.Т. Сопоставительная типология грамматической категории рода в русском и немецком языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01, 10.02.20 [Электронный ресурс] / Т.Т. Нещеретова; Адыгейский гос. ун-т. – Майкоп [б.и.], 2006. – На правах рукоп. – URL: [www.adygnet.ru/statji/docs/avtoreferat-nesheretova.doc](http://www.adygnet.ru/statji/docs/avtoreferat-nesheretova.doc).
6. Pfeffer J. A. Grunddeutsch. Erarbeitung und Wertung dreier deutscher Korpora. Ein Bericht aus dem Institute for Basic German. – Pittsburgh, Tübingen: Narr, 1975.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

7. Lewandowski T. Linguistisches Wörterbuch / T. Lewandowski. – Heidelberg: Quelle & Meyer, 1985.

### QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE NOUNAL CATEGORY OF GENDER IN GERMAN AND IN RUSSIAN

**E.P. Sergeeva**

Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk

The article deals with a comparative analysis of the nounal category of gender in Russian and in German in order to establish its similarities and differences on the grammatical and structural-semantic levels. The study was based on the list of the basic German vocabulary compiled by the Goethe-Institut.

*Key words: the grammatical category of gender, semantic motivation of the category of gender, biological gender, syntactic agreement, basic vocabulary.*

*Об авторе:*

СЕРГЕЕВА Елена Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Липецкого государственного педагогического университета, *e-mail*: [serg-bel@rambler.ru](mailto:serg-bel@rambler.ru)

## КОГНИТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ ПРОЦЕССА АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ВЗРОСЛЫХ

О.С. Зорькина

Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск

Статья посвящена анализу барьеров, возникающих у обучаемых зрелого возраста в процессе аудирования иноязычной речи, связанных с особенностями когнитивной сферы в период зрелости; описанию некоторых стратегий преодоления когнитивных барьеров при обучении восприятию речи на слух.

*Ключевые слова:* обучение иностранному языку, аудирование, когнитивные барьеры, оперативная память, вероятностное прогнозирование, когнитивные стратегии обучения.

В настоящее время межкультурная коммуникация становится необходимым условием профессионального роста специалистов любого профиля, так как в любой профессиональной сфере приоритет отдается личности, способной свободно общаться с представителями зарубежных культур и достигать прагматических целей общения. Поэтому овладение навыками аудирования, без которого процесс успешной коммуникации становится невозможным, является ключевой задачей обучения взрослых иностранному языку на современном этапе.

Восприятие речи, как письменной, так и устной (т.е. аудирования), по определению И.А. Зимней, представляет собой «отображение совокупности свойств речевого сигнала путем сопоставления его с имеющимся в памяти эталоном» [Зимняя 1961: 13]. Сложность процесса аудирования заключается в том, что это и психологический и лингвистический процесс одновременно, позволяющий проследить связь языковых форм и когнитивных структур [Зорькина 2013]. И. А.Зимняя определяет аудирование как когнитивную деятельность, представляющую собой сложную взаимосвязь различных познавательных процессов, обеспечивающих восприятие и понимание звучащего материала. Аудирование является реактивным и рецептивным видом речевой деятельности; оно реализует устное непосредственное общение; форма его протекания – внутренняя, неравномерная [Зимняя 1997: 179]. Аудированию принадлежит больший удельный вес в речевом общении, нежели другим видам речевой деятельности. По утверждению Н.И. Жинкина, оно лежит в основе речевой деятельности, так как является естественным каналом, через который слово проникает в мозг [Жинкин 1978].

В психолингвистике аудирование принято рассматривать как многоуровневый процесс. Так, И. А. Зимняя выделяет в структуре аудирования три уровня: 1) побудительно-мотивационный определяет готовность слушателя принять речевое сообщение; 2) аналитико-синтетический (формирующий) обеспечивает прием и декодирование информации на основе операций отбора, сличения, установления связей, осуществляемых механизмами оперативной памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления. требует высокой скорости и точности опознания лексических единиц и

грамматических структур; 3) исполнительный осуществляет адекватное понимание и речевой поступок (может быть вербальным и невербальным по форме, выражать оценку услышанного) [Зимняя 1997].

В современной психологии существует точка зрения на когнитивный барьер как на внутреннее препятствие, которое отражается в сознании человека и выражается в нарушении объективных условий и способов деятельности и общения и их смыслового соответствия [Домырева 2002]. Применительно к учебной деятельности когнитивные барьеры в представляют собой психологические затруднения, возникающие в процессе ее освоения. В рамках данной статьи будут рассматриваться когнитивные барьеры при аудировании текстов на иностранном языке и определяться они будут как трудности, связанные прежде всего с недостаточно хорошо развитыми познавательными процессами: объемом оперативной логической памяти, скоростью и точностью внимания, уровнем развития прогностических способностей. Субъективно эти трудности переживаются обучающимися как состояния напряженности и тревожности (боязнь оценки, ситуативная тревожность, и т.д.).

Когнитивные барьеры при обучении, вызывающие повышенную напряженность и зажатость, снижают эффективность учебной деятельности, ведут к неудовлетворенности самим процессом обучения, мешают реализации познавательных потребностей обучаемого.

Применительно к аудированию иноязычной речи когнитивные барьеры могут возникать на всех трех уровнях его осуществления (по И.А. Зимней), но особенно это будет относиться ко второму уровню, так как он напрямую соотносится с особенностями развития познавательных процессов, обеспечивающих данный вид речевой деятельности.

Важно отметить, что когнитивные барьеры такого плана могут возникать у изучающих иностранный язык в любом возрасте, но для взрослой категории обучаемых данная проблема особенно актуальна по причине возрастных особенностей их когнитивной сферы. Так, объем кратковременной и оперативной памяти в зрелом возрасте снижается. Возрастает ригидность интеллектуальной сферы, ее направленность на привычные способы выполнения деятельности и закрытость инновациям. Отсюда – трудности на разных этапах аудирования: первичного восприятия звучащей речи, декодирования смысла высказывания, интерпретации с помощью фоновых вербальных эталонов для хранения в долговременной памяти.

Субъективно эти трудности воспринимаются как невозможность сконцентрироваться на аудируемом тексте, скорое утомление и сильное напряжение; быстрое забывание начала высказывания либо отдельных его частей при излишней концентрации на смысле; трудность узнавания знакомых слов в условиях их произнесения носителем языка (из-за быстрого темпа речи или непривычной артикуляции); отсутствие умения выделить смысловые опорные пункты из потока речи; непонимание последующих частей текста по причине непонимания предыдущих. Как итог всего

вышеперечисленного – невозможность понимания основных идей текста.

По этим причинам когнитивные барьеры могут возникать уже на побудительно-мотивационном уровне аудирования иноязычных высказываний, на этапе готовности к принятию речевого сообщения. Переживаются они как негативные установки к самому процессу аудирования («трудно, все равно ничего не получится»), как боязнь неудачи и стремление ее избежать. У взрослых обучаемых эти переживания могут приобретать особую остроту по причине противоречия между уже достигнутым высоким профессиональным статусом и ситуативным статусом «неуспешного ученика».

Все рассмотренные выше факторы делают иноязычную коммуникацию затруднительной, а порой и вообще сводят ее на нет.

Современные модели обучения эффективному аудированию, конструктивному преодолению когнитивных барьеров основываются на использовании в процессе обучения когнитивных и метакогнитивных стратегий в их взаимодействии. Каждая из стратегий подразделяется на субстратегии, наилучшую модель которых представлена в работе К.Го (Цит. по [Зорькина 2013]):

- прогнозирование (антиципация общего содержания до аудирования и антиципация деталей во время аудирования);
- логический вывод (заполнение недостающей информации и языковая догадка: поиск знакомых слов, использование контекстных и визуальных подсказок);
- контекстуализация (соотнесение новой информации с уже известной: информации с услышанным ключевым словом; одной части текста с другой);
- визуализация (создание мысленного образа услышанного);
- перевод и интерпретация (использование знаний английского и родного языков);
- фиксация (фокусирование на отдельных небольших частях текста);
- реконструкция (использование ключевых слов и записей для воссоздания смысла услышанного).

Подобные стратегии оптимизации учебной деятельности по овладению аудированием оптимизируют когнитивную сферу взрослого человека – его вербальное мышление, способности вероятностного прогнозирования, объем внимания и оперативной памяти; а это, в свою очередь, усиливает мотивацию достижения успеха и делает обучение иноязычной коммуникации более эффективным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых. Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Г. Барвенко; Северо-Кавказ. научн. центр высш. школы. – Ставрополь [б.и.], 2004. – 16 с. – На правах рукоп.
2. Домырева Е.А. Исследование когнитивных барьеров в учебной деятельности младших школьников: Дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Домырева; Курск. гос. пед. ун-т. – Курск [б.и.], 2002. – 185 с. – На правах рукоп.
3. Жинкин Н.И. Сенсорная абстракция / Н.И. Жинкин // Проблемы общей, возрастной и

- педагогической психологии. – М., 1978. – С.57-69
4. Зимняя И.А. К вопросу о восприятии речи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.А. Зимняя; – М. [б.и.], 1961. – 22 с. – На правах рукоп.
  5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учеб. пос. / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д, 1997. – 480 с.
  6. Зорькина О.С. Когнитивные процессы как факторы, определяющие эффективность аудирования / О.С. Зорькина, Е.П. Шилина // Развитие человека в современном мире: Мат-лы IV Всерос. научно-практ. интернет-конф. с межд. участием (16-18 апреля 2013 г., г. Новосибирск). – Новосибирск: ФП НГПУ, 2013.

## **COGNITIVE BARRIERS TO THE PROCESS OF LISTENING IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO ADULT LEARNERS**

**O.S. Zorkina**

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article briefly examines the barriers that arise in the process of listening foreign language speech-related features of cognitive functioning in adulthood. Strategies for overcoming cognitive barriers in teaching listening to adult learners of a foreign language are described.

***Key words:** teaching a foreign language, listening, cognitive barriers, operative memory, foreshadowing, cognitive learning strategies.*

*Об авторе:*

ЗОРЬКИНА Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, *e-mail:* olechka\_zorkina@mail.ru.



## КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КАК СТИЛЕОБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР

### В ПОЛИТИЧЕСКОМ ИНТЕРВЬЮ

**Н.И. Лавринова**

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова,  
Архангельск

В статье рассматриваются базовые инвариантные коммуникативно-речевые стратегии и тактики, лежащие в основе речевого поведения субъектов коммуникации в политическом интервью и в политическом дискурсе в целом.

*Ключевые слова:* текст, коммуникативно-речевая стратегия/тактика, персуазивность, политическое интервью, политическая коммуникация.

В своей текстообразующей деятельности субъект речи руководствуется определенным коммуникативным планом, который предполагает планирование речевой деятельности и выбор оптимальных речевых действий с целью достижения необходимого результата. Такой способ речевого поведения, обусловленный базовой коммуникативной задачей субъекта общения, получил в коммуникативно-ориентированной лингвистике обозначение *коммуникативной стратегии*. В связи с этим представляется необходимым уточнить, что вкладывает современная лингвистическая наука в названное понятие и какова его взаимосвязь с центральным для лингвистики понятием «текст».

Соотношение понятий «текст» и «коммуникативная стратегия» прослеживается, например, в определении *формулирования текста*, данном Е.А. Гончаровой. Автор пишет о том, что «формулирование, т.е. особая языковая организация текста, всегда связано с решением какой-то проблемы, и, следовательно, тексты возникают и развиваются в аспекте своего языкового оформления, при котором происходит транспозиция языковых единиц из системы языка в систему текста, как реализация определенной коммуникативной стратегии, плана по оптимальному воплощению определенного коммуникативного намерения их автора» [Гончарова 2000: 121].

Подобной точки зрения относительно связи формулирования текста и стратегии его автора придерживается и Н.Э. Энквист, определяя последнюю как «общий термин, охватывающий всю совокупность принципов, управляющих процессом текстуализации», при этом стратегия включает в себя «все те принципы, которые лежат в основе структурной организации и формального выражения текстов» [Энквист 1988: 333, 335]. Иначе говоря, формулирование текста всегда определяется коммуникативной стратегией его создателя.

*Коммуникативная стратегия и тактика* используются в качестве терминов одновременно в нескольких науках, чем обусловлены различные их

трактовки. Само по себе понятие стратегии «не является принадлежностью только лингвистической науки – напротив, этот термин заимствован из сферы, даже не близкой лингвистике» [Иссерс 2006: 55]. Изначально использовавшийся в военном деле в значении «искусство ведения крупных операций и войны в целом», позднее термин был заимствован другими науками (психология, теория коммуникации). При этом все виды стратегий объединяются тем, что «представляют своего рода гипотезы относительно будущей ситуации и обладают большей или меньшей степенью вероятности» [там же] того, что определенные речевые действия при определенных условиях должны гарантировать успех.

Более активное употребление этих терминов в лингвистике с середины 80-х гг. XX века вызвано усилением прагматического подхода к анализу языковых фактов. В то же время, и здесь мы вновь согласимся с мнением Е.А. Гончаровой, «при включении коммуникативной стратегии текста в поле зрения лингвистики необходимо иметь в виду, что ее изучение <...> имеет междисциплинарную основу уже хотя бы потому, что лингвистика может делать предположительные выводы о целях (или, иными словами, коммуникативной стратегии) текста, только основываясь на формах их вербализации. Сами же эти цели не могут быть собственным предметом исследования лингвистики» [Гончарова 2000: 121]. Тем не менее, как далее отмечает автор, «метод лингвостилистической интерпретации разных видов текстов позволяет установить не только лежащую в основе их создания общую коммуникативно-прагматическую стратегию, но и разложить ее на «непосредственные составляющие», поскольку, как правило, она включает в себя не одну, а несколько концептуально-тематических и функционально-прагматических установок автора, среди которых, однако, одна или ряд их приобретают характер первостепенных, а другие играют роль сопутствующих» [там же: 122].

Как справедливо отмечает в этом отношении О.С. Иссерс, «лингвистика последних десятилетий демонстрирует неуклонное расширение своего влияния: то, что считалось нелингвистикой в 60-х годах, включалось в нее на последующих этапах – в 1970-1990-е гг. Процесс лингвистической «экспансии» распространяется на такие языковые феномены, которые раньше считались недостаточно формальными либо рассматривались как предмет анализа смежных дисциплин» [Иссерс 2006: 51]. К такого рода языковым феноменам и относятся речевые стратегии и тактики. В самом общем плане, по О.С. Иссерс, автору исследования коммуникативных стратегий и тактик современной русской речи, «речевая стратегия включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана. Иными словами, речевая стратегия представляет собой комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [там же: 54].

В свою очередь, коммуникативная стратегия регулирует целый ряд аспектов в создании текста, к которым, прежде всего, относятся следующие:

1) содержание/тема информации, вкладываемая автором в текст; 2) функциональная направленность текста, или тот коммуникативный эффект (реакция читателя), к достижению которой он стремится; 3) выбор и комбинирование языковых средств, обеспечивающих речевое формулирование задуманных целей высказывания (см.: [Гончарова 2000: 121]).

Как можно заметить, в лингвистической литературе существует некое смешение понятий *коммуникативная* и *речевая* стратегия. Мы считаем нецелесообразным в условиях реальной *речевой коммуникации* человека разграничивать эти понятия, обозначающие (в лингвистике), по сути, одно и то же. В этой связи мы разделяем точку зрения В.Е. Чернявской, которая предлагает говорить о *коммуникативно-речевой* стратегии «как интегративном понятии, подразумевающим неразрывное единство речевых, познавательных и коммуникативных действий» [Чернявская 2006: 46].

Итак, в качестве основных понятий, рассматриваемых в данной статье, мы используем *коммуникативная*, *коммуникативно-речевая*, *речевая стратегия*, подразумевая для любого из них следующую трактовку:

*Коммуникативно-речевая стратегия* – это «когнитивный план общения, посредством которого регулируется оптимальное решение коммуникативных задач отправителя сообщения» [Иссерс 2006: 100]. Иначе говоря, это некоторая последовательность речевых действий, организованных в зависимости от целей взаимодействия; она «определяет семантический, прагматический и стилистический выбор говорящего» [там же: 105] или концептуально-тематический, функционально-прагматический и формально-стилистический аспекты соответственно (см. [Гончарова 2000: 121]).

Следующим коммуникативным уровнем после речевой стратегии является *речевая (коммуникативная, коммуникативно-речевая) тактика*. *Речевой тактикой*, по О.С. Иссерс, следует считать «одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии». При этом «стратегический замысел определяет выбор средств и приемов его реализации, следовательно, речевая стратегия и тактика связаны как род и вид» [Иссерс 2006: 110].

В этой связи А.В. Голоднов пишет, что «речевые персуазивные техники (речевые тактики – *Н.Л.*) эксплицируются в поверхностной структуре текста через систему поддающихся лингвостилистической интерпретации средств разных языковых уровней» [Голоднов 2003: 11]. Соответственно, именно тактики, как подчеркивает О.С. Иссерс, «производят впечатление действительно доступных изучению единиц – по-видимому, они и являются практическим инструментом говорящего» [Иссерс 2006: 111].

В свою очередь, осуществление тактических задач происходит за счет использования единиц более низкого порядка – *коммуникативных ходов* [Иссерс 2006], иначе называемых *коммуникативно-речевыми приемами* [Чернявская 2006]. Последние представляют собой отдельный инструмент решения стратегической сверхзадачи. При этом спецификой коммуникативных стратегий вообще и тактик в частности является *комплексное* использование разнообразных лингвостилистических средств (в

рамках приемов/ ходов) для достижения коммуникативных задач. Именно этот уровень конкретной текстовой реализации замысла говорящего поддается лингвистической интерпретации.

Обобщая сказанное на данном этапе, можно сделать следующий вывод: для того, чтобы судить о стиле некоего субъекта коммуникации, необходим анализ его речевого поведения и, соответственно, используемых им лингвостилистических средств. Последние включаются в состав различных коммуникативных тактик и приемов, которые, в свою очередь, обусловлены задачами субъекта. Иначе говоря, коммуникативные стратегии и тактики – это фактор, влияющий на выбор языковых средств и, таким образом, определяющий *стиль* субъектов коммуникации.

Что касается *политической коммуникации*, можно отметить, что тексты, относящиеся к этой сфере человеческой деятельности, создаются с учетом основной задачи политики – воздействовать на адресата; цели при этом варьируются: от изменения его мировоззрения до побуждения его к определенным действиям и получения его голоса. Следовательно, в отношении политической коммуникации можно принять следующее определение *коммуникативной стратегии*: это «мотивированная последовательность речевых приемов с целью эффективного воздействия на массовое сознание в качестве инструмента борьбы за власть» [Самарина 2006: 10].

Иными словами, *персуазивный аспект* находит свое отражение в любой коммуникативно-речевой стратегии субъектов политической коммуникации. То же справедливо и в отношении других текстов, принадлежащих так называемому персуазивному дискурсу. Например, А.В. Голоднов в своем исследовании особенностей персуазивной коммуникации (на примере рекламы) говорит о выделении одной – глобальной – *коммуникативной стратегии персуазивности*, подразделяя ее на общую и частные разновидности [Голоднов 2003: 10]. Автор рассматривает общую персуазивную стратегию как «главную концептуально-тематическую установку персуазивного дискурса», а частные персуазивные стратегии – как «варианты реализации общей персуазивной стратегии в виде элементов содержания, включенных в пропозициональную структуру текста». При этом в аспекте речевого оформления персуазивная стратегия определяется как «система осуществляемых адресантом операций выбора и комбинирования, тематического оформления и текстового кодирования коммуникативных действий под контролем соответствующей стратегической цели» [там же: 10-11], что, на наш взгляд, соответствует пониманию коммуникативно-речевой стратегии вообще.

А.М. Изюров, рассматривая речевое поведение субъекта в немецком политическом дискурсе, предлагает выделять в данной сфере коммуникации следующие коммуникативно-прагматические стратегии:

1. *Стратегия концептуально-тематической ориентации;*
2. *Стратегия самопрезентации;*
3. *Стратегия диалогизации;*

#### 4. *Стратегия инспирации* [Изюров 2006: 14].

При этом стратегия концептуально-тематической ориентации связана с отношением субъекта к предмету речи и помогает ему представить предмет речи либо максимально объективно, либо заявить свое собственное субъективное отношение к нему [там же: 14-15]. Стратегия самопрезентации выделяется на основании критерия отношения говорящего к себе; одна из самых распространенных тактик в рамках данной стратегии – идентификация себя с группой [там же: 16]. Стратегия диалогизации представляет собой характерное для субъекта политики стремление к оппонированию [там же: 17]. Последняя из перечисленных стратегий – стратегия инспирации – выделяется на основании характерной для политического дискурса манипулятивности речевого поведения субъектов политики, которая выражается в стабильном стремлении оказать воздействие на общественность с целью привлечения ее на свою сторону в оценке тех или иных политических событий, процессов и лиц. В условиях политической коммуникации данная стратегия направлена на внушение окружающим определенных идей, способных изменить состояние общества [там же: 19].

Проанализировав существующие публикации и обобщив представленные в них выводы, мы хотели бы, не отрицая разработок других исследователей и предлагаемых ими названий, ограничиться тремя (приведенными ниже) коммуникативно-речевыми стратегиями, лежащими, на наш взгляд, в основе речевого поведения субъектов политической коммуникации. Мы признаем условность подобного ограничения, однако, по нашему мнению, перечисленные ниже стратегии речевого поведения интервьюера (издания, заказчика) и политика (представляемой им группы) напрямую соответствуют задачам, которые стоят перед ними как непосредственными участниками политического интервью. Включая, в свою очередь, многочисленные речевые тактики и приемы, они универсальны, а потому приведенные ниже определения могут быть применены для достаточно полного анализа различных текстов политического дискурса, объясняя выбор коммуникантами тех или иных языковых средств. Что касается политического интервью, можно отметить, что данный тип текста представляет особый исследовательский интерес, поскольку обладает некоторыми характерными чертами: он функционирует одновременно в политическом дискурсе и в дискурсе СМИ, демонстрирует особый модус формулирования текста, обусловленный ситуацией возникновения и использования политического интервью, а также демонстрирует бинарный характер авторизирующего субъекта, в роли которого попеременно выступают журналист и интервьюируемый политик.

Итак, для рассмотрения особенностей речевого поведения субъектов коммуникации в политическом интервью мы предлагаем выделять в качестве базовых, доминантных, характерных не только для политического интервью, но и для политического дискурса в целом, ряд коммуникативно-речевых стратегий, создающих в своей совокупности общий «генеральный план» по оптимальному воплощению коммуникативной интенции автора текста. Через

систему выбора определенных речевых средств и их комбинации в текстовой ткани обеспечивается собственно актуализация этих стратегий:

(1) *Привлечение и удержание внимания адресата*, что в политической и иной персуазивной коммуникации приобретает важнейшее значение, поскольку любые последующие приемы воздействия будут иметь смысл лишь в случае обладания вниманием адресата;

(2) *Создание семантического поля «свои» – «чужие»*, что подразумевает манипулятивное использование бинарной оппозиции «свои – чужие» с целью создания у адресата впечатления общности взглядов и мнений с отправителем сообщения и, в конечном счете, позволяет осуществлять ценностную ориентацию адресата между «своим» – «правильным, позитивным» и «чужим» – преподносимым как ошибочное и враждебное. Естественно, что в случае интервью себя и адресата (но необязательно собеседника) говорящий относит к «своим»;

(3) *Убеждение адресата в чем-либо с целью изменения его поведения; побуждение к совершению или не совершению им определенных действий.*

Последняя стратегия зачастую осуществляется путем подачи информации под нужным адресанту углом (в том числе, таким образом осуществляется самопрезентация – преподнесение информации о себе) за счет использования определенных лингвостилистических средств, позволяющих давать оценку фактам и трактовать их в необходимом отправителю сообщения русле.

Именно через взаимодействие этих широко обозначенных коммуникативно-речевых действий / стратегий и проявляется на текстовой плоскости сложный характер полисубъектных отношений в политическом интервью. Через стратегическое планирование сообщения в единстве его основных коммуникативных шагов в текстовой ткани становятся видимыми образ адресанта и образ адресата, актуализируются их коммуникативные роли.

Отметим, что в рамках текстового целого вышеназванные коммуникативно-речевые стратегии действуют как единый коммуникативно-прагматический комплекс, преследуя задачи, продиктованные общей персуазивной направленностью текста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Голоднов А.В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / А.В. Голоднов; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. – СПб., 2003. – 23с. – На правах рукоп.
2. Гончарова Е.А. Персуазивность и способы ее языковой реализации в дискурсе рекламы / Е.А. Гончарова // Studia linguistica. Вып. 10. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2000. – С.120-130.
3. Изюров А.М. Актуализация речевого субъекта в политическом дискурсе: На материале современного немецкого языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / А.М. Изюров; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. – СПб., 2006. – 24с. – На правах рукоп.
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М.: КомКнига, 2006. – 288с.
5. Самарина И.В. Коммуникативные стратегии «создание круга чужих» и «создание круга своих» в политической коммуникации (прагмалингвистический аспект): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.В. Самарина; Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д:

- РГПУ, 2006. – 21с. – На правах рукоп.
6. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия / В.Е. Чернявская. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136с.
  7. Энквист Н.Э. Стили как стратегии в моделировании текста / Н.Э. Энквист // Изв. АН СССР. Сер. литер. и яз. – М.: Изд-во АН СССР, 1988. – Т. 47. – №4. – С.329-347.

## **COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS AS A STYLE FORMING FACTOR IN A POLITICAL INTERVIEW**

**N. I. Lavrinova**

Northern Arctic Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk  
The article considers the basic invariant communicative strategies and tactics that underlie speech behaviour of subjects of communication in political interviews and in political discourse in general.

***Key words:** text, communicative strategy/tactics, persuasiveness, political interview, political communication.*

*Об авторе:*

ЛАВРИНОВА Наталья Игоревна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и лингводидактики института филологии и межкультурной коммуникации Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail:* [lavrinoval@hotmail.com](mailto:lavrinoval@hotmail.com).

## **КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

**Л.В. Захарова, Л.А. Гунина**

Волгодонский инженерно-технический институт, филиал  
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»,  
Волгодонск

Статья посвящена формированию коммуникативных компетенций в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе в соответствии с ФГОС третьего поколения. Рассматривается компетентностный подход, ориентирующий на организацию учебно-познавательной деятельности. Представлен опыт реализации рабочих программ по дисциплинам «Иностранный язык», «Языковая коммуникация в профессиональной области», указаны некоторые недостатки и предложены пути совершенствования процесса обучения. Определяются компетенции, приобретаемые в результате изучения иностранного языка.

***Ключевые слова:** преподавание иностранного языка, коммуникативные компетенции, компетентностный подход, профессионально-языковые компетенции, коммуникативный подход.*

В условиях резко возросшей международной активности российской высшей школы сместились акценты в подготовке специалистов с принципа адаптивности на принцип компетентности, предполагающий постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в конкретное время и в конкретных условиях. Компетентностный подход рассматривает образование и образованность как умение решать проблемы независимо от их сложности, опираясь на имеющиеся знания. Этот подход ориентирует на организацию учебно-познавательной деятельности посредством моделирования разнообразных ситуаций в различных сферах жизнедеятельности личности, а также на результат образования, под которым понимается способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, применяя знания и порождая новые. В этом отношении учебная дисциплина «Иностранный язык» в техническом вузе обладает огромным образовательным потенциалом, который нужно эффективно использовать.

Профессиональные знания будущих специалистов формируются на основе профессиональных, коммуникативных и языковых компетенций. Формирование профессионально-языковых компетенций, необходимых специалисту в избранной им сфере деятельности, является необходимым квалифицированным базисом выпускника в российской высшей школе. Теперь выпускник вуза должен быть не только профессионалом в определенной области, но и глубоко эрудированным человеком, имеющим основательную гуманитарную подготовку, владеющим наряду с культурой речи компетенциями профессионального и личностного общения хотя бы на одном из иностранных языков.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком



предлагают целостное описание системы компетенций, которые должны стать необходимым результатом полноценного овладения иностранным языком. В основных концепциях предлагается система уровней, основанная на коммуникативном подходе и включающая все виды речевой деятельности. Под уровнем владения языком понимается степень сформированности указанных компетенций, которая оценивается с точки зрения эффективности процесса речевого общения, реализации способности осуществлять коммуникацию в различных ситуациях с учётом беглости речи, её гибкости, уместности использования языковых средств и речевого материала [Общеввропейские компетенции... 2001]. «Цели изучения и преподавания языков должны определяться исходя из потребностей учащихся и общества, на основе задач, действий и процессов, необходимых для реализации этих потребностей, а также соответствующих компетенций и стратегий, которые необходимы учащимся в процессе коммуникации. Для эффективного участия в коммуникации учащимся необходимо овладеть: определёнными компетенциями; умением применить компетенции на практике; умением пользоваться адекватными стратегиями для практического применения компетенций» [там же:130].

Как отмечает И.А.Цатурова, целью обучения иностранному языку в техническом вузе является формирование коммуникативной компетенции, «необходимой для иноязычной деятельности по изучению и осмыслению зарубежного опыта в профилирующих и смежных областях науки и техники, для осуществления культурного и профессионального общения; причём формирование осуществляется посредством приобретения навыков практического владения языком как средством реального общения в различных сферах профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации» (цит. по [Лукойть 2008: 195]). Сегодня теория методики, согласно общеевропейским тенденциям, рассматривает коммуникативную компетенцию как многокомпонентное явление, в состав которой входят следующие компоненты: лингвистическая, социокультурная, профессиональная, прагматическая, стратегическая и дискурсная компетенции.

В соответствии с требованиями ФГОС третьего поколения процесс изучения дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе направлен на формирование следующих компетенций: способность к обобщению, анализу, восприятию информации; умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; способность и готовность к публичным выступлениям, аргументации, ведению дискуссии и полемики; умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения; уважительное и бережное отношение к культурным традициям, толерантное восприятие социальных и культурных различий, понимание многообразия культур и цивилизаций в их взаимодействии; способность к письменной, устной и электронной коммуникации на государственном языке и необходимое знание иностранного языка (хороший английский язык); владение одним из

иностранных языков на уровне социального, бытового и делового общения, толерантность к другой культуре, готовность к поддержанию партнерских отношений.

Исходя из выше перечисленного, мы видим, что студенту в учебном процессе предусматривается совсем другая роль. Он должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям; студент становится активным участником процесса обучения. Поскольку практически все организационные формы, используемые в учебном процессе подготовки бакалавра и магистра, должны быть ориентированы на формирование интеллектуальной и профессиональной компетентности специалиста, потребовалась корректировка содержания учебных программ на кафедре иностранных языков ВИТИ НИЯУ МИФИ, приведение их в соответствие с требованиями нового ФГОС. Образовательная программа дисциплины «Иностранный язык» должна ориентироваться на повышение качества подготовки специалистов на основе создания механизмов эффективного освоения студентами компетенций, необходимых в профессиональной деятельности.

При составлении рабочих программ по дисциплине иностранный язык по различным техническим направлениям ВИТИ НИЯУ МИФИ коллектив кафедры иностранных языков принял во внимание все эти изменения. За основу разработки рабочих программ по иностранным языкам была взята Примерная программа научно-методического совета по иностранным языкам Министерства образования и науки Российской Федерации «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов под редакцией С.Г. Тер-Минасовой и Е.Н. Солововой (Москва, 2009 г).

Согласно данной программе целью учебной дисциплины «Иностранный язык» ставится «повышение исходного уровня владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования» [Тер-Минасова 2009].

Программа ФГОС третьего поколения в число целей обучения иностранному языку включает воспитание положительного отношения к иностранному языку, толерантности к культуре народа, говорящего на этом языке. Знакомство с культурой страны изучаемого языка является одной из важных задач обучения иностранному языку. Образование средствами иностранного языка предполагает знания о культуре, истории, реалиях и традициях страны изучаемого языка, включение студентов в диалог культур, знакомство с достижениями национальных культур в развитии общечеловеческой культуры, осознание роли родного языка и культуры в зеркале культур другого народа.

Параллельное изучение языка и культуры не случайно, т.к. это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые

выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. Такой подход к обучению иностранному языку во многом обеспечивает более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, а также дает возможности для поддержания мотивации обучения.

Поэтому в нашем вузе стало доброй традицией ежегодное проведение «Недели кафедры иностранных языков», включающей такие мероприятия, как: выпуск газет на английском, французском и немецком языках, конкурсы проектов-презентаций, олимпиада по иностранным языкам, книжная выставка «Картина мира через призму языков», викторины, брейн-ринг, творческий конкурс переводчиков и многое другое. Широко используются интерактивные формы проведения занятий: деловые и ролевые игры, проекты, мультимедийные презентации.

Задачами дисциплины являются: «повышение уровня учебной автономии, способности к самообразованию; развитие когнитивных и исследовательских умений; развитие информационной культуры; расширение кругозора и повышение общей культуры студентов; воспитание толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов» [Тер-Минасова 2009].

Для выполнения данных задач студент использует целый ряд компетенций, являющихся результатом его предыдущего жизненного опыта: все виды компетенций помогают человеку так или иначе развить у себя умение общаться и, следовательно, могут рассматриваться как составляющие коммуникативной компетенции. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком дают более полное представление о так называемых неязыковых и собственно языковых компетенциях. Это общие компетенции, коммуникативные компетенции и экзистенциальная компетенция.

Общие компетенции включают декларативные (знания о мире), социокультурные (повседневная жизнь, межличностные отношения, система ценностей, убеждений и отношений, язык жестов, правила этикета, выполнение ритуалов), межкультурные знания (сходства и различия между культурами, представления друг о друге), а также умения и навыки (практические, межкультурные).

Коммуникативные компетенции включают лингвистическую компетенцию (лексическая, грамматическая, фонологическая компетенции), социолингвистическую компетенцию (рассматриваются лингвистические маркеры социальных отношений, нормы вежливости, выражения народной мудрости, регистры общения, диалекты и акценты), прагматическую компетенцию (компетенция дискурса, функциональная компетенция, компетенция схематического построения речи).

Экзистенциальная компетенция. В Общеввропейских компетенциях владения языком (Страсбург, 2001) этому виду компетенций уделяется особое внимание, поскольку коммуникативная деятельность специалиста зависит не

только от полученных знаний, умений и навыков, а так же от личностных факторов, которые определяются индивидуальностью человека, а индивидуальность человека, в свою очередь, «характеризуется его взглядами, мотивациями его поступков, ценностями, убеждениями, типом познавательной способности, типом личности» [Душков <http>]. Рассмотрим подробно составляющие экзистенциальной компетенции с точки зрения собственно языковых компетенций:

1. Взгляды и отношения включают открытость для восприятия новых впечатлений, новых людей, идей, обществ, культур, и интерес к ним; готовность несколько изменить своё культурное восприятие и собственную систему ценностей; способность и готовность отойти от стереотипов в отношении культурных различий.

2. В состав мотивации входит обдуманность; язык как средство, язык как объединяющий фактор; потребность в общении.

3. Ценности, например, этические и нравственные.

Важнейшая роль отводится познавательным способностям и учебным умениям, таким как умение эффективно использовать возможности, возникающие в процессе обучения, внимательно воспринимать предоставляемую информацию; осознавать конечную цель поставленной задачи; эффективно работать парами в группах; использовать имеющиеся материалы для самостоятельной работы; использовать на практике изучаемый материал; знать свои сильные и слабые стороны; определять свои потребности и задачи [Общеввропейские компетенции... 2001].

В результате изучения дисциплины студент должен знать лексический минимум иностранного языка общего и профессионального характера, уметь использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности и межличностном общении и владеть иностранным языком в объеме, необходимом для получения информации профессионального назначения. Требования к знаниям, умениям и навыкам, приобретаемые в результате изучения иностранного языка, определяются из проектируемых результатов их освоения, закрепленных в ФГОС и из компетентностной модели выпускника.

Рабочая программа кафедры ВИТИ обеспечивает возможность реализации обучения иностранным языкам на основном уровне. Курс состоит из 4 разделов, каждый из которых соответствует таким сферам общения, как бытовая, учебно-познавательная, социально-культурная и профессиональная. Иноязычная коммуникативная компетенция включает языковую, речевую, социокультурную и другие виды компетенций в разных сферах общения и по различной тематике. Так, бытовая сфера общения представлена темой «Я и моя семья»; учебно-познавательная – «Я и мое образование»; социально-культурная – «Я и мир. Я и моя страна»; профессиональная – «Я и моя будущая профессия». Некоторые темы общения были изменены или дополнены с учетом внутренней логики рабочей программы кафедры. Например, в социально-культурной сфере акцент сделан на страноведческий материал, студенты активно изучают не только историю, обычаи и традиции

родного края, но и культуру англоязычных стран: Великобритании, Америки, Австралии, Канады, Новой Зеландии. Профессиональная сфера общения составлена с учетом направлений деятельности вуза, большое внимание уделяется таким сферам, как ядерная энергетика, электроэнергетика, теплоэнергетика, строительство и другие.

В Программе выделены следующие виды речевой деятельности: рецептивные – аудирование и чтение; продуктивные – говорение и письмо. Для реализации этих видов деятельности кафедрой разработаны интерактивные формы обучения, способствующие развитию устной и письменной форм речи. Однако в свете интенсификации профессионального взаимодействия с зарубежными специалистами, всего этого недостаточно для того, чтобы иностранный язык, владение которым является одной из универсальных компетенций выпускника, стал неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалиста в техническом вузе. К сожалению, в неязыковых вузах выделяется недостаточное количество часов на преподавание иностранных языков – два часа в неделю, а на самостоятельную работу студентов (подготовка к практическим занятиям, тестовым заданиям, индивидуальным домашним заданиям, зачетам и экзаменам) время распределяется неравномерно по семестрам. Для подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности необходима интеграция профессиональных, лингвистических и социальных навыков. Необходим учёт междисциплинарных связей, многоуровневость, вариативность и ориентация на межкультурный аспект коммуникативной компетенции.

Взаимосвязь иностранного языка с другими учебными предметами имеет большое значение для формирования коммуникативной компетенции [Старцева 2008]. Ввиду относительной ограниченности межкультурных межъязыковых контактов студентов инженерных специальностей необходимо создание дополнительных образовательных программ, в основе которых лежат профессионально-ориентированные цели. В связи с этим Министерством образования РФ была разработана и введена в действие программа, которая предусматривает подготовку специалистов для письменного перевода научно-технической литературы по специальности основного образовательного направления.

Программа реализуется параллельно с усвоением студентами основной образовательной программы, по окончании которой выдается диплом государственного образца о присвоении квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» дополнительно к диплому о высшем образовании. В нашем вузе мы третий год успешно работаем в этом направлении. Кафедра имеет определённый положительный опыт реализации данной программы. Прделана колоссальная работа, изменились подходы, требования, оценки и приоритеты. Есть свои успехи и достижения. Подобная программа формирует языковую культуру студентов и здесь на первый план выходит развитие лингвистической и речевой компетенций. Форма и

содержание занятий предполагают формат языкового и поликультурного погружения, обеспечения взаимодействия в группе, команде; язык становится средством вербализации принятого решения, построения гипотез, участия в обсуждении [Слесаренко 2008].

Итак, мы выяснили, что формирование коммуникативных компетенций необходимо для того, чтобы выйти на новый уровень обучения студентов иностранному языку, чтобы перенести акценты с прежних преимущественно экстенсивных методов обучения на современные интенсивные методики, имеющие коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер в достижении общей цели обучения иностранному языку в техническом вузе – практического владения, которое позволит будущему специалисту эффективно пользоваться языком в профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гунина Л.А. Проблемы совершенствования обучения иностранным языкам в техническом вузе (в свете новых требований ФГОС 3 поколения) / Л.А. Гунина, Л.В. Захарова, И.В. Зарочинцева // Вестник ун-та Рос. акад. образования. – М., 2013. – № 3 (66). – С. 64-68.
2. Гунина Л.А.. Роль компетенций владения языком в формировании культуры производства / Л.А. Гунина, Л.В. Захарова, И.В. Зарочинцева // Глобальная ядерная безопасность. – М., 2013. – №4 (9). – С.72-76.
3. Зарочинцева И.В. Опыт реализации программ уровневого высшего профессионального образования по иностранному языку в техническом вузе / И.В. Зарочинцева, Л.А. Гунина, Л.В. Захарова // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2014. – № 2. – С. 85-92.
4. Захарова Л.В. Языковая коммуникация в профессиональной области в техническом вузе. Опыт реализации / Л.В. Захарова, Л.А. Гунина, И.В. Зарочинцева // В мире научных открытий. Сер. Социально-гуманитарные науки. – 2014. – № 1.1 (49). – С. 507-520.
5. Лукойть Е.В. Формирование социокультурной компетенции при обучении английскому языку как второму иностранному студентов технического вуза / Е.В. Лукойть, Л.В. Педько. // Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуза: Сб. науч. ст. по проблемам высшей школы. В 2 ч. / Южно-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). –Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2008. – Ч.2. – С. 195-198.
6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Департамент по языковой политике. – Страсбург, 2001. – 256 с.
7. Слесаренко И.В. Основные принципы и направления развития языкового образования в современном техническом вузе / И.В. Слесаренко // Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуза: сб. науч. статей по проблемам высшей школы. В 2 ч. / Южно-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2008. – С. 28-33.
8. Старцева Ю.М. Роль межпредметных связей в формировании профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов / Старцева Ю.М., Е.В. Лукойть // Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуза: Сб. науч. статей. по проблемам высшей школы. / Южно-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2008. – С.16-18.
9. Тер-Минасова С.Г. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа научно-методического совета по иностранным языкам / С.Г. Тер-Минасова, Е.Н. Соловова. Министерство образования и науки РФ. – М., 2009.

## ЭЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

10. Душков Б.А. Энциклопедический словарь: психология труда, управления, инженерная психология и эргономика [Электронный ресурс] / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – 2005. – URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/896/word/kultura-proizvodstva> – 25.11.2013.

## COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN TECHNICAL UNIVERSITIES

**L.V. Zakharova, L.A. Gunina**

Volgodonsk Engineering Technical Institute,  
the branch of National Research Nuclear University «MPhI», Volgodonsk

The article is devoted to the communicative competence formation in the process of foreign language training in technical universities in accordance with the FSES 3-rd generation. The competence approach, orienting to the organizing of teaching and learning activities is shown in the article. The experience of the “Foreign Language” and “Language communication in professional sphere” Programs realization is described. Some disadvantages are shown and the ways of training process improvement are suggested. The competence acquired by learning a foreign language is described.

**Key words:** *communicative competence*, the competence approach, vocational and language competence, communicative approach.

*Об авторах:*

ЗАХАРОВА Любовь Васильевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгодонского инженерно-технический институт Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ), *e-mail:* [zakharova11@mail.ru](mailto:zakharova11@mail.ru).

ГУНИНА Лидия Аркадьевна – кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Волгодонского инженерно-технический института Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ)б *e-mail:* [LAGunina@mephi.ru](mailto:LAGunina@mephi.ru).

## КУМУЛЯТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК: ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА

(на материале современных учебников английского языка)

**В.Н. Семерджиди**

Кубанский государственный университет, Краснодар

*В статье рассматриваются пословицы и поговорки, используемые в дидактических текстах по иностранному языку для раскрытия изучаемых концептов. Раскрыта их кумулятивная функция, показан мотивационный потенциал в развитии лингвокультурологической компетенции реципиентов, а также проанализированы способы их перевода на русский язык.*

**Ключевые слова:** пословицы, поговорки, перевод, кумулятивная функция, дидактический текст.

Английский язык очень богат идиоматическими выражениями, пословицами и поговорками, которые постоянно встречаются в литературе, в газетах, в фильмах, в передачах радио и телевидения, что находит свое отражение в дидактических текстах (ДТ) по иностранному языку (ИЯ).

Даже при беглом анализе становится очевидным, что пословицы и поговорки активно используются в учебниках по английскому языку «Upstream» (издательство Express Publishing, 2002), «Inside Out» (издательство Macmillan, 2001) и «New Inside Out» (издательство Macmillan, 2014).

Представляя **собой** краткое, ритмизованное изречение, несущее обобщенную мысль, вывод, философскую глубину, иносказание с дидактическим уклоном, пословицы и поговорки употребляются для раскрытия таких концептов, как *Time/Время, Family/Семья, Friends/Друзья, Money/ Деньги, Beauty/Красота, Home/Дом, Food/Еда* и др. Они помогают сопоставить разные картины мира народов и выявить общие для различных культур ценности.

Как отмечает С.Тер-Минасова, «в идиоматике языка, то есть в том слое, который, по определению, национально специфичен, хранится система ценностей, общественная мораль, отношение к миру, к людям, к другим народам. Фразеологизмы, пословицы, поговорки наиболее наглядно иллюстрируют и образ жизни, и географическое положение, и историю, и традиции той или иной общности, объединенной одной культурой» [Тер-Минасова 2000: 80].

Поскольку за пословицей и поговоркой стоит многовековая история народа, то они являются «для прошлого результатом, а для будущего – возможным действием» [Бочина 2002: 17].

В.А. Маслова справедливо указывает, что пословицы – «это стереотипы народного сознания» [Маслова 2001:43].

Г.Л. Пермяков называет пословицы «художественными миниатюрами, в яркой, чеканной форме обобщающие (а точнее, моделирующие) факты самой действительности» [Пермяков 1988: 13].



В.И. Карасик подчеркивает: «Будучи узуально-поведенческими текстами, пословицы и поговорки иллюстрируют те или иные аксиомы поведения (аксиомы взаимодействия, жизнеобеспечения, общения, ответственности, управления, реализма, безопасности, благоразумия)» [Карасик 1996: 25].

В.И. Даль точнее других определил наиболее важные признаки пословиц, которые, на наш взгляд, объясняют столь активное их употребление в учебниках по иностранному языку:

- 1) смысловая самостоятельность («это целые изречения»);
  - 2) глубина смысла (это «цвет народного ума»);
  - 3) оценочность (это «своего рода судебник, никем не судимый»);
  - 4) переносный смысл (это «обиняк с приложением к делу»);
  - 5) общеупотребительность, народность («все ее знают и ей покоряются»);
  - 6) художественная форма (в них есть «образцы всех прикрас риторики»)
- (цит. по [Занглигер 2005]).

Рассматривая пословицы и поговорки в контексте культурных традиций, мы в след за В.Н. Телия считаем, что они представляют собой «мощный источник интерпретации, поскольку они и есть по традиции передаваемый из поколения в поколение язык веками формировавшейся обыденной культуры, в котором в синтаксической форме отражены все критерии и установки этой жизненной установки народа – носителя языка» [Телия 1996: 241].

Наше исследование показывает, что пословицы чаще всего употребляются в качестве заголовков текстов (в учебнике «Upstream») или в конце текста в качестве вывода, поскольку в них сконцентрирована основная мысль сюжета. Так Г.Г. Граник отмечает, что пословица представляет собой «минимальный по величине художественный текст, выражающий только одну мысль. Выражение этой мысли равно тексту, и нет ни растворения этой мысли в сюжете, ни мыслей, конкурирующих с главной» (цит. по [Соболева 1995: 47]). Очевидно, что заголовки в виде пословиц и поговорок обостряют диалогичность ДТ по ИЯ, апеллируют к мнению читателя и подобно начальному аккорду настраивают реципиента на дискуссию.

Сравнение английских и русских пословиц и поговорок, с одной стороны, показывает, как много общего имеют эти народы, что, в свою очередь, способствует их лучшему взаимопониманию и сближению. С другой стороны, необходимо отметить, что многие английские и русские пословицы и поговорки многозначны, что делает их трудными для понимания и перевода.

Складываясь в различных исторических условиях, английские и русские поговорки и пословицы для выражения одной и той же или сходной мысли часто использовали различные образы, которые, в свою очередь, отражают различный социальный уклад и быт двух народов и часто не являются абсолютными эквивалентами.

К проблеме сравнения особенностей перевода английских пословиц на русский язык обращались такие филологи, как С.С. Кузьмин, А.В. Кунин, Н.Л. Шадрин и др.

Как отмечает А.В. Кунин, с переводческой точки зрения английские фра-

зеологические единицы делятся на две группы:

1. фразеологические единицы, имеющие эквиваленты в русском языке (полные эквиваленты, частичные эквиваленты);
2. безэквивалентные фразеологические единицы [Кунин 1964].

Опираясь на данную классификацию, мы сгруппировали пословицы и поговорки следующим образом:

1. Поговорки и пословицы, английский вариант которых полностью соответствует русскому:

*Time is money. Время – деньги.*  
*Time heals. Время лечит.*  
*Better late than never. Лучше поздно, чем никогда.*  
*Never put off till tomorrow what you can do today. Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня.*  
*My home is my castle. Мой дом – моя крепость.*  
*The love of money is the root of all evil. Любовь к деньгам есть корень всех зол.*

2. Пословицы и поговорки, которые частично переводятся одинаково на русский язык, т.е. английский вариант несколько отличается от русского (лексические, грамматические или лексико-грамматические расхождения при наличии одинакового значения одной и той же стилистической направленности):

*Money makes the world go round. Деньги правят миром.*  
*Tastes differ. О вкусах не спорят.*  
*While there's life there's hope. Пока человек жив, он надеется.*  
*Every man to his taste. На вкус и цвет товарищей нет.*  
*A fool and his money are soon parted. Дурак – кошельку враг.*  
*You are what you eat. Человек – это то, что он ест.*

3. Безэквивалентные пословицы и поговорки (английские пословицы и поговорки, которые полностью отличаются переводом на русский язык, т.е. английский вариант не соответствует русскому, а сохраняется только общий смысл высказывания):

*Beauty is in the eyes of the beholder. Не по хорошему мил, а по милу хорош. / На вкус и цвет товарищей нет.*  
*In for a penny, in for a pound. Назвался груздем, полезай в кузов.*  
*There is no such thing as a free lunch. Бесплатный сыр только в мышеловке.*  
*Watch the pennies, and the pounds take care of themselves. Копейка рубль бережет.*  
*Birds of a feather flock together. Рыбак рыбака видит издалека.*  
*Charity begins at home. Своя рубашка ближе к телу.*  
*East or West, home is best. В гостях хорошо, а дома лучше.*  
*Time flies when you're having fun. Счастливые часов не наблюдают.*  
*Better safe than sorry. Бережёного бог бережёт.*

Очевидно, что в пословицах и поговорках, представляющих собой мини-текст, слита информация фактуальная, подтекстовая, концептуальная. Раскрытие полного значения поговорки или пословицы – это сложный, многогранный процесс, связанный с лингвокультурологическим аспектом. Ю.А. Сорокин, обращаясь к проблеме универсального и культурно-специфического в переводе, отмечает, что двуязычный перевод является в тоже время «двукультурным» интерпретативным переводом [Сорокин 2003:4].

Подводя итог нашего исследования, отметим, что пословицы и поговорки, находясь как бы вне временного пространства, являются атрибутом культуры народа, отражают историю и мировоззрение народа, его обычаи, традиции, нравы и ценностные ориентиры, здравый смысл и юмор, стремления и идеалы, богатство языка, сжато и образно выражают народную мудрость. То есть для них характерна ярко выраженная кумулятивная функция, которая проявляется в двух аспектах. С одной стороны, в пословицах и поговорках аккумулированы типовые для данного народа ситуации и модели поведения, а с другой стороны, – ярко и отчетливо отражена образность народной речи.

Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи неповторимое своеобразие и особую выразительность. Из пословиц и поговорок во многом складывается языковая картина мира, определяющая восприятие мира носителями языка. Знание пословиц и поговорок того или иного народа помогает понять образ мыслей и характер этого народа, что является важной частью при изучении иностранного языка.

А поскольку по своему возникновению и использованию пословицы и поговорки представляют собой диалогический процесс, то они стимулируют коммуникативную деятельность, способствуют развитию логического и образного мышления, а также лингвокультурологической компетенции реципиентов, необходимой для достижения адекватного перевода и развития речевой деятельности учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бочина Т.Г. О диалогичности русской пословицы / Т.Г. Бочина // Русская и сопоставительная филология: Концептуально-семантический и системно-функциональный аспекты: Материалы научн. конф. – Казань: Унипресс, 2002. – С. 17-18.
2. Занглигер В.Ф. Русские пословицы и их отбор для активного усвоения студентами-русистами болгарских вузов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. [Электронный ресурс] / В.Ф. Занглигер; София, 2005. – URL: <http://dissercat.com/content/avtoreferat-russkie-poslovitsy>.
3. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке / В.И. Карасик // Языковая личность: культурные концепты. Сборн. научн. трудов / Научн. ред В.И.Карасик. – Волгоград; Архангельск: Перемена, 1996.
4. Кунин А.В. О переводе английских фразеологизмов в англо-русском фразеологическом словаре [Электронный ресурс] / А.В. Кунин // Тетради переводчика. – 1964. – № 2. – С. 17-23. – URL: [http://samlib.ru/w/wagapow\\_a\\_s/transl-book-kunin.shtml](http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/transl-book-kunin.shtml).
5. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Academia, 2001. – 208 с.

6. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии / Г.Л. Пермяков. – М.: Наука, 1988. – 256 с.
7. Соболева О.В. [О понимании мини-текста, или Пословица век не сломится](#) / О.В. Соболева // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. С. 46-53.
8. Сорокин Ю.А. Переводоведение: статус переводчика и психогерменевтические процедуры. – М.: Гнозис, 2003. – 160 с.
9. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс] / С.Г. Тер-Минасова. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2000. – URL: [http://gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/Te\\_Index.php](http://gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Te_Index.php)

## **CUMULATIVE FUNCTION OF PROVERBS AND SAYINGS: PECULIARITIES OF TRANSLATION**

*(based on English textbooks)*

**Semerdjidi V. N.**

Kuban State University, Krasnodar

The article focuses on proverbs and sayings in didactic texts in foreign languages to reveal the concepts under study. The research shows accumulative function of proverbs and sayings, their motivational potential in the development of students' linguo-cultural competence; analyses ways of translation them in Russian.

***Key words:** proverbs, sayings, translation, cumulative function, didactic text.*

*Об авторе:*

СЕМЕРДЖИДИ Валентина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета, *e-mail*: [tinasem@rambler.ru](mailto:tinasem@rambler.ru).

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА  
УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЙ  
С КОМПОНЕНТОМ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ  
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

**М.А. Шевчук-Черногородова**

Таврическая академия Крымского федерального университета  
им. В. И. Вернадского, Симферополь

В статье раскрываются особенности микросистемы устойчивых сочетаний с компонентом цветообозначения в английском языке, анализируется их лингвокультурологическая специфика.

*Ключевые слова:* английский язык, устойчивые сочетания, цветообозначение, универсальное и специфическое, микросистема.

Данное исследование имеет целью раскрыть этнокультурное своеобразие английского языка, которое отражено в микросистеме устойчивых сочетаний с компонентом цветообозначения (далее УСКЦ): исторические факты и реалии, особенности быта и географического устройства англоязычных регионов, поверья и традиции данного лингвосоциума, а также особенности менталитета, особого восприятия действительности сквозь призму цветового видения.

В современном английском языке фиксируются УСКЦ-библейзмы, отражающие древнюю мудрость человечества, например: *a whited sepulcher* (*гроб повапленный*) со значением 'лицемер, двуличный человек'; *the golden rule* (*золотое правило*) – 'мудрое правило, помогающее всегда и всем' (певоначально звучало следующим образом: «Как хотите, чтоб с вами поступали, так поступайте и вы с ними»).

Некоторые УСКЦ связаны с античной историей и культурой. Например, к античной мифологии восходит УСКЦ *the golden age* – *золотой век*. Данное выражение впервые встречается у греческого поэта Гесиода в поэме «Труды и дни». Автор описывал век Сатурна, когда люди жили, подобно богам, без забот, раздоров, войн и тяжелого подневольного труда. В современном русском языке, например, это выражение традиционно обозначает период расцвета культуры. Однако, в истории Англии *золотым веком* называют XVIII век – период господства классического направления в искусстве, в то время как в России такое название получил XIX век – период творчества великих российских деятелей культуры.

Ряд выражений восходит к басням Эзопа и другим древнегреческим басням или сказкам. Некоторые УСКЦ впервые встречаются в произведениях древнеримских писателей. Выражение Горация *aurea mediocritas* в современном английском языке является УС: *the golden mean* – *золотая середина*.

«По числу фразеологизмов, обогативших английский язык, произведения Шекспира занимают второе место после Библии. Число их свыше 100» [Кунин 1996: 217]. Такие УС называются шекспиризмами, и, так как большее

их число встречается в произведениях драматурга лишь однажды, форма их четко фиксирована. Одна из них впервые была употреблена Шекспиром в трагедии «Отелло»: *the green-eyed monster* «чудовище с зелеными глазами», ревность, другая – *the sear, the yellow leaf* старость – в трагедии «Макбет».

В современном английском языке в шекспиризмы могут вноситься некоторые изменения. Примером этому может служить УСКЦ *buy golden opinions* – ‘заслужить благоприятное, лестное мнение о себе, вызвать восхищение или уважение’. В современный язык подобные УС вошли в результате переосмысления их метафорического значения.

Кроме Шекспира и другие английские писатели обогатили фразеологический и паремиологический фонды. Среди них Джеффри Чосер, Джон Мильтон, Джонатан Свифт, Чарльз Диккенс и другие. Так, УСКЦ *catch/ take smb red-handed* – ‘застать кого-либо на месте преступления, захватить с поличным’ впервые встречается в романе В. Скотта «Айвенго», а единица *the white man's burden* – «миссия белого человека» (якобы культурная миссия колонизаторов) – выражение Р. Киплинга, назвавшего так одно из своих стихотворений.

Многие УС пришли в английский язык из американского варианта. Такие заимствования относятся к внутриязыковым. Некоторые из таких единиц настолько ассимилировались, что в английских словарях после них снята помета, указывающая на их американское происхождение. К подобным «американизмам» относятся такие УСКЦ как *a/ the green light* – ‘зеленая улица, свобода действий’; *paint the town red* – ‘предаваться веселью, кутить’ и т.д. Эти обороты можно легко принять за исконно английские, их американское происхождение устанавливается на основании лексикографических данных и анализа источников.

Совершенно естественно, что в состав некоторых УС входят американские лексемы, например: *a red cent* ≈ *медный грош*. Очевидно, что название самих денежных единиц, также как и цветообозначение, определяют специфику состава УСКЦ, сравним с русским и французским языками: *гроша медного (ломаного) не стоит* – *ça ne vaut pas un sou* – *not worth a red cent*. Только английское УС несет в себе компонент цветообозначения (red), тогда как русский эквивалент, лишь косвенно указывает на цвет (медный). Национально-маркированными являются и УСКЦ *green power* – ‘власть денег, деньги’; *the long green* – ‘доллары, деньги’, в составе которых колороним *green* указывает на цвет банкнот американской денежной единицы.

Англоязычная форма американских заимствований в британском варианте английского языка полностью исключает перевод. Американские УСКЦ-заимствования, особенно сленгизмы, отличаются яркой образностью и повышенной экспрессивностью.

Ряд УСКЦ, несущие обозначения географических объектов, являются примером проявления специфического в составе корпуса УСКЦ: *the Green Mountain State* – *штата зеленых гор* (прозвище штата Вермонт); *the Blue Grass State* – *пырейный (или кукурузный) штат* (прозвище штата

Кентукки); *the silver streak* – серебряная полоса (прозвище Ла-Манша); *the Blue Hen State* – штат голубой курочки (прозвище штата Делавер); *the Black Belt* – черный пояс, южные районы США, где преобладает негритянское население; *Gretna Green* – Гретна-Грин (название деревни на границе с Шотландией, где убежавшие влюбленные могли обвенчаться без предоставления соответствующих документов), *the Great White Way* – Великий белый путь (часть Бродвея, вдоль которой расположены театры). Отметим, что только в английском языке отмечается целый ряд подобных географических УСКЦ.

Самым крупным гнездом УСКЦ в количественном отношении являются УС с колоронимом *black*. В него входят следующие национально маркированные единицы:

✓ *a black pudding* кровяная колбаса или *blood pudding*: УС впервые фиксируется в англоязычных источниках в 1868, появившееся, возможно под влиянием немецкой лексемы *Blutwurst*. Данная устойчивая единица отражает традицию подавать на завтрак кровяную колбасу в Объединенном королевстве, Ирландии и Канадских провинциях.

✓ *Black Friday* – ‘черная пятница, пятница, в которую произошло какое-л. бедствие’. Это УСКЦ появилось в результате событий, имевших место в пятницу, 24 сентября 1869 г. в США. В этот день произошел финансовый кризис вследствие спекуляций небольшой группы экономистов. В дальнейшем и другие крупные финансовые проблемы выпадали на пятницу, таким образом, представление о пятнице как о дне финансового кризиса переросло в представление о пятнице как о дне любого бедствия.

✓ *a black sheep* – ‘паршивая овца, позор семьи’ хранит следы старого поверья, согласно которому в XVIII и XIX вв. считалось, что черная овца отмечена печатью дьявола. Следует отметить и тот факт, что шерсть черной овцы считается коммерчески невыгодной. УСКЦ *a black sheep* является частью пословицы «*There is a black sheep in every flock*».

✓ *the Black and Tans* – ‘чернопегие’ хранит знание об исторических событиях: английские карательные отряды, принимавшие в 1920 г. участие в подавлении ирландского движения шинфейнеров были прозваны «чернопегими» из-за их формы – чёрных фуражек и желтовато-коричневых мундиров.

✓ *the Black prince* – Черный принц – прозвище Эдуарда, принца Уэльского, сына короля Эдуарда III (1330 – 76), прозванного так потому, что он носил черные латы.

Ассоциативное поле цветообозначения *black* в микросистеме УСКЦ английского языка

Цвета угля, сажи	(as) <i>black as a crow (as a crow's wing, as a raven, as a raven's wing, as coal, as ebony, as ink, as 'et, as my hat, as night, as soot, as the ace of spades, as your boots или lat)</i> чёрный как сажа, чёрный как вороново крыло, как смоль, как уголь; (as) <i>black as coals (или sloes)</i> чёрные как угольки (о глазах); <i>black gold</i> «чёрное золото», нефть; <i>black diamonds</i> «черное золото», каменный уголь.
------------------	--

Темный, в противоположность более светлому	<b>black pudding</b> кровяная колбаса; <b>a black swan</b> «черный лебедь», большая редкость; <b>wash a blackamoor (или an Ethiopian) white</b> заниматься безнадежным делом, пытаться сделать невозможное; <b>a black sheep</b> «паршивая овца», позор семьи, негодяй; (as) <b>black as hell (as jet, as my или your hat, as night, as mid-night, as pitch, print или the grave, австрал. as a burnt log, as the inside of a cow или dog)</b> совершенно темно. непроглядная тьма, тьма кромешная; ~ хоть глаз выколи.
Потемневший, принявший темную окраску	<b>black and blue</b> в синяках; <b>a black eye</b> подбитый глаз, синяк под глазом; ≈ фонарь под глазом.
Мрачный, безотрадный, тяжелый	<b>paint smb black</b> чернить кого-либо, изображать кого-либо в черных красках; <b>paint smth in black colors</b> рисовать что-л. мрачными красками, представлять что-л. в мрачном свете, сгущать краски; <b>things look black</b> дела плохи, дело принимает неважный оборот; (as) <b>black as hades (as ink или as night)</b> безрадостный, беспросветный; в тёмном свете; (as) <b>black as night (as sin, thunder или as a thunder cloud)</b> мрачнее тучи, туча-тучей; <b>black (или dark) comedy</b> «черная» комедия; <b>black-letter day</b> неудачный, несчастливый день; трагический день.
Злой, сердитый, коварный	<b>a black look</b> хмурый, злобный взгляд; <b>look black</b> выглядеть сердитым, мрачным, хмуриться; <b>the black man</b> злой дух, дьявол, сатана; <b>black in the face</b> багровый (от усилий или раздражения).
Имеющий магическую силу	<b>black magic</b> черная магия; <b>the black art</b> чернокнижие, черная магия.
Незаконный, нелегальный	<b>black market</b> черный рынок; <b>black money</b> незаконно заработанные деньги, не объявленные для налогообложения.
Темнокожий	<b>black and tan</b> обслуживающий как чёрных, так и белых; <b>the Black Belt</b> южные районы США, где преобладает негритянское население; <b>black ivory</b> «черная слоновая кость» (так называли работоторговцы негров-рабов).
Прибыльный	<b>be in the black</b> вести дело прибыльно, получать прибыль, доход; <b>climb (get или go) into the black</b> (начать) давать прибыль, стать рентабельным.
Черное, как абстракция в противопоставлении белому	<b>black or white</b> чёрное или белое; <b>prove (или swear) that black is white</b> пытаться выдать черное за белое, говорить заведомую ложь; <b>two blacks do not make a white</b> чужим грехом своего не искупишь; <b>call (или make) white black (т.ж. turn white into black)</b> называть белое чёрным, утверждать что-л. вопреки очевидности.
Закоренелый, отъявленный	<b>of the blackest (или deepest) dye</b> отъявленный, прожженный, закоренелый; ≈ до мозга костей.

Очевидно, что ядерными значениями в данном гнезде УСКЦ являются значения: цвета угля, сажи; темный, в противоположность более светлому; мрачный, безотрадный, тяжелый.

Белый цвет в УСКЦ английского языка такие положительные качества



человека, как честность, порядочность: *to have white hands* – ‘иметь чистую совесть, незапятнанную репутацию’; *white lie* – ‘невинная ложь’. УСКЦ *a white man* – ‘порядочный, честный, благовоспитанный человек’, ‘прекрасный человек’, первоначально американское, отражает отношение правящих классов к народам небелой расы.

УСКЦ *a white elephant* – ‘обременительное или разорительное имущество’, ‘обуза’ – транслирует поверье о том, что король Сиам, желая разорить кого-либо из своих поданных, дарил ему священного белого слона, содержание которого обходилось очень дорого. С одной стороны – это было проявление королевской милости, т.к. белый слон ассоциировался с рождением Будды, матери которого он принес белый цветок лотоса, с другой же стороны, священному животному возбранялось работать, а содержать его полагалось в наилучших условиях. Так и закрепилось это значение разоряющего и никому не нужного предмета в семантике УСКЦ.

Употребление устойчивого сочетания *show the white feather* – ‘стыдиться, смалодушничать’ (дословно: ‘показать белое перо’) фиксируется с 1785 г. и уходит корнями в петушинные бои: белое перо в хвосте бойцового петуха считалось признаком плохой породы. Следует отметить, что в Англии и в Австралии получение белого пера означало обвинение в трусости, его обычно присылали людям, уклоняющимся от военной службы.

УС *the red, white and blue* – английский флот и армия образован на основе синекдохи по цветам национального трехцветного флага Великобритании, состоящего из трех крестов: белый крест Святого Андрея на синем поле, символ Шотландии, красный прямой крест Святого Георгия, который считается небесным покровителем англичан, третий красный диагональный крест, представляющий Ирландию и ее покровителя Святого Патрика.

Гнездо УС с компонентом *red* также представлено национально-маркированными единицами. Например, УСКЦ *a thin red line* – ‘небольшая группа отважных людей, защищающих местность или принципы, не уступающие своих позиций’, был впервые использован в 1877 году В. Расселом; имелись в виду британские войска в период крымской войны, носившие красную униформу.

УС *red-brick university* означает ‘краснокирпичный’, ‘новый’ университет’ в отличие от «старых» (*blue-brick universities*) – Кембриджского и Оксфордского, построен из красного кирпича. В этих университетах, появившихся после второй мировой войны, готовят также специалистов для местной промышленности.

Исторический факт, указывающий на то, что британские владения обозначались на английских географических картах красным цветом, зафиксирован в семантике УСКЦ *all-red route* – ‘британский имперский торговый тракт’.

УСКЦ *red tape* – ‘волокига, бюрократизм, канцелярский формализм’ (отсюда *red-tapish, red-tapist*) – указывает на специфику английского делопроизводства: красной тесьмой прошивают документы в английских государственных учреждениях.

УСКЦ *a red herring* – ‘отвлекающий маневр’ (дословно: ‘красная селедка’) происходит от глагольной единицы *drag a red herring across the path* – ‘намеренно вводить в заблуждение, сбивать с толку’, что буквально означает ‘волочить по земле мешок с копчеными селедками’. Это выражение происходит из охотничьей отрасли: копченая селедка использовалась в Англии, чтобы создать искусственный след при тренировке охотничьих собак, который сбивал бы их со следа.

Специфический компонент прослеживается в УСКЦ *a red dog poker* – покер, где игрокам раздают семь карт. В настоящее время популярность этого вида покера в казино сильно снизилась, уступив место он-лайн казино, в которых практикуется эта азартная игра.

Следует отметить, серию метонимических УС из финансовой сферы с компонентом *red*: *be in the red* – ‘быть в долгу’, *come out of the red* – ‘выпутаться из долгов’, *go into the red* – ‘приносить дефицит’, *put in the red* – ‘привести к банкротству’, отражающую исторические данные о том, что раньше в банковских счетах сумма задолженности должна была быть обозначена цифрами красного цвета. В результате метонимического переосмысления в этих УС *red* приобрело значение ‘долг, задолженность, дефицит’.

Зафиксированы такие специфические УС с компонентом *blue*, как:

✓ *the blue-sky law* – закон, регулирующий выпуск и продажу акций и ценных бумаг – закон, впервые принятый в штате Канзас в 1911 г. и направленный против выпуска и продажи дутых акций и фальшивых ценных бумаг;

✓ *blue law* – пуританский закон – один из пуританских законов, принятых в первой половине XVIII в. в штате Коннектикут;

✓ *blue noses* «носиневишие носы» – прозвище канадцев, особенно из Новой Шотландии, данное им с намеком на суровый климат Новой Шотландии;

✓ *the Blue and the Gray* – «синие и серые» – армии северных и южных штатов в гражданской войне в США 1861 – 65 гг., названные так по цвету своей формы;

✓ *the light blues* – «голубые» спортивные команды Кембриджа и *the dark blues* – «синие» спортивные команды Оксфорда, также созданные на основе синекдохи по цвету одежды.

Отметим английские УС с компонентом *green*: *a green hand, a fresh hand* – ‘неопытный человек, неопытный работник, новичок’ – здесь общее значение УС семантически соотносится со словом свободного употребления *green* – ‘«молодой, неопытный, доверчивый»; *green room* – ‘артистическая’ – начиная с XVII в. в английских театрах артистические уборные были зеленого цвета.

Примером отражения реалий, присущих жизни англичан служит УСКЦ *yellow dog contract* – обязательство не вступать в профсоюз (Labor Union) и не участвовать в борьбе за свои права, которое должен дать рабочий при поступлении на работу, или же обещание выйти из профсоюза, если он является его членом. Подобными мерами активно пользовались работодатели

до 1930 г., однако объявить их вне закона так и не удалось.

Исследование УСКЦ подтверждает, что статус цвета, его позитивные и негативные коннотации тесно связаны с этническим цветовым менталитетом. Цветовосприятие и цветопредставление включают основные области жизнедеятельности этноса. Специфика восприятия действительности сквозь призму разных цветов обусловлена особенностями национального мышления, самобытностью природной среды и материальной культуры, неодинаковым выбором точек референции, а также лексическими и грамматическими особенностями английского языка (См.: [Шевчук-Черногородова 2011]).

Проведенный анализ ассоциативных полей наиболее частотных цветообозначений позволяет отметить, что не все компоненты-колоронимы английского языка функционируют в своем первичном значении цвета; во многих случаях они несут символическое значение или же подвергаются некоему семантическому сдвигу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В.Кунин. – М.: Высш. шк., Дубна: Феникс. 1996. – 381 с.
2. Шевчук-Черногородова М.А. Лингвокультурологическая специфика устойчивых сочетаний с компонентами цветообозначения в русском, английском и французском языках: Дис. ... канд. филол. наук / М.А. Шевчук-Черногородова; Донецкий гос. ун-т. – Донецк [б.и.], 2011. – 276 с. – На правах рукоп.
3. Kay P. The World Color Survey / P. Kay, V. Berlin, L. Maffi, W. R. Merrifield // Centre for the Study of Language and Information, 2003.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

4. Большой англо-русский фразеологический словарь: около 20000 фразеологических единиц / А. В. Кунин. – 6-е изд., исправл. – М.: Живой язык, 2005. – 944 с.
5. Частотный словарь. Английские слова в порядке встречаемости в речи от 1 до 1000 [Электронный ресурс] – URL: [http://4flaga.ru/d\\_1\\_1000.html](http://4flaga.ru/d_1_1000.html)
6. *Oxford's Learner's Dictionary of English Idioms*. – Oxford: *Oxford Uni. Press*, 1997. – 1428 p.
7. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.etymonline.com/index.php?term=red>

### **LINGVOCULTUROLOGICAL SPECIFICS OF THE FIRM UNITS WITH THE COLOR COMPONENT IN ENGLISH**

**M. A. Shevchuk-Chernogorodova**

Tavrida Academy, Crimean Federal V.I.Vernadsky University,  
Simferopol

The features of the microsystem of the firm units with the color component in English, their lingvoculturological specifics have been analyzed in the article.

**Key words:** *firm unit, color component, universal and specific components, microsystem.*

*Об авторе:*

ШЕВЧУК-ЧЕРНОГОРОДОВА Мария Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Таврической академия Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, *e-mail:* marushechka@i.ua

## МЕТАФОРЫ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА

О.Н. Карабанова

Международный институт экономики и лингвистики  
Иркутского государственного университета, Иркутск

В статье рассматривается одно из выразительных средств экономического дискурса – метафора. В статью приводятся доминантные сферы-источники метафоризации в экономическом дискурсе, а также рассматриваются способы перевода метафор при помощи классификации, предложенной Питером Ньюмарком в книге «A Textbook of Translation».

*Ключевые слова:* метафора, сфера-источник, перевод, экономический дискурс, классификация, когнитивная метафора.

Одной из задач дисциплины «Деловой иностранный язык» является овладение студентами навыками перевода с английского языка на русский текстов экономического характера. Для решения этой задачи могут быть использованы тексты из электронной версии англоязычных журналов и газет таких, как *Business Week*, *The Economist*, *Fortune*, *The Washington Post*, *Financial Times*. Выполняя перевод, переводчик должен, прежде всего, правильно понять содержание высказывания на языке оригинала, а затем точно и правильно передать это содержание средствами языка перевода.

Одна из проблем с которой сталкивается переводчик – это перевод метафор. Использование метафор в экономических текстах позволяет донести информацию в компактной и доступной форме до аудитории, различающейся по возрасту и уровню образования, и сформировать определенное отношение к описываемым фактам.

В статье рассматривается использование метафор в экономических текстах, которые являются неотъемлемой частью экономического дискурса, и способы их перевода на русский язык при помощи классификации, предложенной Питером Ньюмарком в книге «A Textbook of Translation».

Одной из особенностей экономического дискурса является «его метафоричность, проявляющаяся в устойчивой потребности в использовании метафор при объяснении и осмыслении экономических реалий и событий» [Шереметьева [http](http://)].

Метафора обычно определяется как скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго [Арнольд 1990: 83]. Тайна метафоры привлекала к себе крупнейших мыслителей – от Аристотеля до Руссо и Гегеля и далее до Э. Кассирера, Х. Ортеги-и-Гассета и многих других.

Изучение метафоры традиционно, но было бы неверно думать, что оно поддерживается только силой традиции. Напротив, оно становится все более интенсивным и быстро расширяется, захватывая разные области знания – философию, логику, психологию, психоанализ, герменевтику,

литературоведение, литературную критику, теорию изящных искусств, семиотику, риторику, лингвистическую философию, разные школы лингвистики. Интерес к метафоре способствовал взаимодействию названных направлений научной мысли, их идейной консолидации, следствием которой стало формирование когнитивной науки, занятой исследованием разных сторон человеческого сознания. «В ее основе – предположение о том, что человеческие когнитивные структуры (восприятие, язык, мышление, память, действие) неразрывно связаны между собой в рамках одной общей задачи – осуществления процессов усвоения, переработки и трансформации знания, которые, собственно, и определяют сущность человеческого разума» [Арутюнова 1990: 5].

В 1980 году была издана книга «Метафоры, которыми мы живем» (*Metaphors We Live By*), ставшая для специалистов по когнитивной лингвистике библией когнитивного подхода к метафоре. Авторы книги Дж. Лакофф и М. Джонсон изложили основы когнитивного подхода к изучению метафоры. По глубокому убеждению Дж.Лакоффа и М.Джонсона, метафоры пронизывают всю нашу жизнь – в языке, мышлении и в действии. Они возникают на том культурном фоне, который окружает нашу жизнь [Хахалова 2011: 21]. «Суть метафоры – это понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида» [Лакофф 2004: 27].

В основе метафоризации лежит процесс взаимодействия между структурами знаний двух концептуальных доменов – сферы-источника (*source domain*) и сферы-мишени (*target domain*). В результате однонаправленной метафорической проекции из сферы-источника в сферу-мишень, сформировавшиеся в результате опыта взаимодействия человека с окружающим миром элементы сферы-источника структурируют менее понятную концептуальную сферу-мишень.

Говоря о концептуальной метафоре, следует сказать, что она играет очень важную роль в экономическом дискурсе, что отмечается многими исследователями. В наше время все чаще рассматривается метафорический механизм концептуализации научных реалий в экономическом тексте. Все большее признание получает мысль о необходимости изучения и применения концептуальной метафоры как инструмента познания и метода научного исследования, а также в методике обучения иностранным языкам, в частности, в курсе английского для специальных целей и экономического перевода [Каширина <http>].

Для правильного понимания экономических проблем, обозначенных метафорой, необходимо осмысление ее связей с внеязыковой реальностью [там же].

В проанализированных статьях, опубликованных в 2013-2015 гг, чаще всего прибегают к метафоризации при помощи сферы-источника «болезнь/ лечение болезни», так как они посвящены состоянию экономики и негативным последствиям, вызванным санкциями против России и падением цены на нефть. Например:

1. *Russia's wounded economy* could fall into a crisis.
2. Its oil-fired economy surged upward on rising energy prices; now that oil has tumbled, from an average of almost \$110 a barrel in the first half of the year to below \$80, *Russia is hurting*.
3. Western sanctions *have also caused pain*, as bankers have applied the restrictions not just to Mr Putin's cronies, but to a much longer tally of Russian businesses.
4. The immediate worry is the oil price. Mr Putin is confident it *will recover*.
5. Cheaper oil should act like *a shot of adrenalin* to global growth.
6. Even so *the pain* from these could spread abroad quickly, both to countries that rely on Russian trade (exports to Russia account for fully 5% of GDP in the Baltics and Belarus) and through financial ripple effects.

К этой же сфере-источнику можно отнести и следующие примеры:

1. If other countries *sneeze*, will US *catch a cold*?
2. Levy's forecast for a global recession is an extreme one, but worth considering given so much is riding on the dominant view that economies *are healing*.
3. Although it's early days for the oil glut, Houston is starting *to feel the pain*.
4. Continental Europe's economy has plenty of big underlying weaknesses, from poor demography to heavy debt and *sclerotic labour markets*.
5. The shale oil revolution is providing a great gusher of profit, jobs, and swaggering entrepreneurship. It epitomizes the optimism surrounding *America's economic recovery*.
6. The world economy *is not in good shape*.

В экономических текстах часто используются слова *nerve*, *heart*, *backbone* и *arm* в переносном смысле для описания различных процессов в экономике и бизнесе, например:

1. A lot of that money flows through Houston, *the nerve center of the U.S. oil business*.
2. Instead, the moral authority of the head of state gives him a central role in *the arm-twisting* required behind the scenes in the search for a compromise.
3. The prospects for Scotland's economy are at *the heart of the debate* over independence, the flagship policy of the Scottish National Party, which runs the semi-autonomous government in Edinburgh.
4. U.S. small businesses are *the backbone of our economy*, and the Commerce Department is committed to supporting them.
5. Yet Bank of Canada Governor Stephen Poloz says the loss of so much exporting potential has damaged the *«backbone of the economy»* and the country must *«go through a longer rebuilding phase.»*
6. Finance is *the nervous system of capitalism*.
7. That failed to calm *the market nerve*.

Так, в примере (1) выражение «the nerve center» означает самое

чувствительное место нефтяного бизнеса США, через которое проходят большие денежные потоки. А слово «backbone» в примерах (4,5) употребляется в значении «хребет, основа» экономики.

В экономических текстах также используются метафоры с исходной понятийной сферой «животные», особенно когда речь идет об экономике Индии и Китая. Пример:

1. That would drive a lot of companies out of Switzerland. *The fat cats don't come just for the skiing.*
2. India's animal economics: *Is the country an elephant, a tiger or maybe even a beehive?*
3. Every now and then Indians got impatient and envied *the "tiger" economies* of southeast Asia or *the dragon of Chinese economic growth*, which appeared to burn brighter and sprint faster.
4. People call us an elephant. *We are not an elephant. We are a beehive.*
5. The plunge in global stock markets took the Standard & Poor's 500 Index down to 1,862 today and has set off a shouting match between *bulls*, who expect a quick recovery, and *bears*, who think stocks have farther to fall. Trillions of dollars are riding on who's right.

В примере (5) метафора *bulls and bears*, относящаяся к так называемому «биржевому сленгу». Этот термин отражает образы медведя, опускающего мощной лапой рыночные котировки и быка, поднимающего их рогами. В экономических словарях приводятся следующие толкования данных понятий: «Бык» (bull) – это покупатель финансового инструмента, товара, который надеется продать его по более высокой цене через некоторое время. Иначе говоря, это спекулянт, играющий на повышение. «Медведь» (bear) – это участник фондовой, валютной или товарной биржи, играющий на понижение. Он старается продать финансовые активы, чтобы затем купить их по более низкой цене. Таким образом, характер биржевой деятельности и ее участников уподобляется биологическим и поведенческим особенностям обоих животных, и на этом стоит метафора, потерявшая свою образность и перешедшая в разряд термина [Каширина <http>].

При переводе текстов экономической направленности всегда следует помнить, что практически ни одно слово не переводится своим основным словарным значением, а, следовательно, основополагающим фактором в выборе правильного слова является контекст в самом широком понимании этого термина. Не следует приступать к переводу, четко не разобравшись в тематике переводимого текста и сути описываемых процессов и явлений. Необходимо всегда помнить о приоритетах перевода: во-первых, необходимо передать смысл переводимого текста, во-вторых, язык, на который выполняется перевод, должен выглядеть грамотно с точки зрения носителя языка и, в-третьих, необходимо сохранить близость к исходному тексту. Только соблюдение всех этих правил обеспечит правильный перевод текстов экономической тематики [Нечаева 2013: 71].

Для преподавателя важно научить студентов переводить экономические



тексты не только идентично аналогу, но текст перевода не должен содержать лишней информации. Для этого преподаватель должен знать, объяснить и заинтересовать студентов происхождением того или иного слова, термина, метафоры.

Проблеме перевода метафор посвящено много работ, одной из которых является книга переводчика-практика Питера Ньюмарка «A Textbook of Translation». В ней автор предлагает свою классификацию метафор и способы их перевода. Под метафорой он понимает любое образное выражение: слово, использованное в переносном значении, персонификацию абстрактного понятия и др. Структурно метафоры подразделяются на простые, которые представлены одной лексической единицей, и развернутые, или распространенные, которые могут быть представлены словосочетанием, фразой, предложением или целым текстом [Шикалов [http](http://)].

Ньюмарк выделяет следующие функции метафоры: коннотативную (способность более полно описывать абстрактные и конкретные понятия) и эстетическую (способность оказывать эстетическое воздействие на читателя). Ньюмарк пишет, что эти две функции отлично сочетаются в метафоре. Его классификация включает шесть типов метафор: стертая (dead), метафора-клише (cliché), общая (stock), адаптивная (adapted), недавняя (recent) и оригинальная (original) [Ньюмарк 2008: 106].

К стертым метафорам относятся метафоры, фигуральный характер которых уже не ощущается. Метафорами нередко становятся слова, обозначающие части тела, природные явления, астрономические абстрактные понятия. Например: *taxation body* – налоговый орган; *the retailing arm of the business* – отдел розничной продажи предприятия; *to get to the top of the corporate tree* – занять руководящую должность в компании. По мнению Ньюмарка, при переводе стертых метафор необходимо подобрать соответствующую стертую метафору в языке перевода.

Метафоры-клише – метафоры, которые несколько потеряли свою эстетическую составляющую и всё чаще используются лишь в коннотативной функции, для того, чтобы яснее, с большей долей эмоций, выразить свою мысль. Например: *to go to the dogs* – разоряться; *to be in a tight corner* – находиться в тяжелой ситуации; *to be in a war for talent* – бороться за таланты; *glass ceiling* – препятствие для продвижения по службе. При переводе таких метафор выбор делается в пользу экспрессивного средства, так как оно оказывает большее воздействие на читателя.

Обычная метафора дает эффективное описание конкретного или абстрактного понятия, оказывает эмоциональное воздействие на читателя и обладает активной эстетической функцией. Например: *to make both ends meet* – сводить концы с концами; *to throw light on* – проливать свет на что-либо; *to play the nationalist card* – разыграть националистическую карту. Для перевода обычных метафор следует подобрать эквивалентную метафору со схожим образом в языке перевода.

Адаптивная метафора – авторский метафорический окказионализм, при переводе которого следует максимально адаптировать метафору на

иностранном языке под носителя языка перевода, сохранив при этом и форму, и содержание. Однако, если это не возможно, выбор делается в пользу содержания.

Под недавними метафорами П.Ньюмарк понимает метафорические неологизмы, широко распространённые в языке оригинала. Например: *headhunter* – специалист по поиску и подбору персонала; *marzipan layer* – среднее звено управления компании, которое считается лишним и не приносящим ей пользу. Переводить их стоит так же, как неологизмы.

Индивидуально-авторские метафоры (оригинальные) рекомендуется передавать почти дословно, поскольку они отражают индивидуальный стиль автора. Но дословный перевод не всегда возможен, поскольку чрезмерное следование оригиналу может внести дисбаланс в общий стиль текста. В этом случае переводчик делает перевод исходя из норм русского языка. Например:

«After a tough budget, the Secretaries let out a collective howl of pain at the sight of the Treasury's knife».

Предложение можно перевести следующим образом:

«После ознакомления с жёстким бюджетом министры пришли в ужас и единодушно выразили своё негодование по поводу сокращения расходных статей, предпринятого министерством финансов».

«Too many suits and not nearly enough skirts in the boardrooms». Слишком много мужчин и мало женщин в зале заседаний совета директоров.

«The world hopes to ride on the coattails of the U.S. consumer», says Eswar Prasad, an economist at Cornell University, «but the U.S. consumer isn't in a position to take on the burden». «Мир надеется на американского потребителя, – говорит Эсвар Прасад, экономист Корнелльского университета, – но американский потребитель не готов взвалить на себя такую ношу».

Если же метафора содержит культурный элемент, который может быть не ясен получателю информации, то следует заменить образ на более близкий образ в языке перевода.

Итак, чтобы перевести метафору, ее необходимо понять и проанализировать, затем подобрать соответствующие средства в языке перевода, при этом постараться сохранить содержательное и эмоциональное значение метафоры.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / И.В. Арнольд. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры: Сборник. / Вступ. ст. и сост. Н.Д. Арутюновой; Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – М.: Прогресс, 1990. – 512 с.
3. Каширина Н.А. Особенности перевода метафоры в экономической публицистике [Электронный ресурс] / А.Н. Каширина, Д.И. Клименко. – Таганрог, 2012. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-metafor-v-ekonomicheskoy-ublitsistike>.
4. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем /Лакофф Дж., М. Джонсон. Пер. с англ. /

- Под ред. и с пред. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
5. Нечаева Т.А. Выразительные средства языка научных текстов [Электронный ресурс] / Т.А. Нечаева. – Таганрог, 2013. – URL:<http://cyberleninka.ru/article/n/vyrazitelnye-sredstva-yazyka-nauchnyh-tekstov>
  6. Хахалова С.А. Метафора в аспектах языка, мышления и культуры: монография [Текст] / С.А. Хахалова. – 2-е изд., испр. и доп. – Иркутск: ИГЛУ, 2011. – 292 с.
  7. Шереметьева А.А. Основные характеристики экономического дискурса [Электронный ресурс] / А.А. Шереметьева. – Новокузнецк, 2001. – URL: <http://vestnik.kuzsra.ru/journals/17>
  8. Шикалов С.В. Способы перевода метафор в концепции Питера Ньюмарка [Электронный ресурс] / С.В. Шикалов. – Москва, 2010. – URL: <http://www.thinkaloud.ru/sciencesya.html>.
  9. Newmark P. A Textbook of Translation / P. Newmark. – Harlow: Pearson Education Ltd, 2008. – 292 p.

## **METAPHORS IN ECONOMIC DISCOURSE AND THE WAYS OF METAPHOR TRANSLATION**

**O.N. Karabanova**

Irkutsk State University, Irkutsk

The article focuses on the metaphor as one of the most expressive means of economic discourse. It represents dominant sphere-sources of metaphorization in economic discourse and the ways of translating metaphors based on Peter Newmark's classification.

***Key words:** metaphor, economic discourse, translation, source domain, classification, cognitive metaphor.*

*Об авторе:*

КАРАБАНОВА Ольга Николаевна – преподаватель кафедры европейских языков Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, *e-mail:* [olg-Karabanova@yandex.ru](mailto:olg-Karabanova@yandex.ru)

## МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ СО СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ ЯЗЫКОВЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Ж.Е. Войнова

Петрозаводский государственный университет», Петрозаводск

Статья посвящена проблемам моделирования учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью различных типов на занятии по иностранному языку со студентами языковых и гуманитарных направлений. Рассматриваются характеристики, структура, функции УРС, требования к ним, опоры и факторы, повышающие эффективность использования УРС в учебном процессе.

*Ключевые слова:* обучение иноязычному общению студентов языковых и гуманитарных направлений, иноязычная культура, коммуникативная и социокультурная компетенции, страноведческая и краеведческая информация, страноведческие и краеведческие темы для обсуждения, основные характеристики УРС, учебно-речевые ситуации со страноведческой направленностью.

Языковое образование личности занимает особое место в системе общего среднего и высшего профессионального образования. Подписание Россией Болонской конвенции вызывает необходимость пересмотра содержания обучения иностранным языкам в вузе, разработки такой методики, в которой иностранный язык (ИЯ) выступает не только как средство устного и письменного иноязычного общения, но и как средство получения новой, в том числе, профессиональной информации и познания культуры других стран. В процессе освоения поликультурного пространства и иноязычной культуры (ИК) происходит развитие и воспитание личности изучающего ИЯ, его аккультурация.

Богатые возможности для взаимосвязанного изучения ИЯ и ИК, включения как общестрановедческого, так и лингвострановедческого материала, для организации его усвоения и контроля в процессе обучения на практических занятиях по иностранным языкам со студентами языковых и гуманитарных направлений предоставляют учебно-речевые ситуации (УРС), смоделированные на основе сведений о странах изучаемого языка.

Под УРС со страноведческой направленностью нами понимается *специально смоделированная в учебных целях совокупность объективных и субъективных факторов, направленных на удовлетворение учебной потребности по овладению ИК в процессе изучения ИЯ, при этом обучаемый представляет собой субъекта учебного поведения, при котором осуществление речевого действия связано с выполнением какой-либо учебной задачи в процессе овладения ИК* [Войнова 1999: 56].

Страноведческие УРС (как любые другие РС – естественные и учебные) обладают определенными признаками:

- неудовлетворенная потребность индивида в общении. Страноведческие УРС создают условия для удовлетворения потребности обучаемых в общении по проблемам, связанным с культурным иноязычным окружением,

как с представителями иноязычных культур, так и с сокурсниками;

- дефицит, отсутствие информации у одного из партнеров и ее наличие у другого. В процессе использования страноведческих УРС осуществляется ликвидация искусственно созданного или имеющегося у студентов дефицита (или полного отсутствия) информации через аудирование или чтение текстов, ознакомление с наглядностью, расспрос информантов;

- субъективная значимость деятельности общения для индивида. В УРС данного типа обучаемые получают информацию, осознают ее, обсуждают и формируют определенное отношение к ней, приобретают умения и навыки, субъективно значимые для возможного осуществления МК, в дальнейшем, связанные с их интересами, склонностями и профессиональными целями;

- наличие цели деятельности общения. С помощью таких ситуаций регулируется совместная деятельность общающихся, оказывается воздействие на собеседника в процессе получения или передачи информации, овладение моделями поведения и РО, типичными для ИК;

- наличие собеседника. Партнер (в данном случае автор текста, преподаватель и /или другой студент/ другие студенты) выступают в таких ситуациях как источник информации, как средство удовлетворения потребностей индивида, решения проблем, важных для инициатора общения, как собеседник, с которым осуществляется обсуждение информации, обмен мнениями или разыгрывается определенная модель поведения;

- обстоятельства действительности, в которых происходит общение, а именно, пространственные и временные характеристики общения, эмоциональное и физическое состояние субъектов перед началом общения и в его процессе;

- наличие третьих лиц, присутствие которых при общении субъектов в случае их референтности для кого-либо из партнеров влияет на характер общения, например, присутствие преподавателя при общении студентов с носителем языка;

- готовность индивида реализовать неудовлетворенную потребность с помощью языка и речи, в частности, владение стилями общения, основными моделями вербальной и невербальной коммуникации, принятыми в ИК, а также знание лексических, фонетических, морфологических и синтаксических особенностей языка и способность манипулирования ими в условиях речевой деятельности;

- коммуникативные отношения между речевыми партнерами, определяемые уровнем формальности и вежливости в их отношениях, их социальным и речевым статусом, личностными качествами субъектов общения и их общим уровнем образованности и культуры. В таких ситуациях на коммуникативные отношения речевых партнеров существенное влияние оказывают событие, т.е. все то, что нарушает коммуникативные отношения, и форма деятельности субъектов общения;

- наличие проблемы, которую можно решить с помощью речевой деятельности. Страноведческие УРС предоставляют возможности для

постановки, обсуждения и решения проблем, касающихся ИК и, в то же время, субъективно значимых для партнеров по общению [Войнова 1999: 56-58].

В страноведческих УРС интегрируются познавательный, преобразовательный и ценностно-ориентационный виды деятельности (М.С. Каган), реализуются в комплексе различные формы деятельности.

Моделирование страноведческих УРС обеспечивает функционирование основных речевых механизмов, формирование лексических навыков владения фоновой лексикой, совершенствование лексических навыков использования общеупотребительных лексических единиц, грамматических навыков.

Страноведческие УРС выполняют в учебном процессе следующие функции:

- вызов потребности в общении и мотивировка высказывания, а именно, оказание воздействия на собеседника, передача или получение информации, что позволяет говорить о мотивирующей функции таких ситуаций;
- детерминация речевых действий в плане содержания и формы, которые подчинены поставленным целям и задачам общения или другой совместной деятельности.
- учебная функция. Все такие ситуации являются учебными (исключение представляет общение с носителем языка на занятии), т.к. их цель, прежде всего, обучающая. Они обеспечивают усвоение студентами определенного объема культурных фоновых знаний, в том числе и извлеченных обучаемыми из языковых единиц, овладение типичными моделями поведения, необходимыми для адекватного осуществления межкультурной коммуникации и тренировку в использовании моделей речевого и неречевого поведения и языкового материала в специально смоделированных условиях, которые, однако, следует приблизить к естественным.

Учебная функция страноведческих УРС заключается в том, что:

1) при восприятии таких ситуаций осуществляется:

- выявление реалий и осознание заключенной в них информации, ее сопоставление с фактами родной культуры;
- формирование отношения студентов к полученной информации;
- их ознакомление с ценностными ориентациями, моделями речевого и неречевого поведения ИК и принятие или, по крайней мере, воспитание терпимости к ценностям других культур;
- стимулирование студентов к обсуждению страноведческой и краеведческой информации.

2) в процессе говорения в таких УРС:

- обучаемые знакомятся с иноязычными реалиями, учатся использовать заключенную в них информацию для удовлетворения потребностей по овладению ИК;
- происходит анализ и сопоставление культуры обучаемых с ИК, что способствует более глубокому и осознанному усвоению фоновых знаний;

- студенты овладевают страноведческой лексикой и содержащимися в словах и фразах ИЯ социокультурными коннотациями;
- студенты усваивают основные модели поведения, принятые в ИК, реализуется этикетная функция общения - активно используются в речи различные речевые клише- формулы речевого этикета ИК, осваиваются стили общения [Войнова 1999: 59-60].

Содержательной основой страноведческих УРС являются страноведческие темы, используемые при обучении ИК. Однако в рамках курса практики устной и письменной речи не следует ограничиваться обсуждением чисто страноведческих тем. Более разумно рассматривать каждую включенную в содержание обучения тему с двух сторон: «у нас» и «у них».

Включение УРС со страноведческой направленностью в учебный процесс имеет не только информативную направленность, а в первую очередь, предполагает формирование социокультурной компетенции в процессе развития коммуникативной компетенции, компонентом которой она является. Речь идет не только о содержательном аспекте, хотя он является исключительно важным, поскольку наряду с другими особенностями определяет специфику данных РС, но и о личностно значимой совокупности самых разнообразных объективных и субъективных факторов, вызывающих потребность в общении и определяющих его особенности, т.е. о функциональном аспекте.

Коммуникативная компетенция предполагает наличие способности организовать свою речевую деятельность адекватно ситуациям общения. Когда мы целенаправленно моделируем РС со страноведческой направленностью, мы развиваем способность организовать речевую деятельность с учетом социокультурных и лингвострановедческих факторов, что обеспечивает психологическую и речевую готовность обучаемых к адекватному осуществлению межкультурной компетенции в дальнейшем.

Для повышения эффективности формирования лексико-грамматических навыков, речевых умений, различных социокультурных навыков и умений студентов, целесообразно использовать различные типы УРС со страноведческой направленностью. В зависимости от учебной задачи, выделяются лингвистические, информативные, аналитико-компаративные, оценочные и поведенческие УРС. Выделенные типы УРС в зависимости от объективных и субъективных компонентов речевой ситуации можно классифицировать как естественные и искусственные, реальные и полностью или частично воображаемые [Войнова 1999: 69].

Материал, проигранный и обсужденный в страноведческих речевых ситуациях, может быть перенесен в среду реальной коммуникации студентов с носителем языка. Следовательно, такие УРС по основным параметрам должны совпадать с реальными речевыми ситуациями, иначе они не могут рассматриваться как таковые. При моделировании страноведческих УРС необходимо учитывать такие факторы, которые имеют субъективную значимость и поэтому вызовут потребность в общении и взаимодействии с

речевыми партнерами для удовлетворения этой потребности. Предречевая ориентировка, рассматриваемая как совокупность субъективных и объективных факторов, в таких ситуациях предполагает получение информации посредством реальных, текстов, видео, аудио, картинной наглядности, партнера, осознание, анализ полученной информации, сопоставление с уже известными сведениями, например, фактами родной культуры обучающихся, оценку имеющейся информации.

В таких ситуациях партнером по общению может выступать 1) автор текста, преподаватель или 2) другой студент/ другие студенты. В процессе взаимодействия с партнером происходит получение информации, удовлетворение потребностей индивида в решении проблем, важных для участников общения, обсуждение информации, обмен мнениями или разыгрывается определенная модель поведения, характерная для страны изучаемого языка.

В естественном общении ориентировка, как правило, носит скрытый характер, часто она сведена к минимуму и люди общаются почти автоматически, используя готовые формулы речевого этикета. Однако, например, попав в новую для себя ситуацию (в частности, при непосредственном взаимодействии с ИК), знакомясь с представителями других культур, человек вынужден все время следить за ситуацией общения, реакцией собеседника, отбирая наиболее эффективные способы и формы общения для достижения межкультурного взаимопонимания. В учебных же условиях студенты общаются в специально смоделированных, часто воображаемых ситуациях межкультурного общения, где они выступают как носители родной культуры, стремящиеся в учебно-профессиональных целях овладеть ИК.

Следовательно, из компонентов ситуативной позиции, образованных совокупностью субъективных и объективных факторов, выделяемых как элементы реального общения и влияющих на предречевую ориентировку, особую важность при моделировании таких ситуаций приобретают:

*Субъективные:*

- наличие или отсутствие личного или совместного опыта деятельности, определенных навыков и умений, знаний о ситуации, предмете, партнере, виде деятельности и т.д.;
- чувства и интересы общающихся, их личностные качества, эмоциональное и физическое состояние субъектов перед началом общения и в его процессе, их отношение к предмету разговора;
- взаимоотношения субъектов общения, уровень формальности и вежливости их общения, наличие третьих лиц, присутствие которых при общении субъектов в случае их референтности для кого-либо из партнеров влияет на характер общения, например, присутствие преподавателя при общении студентов с носителем языка.

*Объективные (заданы преподавателем):*

- тематическое поле, предмет /содержание разговора, в том числе и выделенный для обучения из более общих тем и событий, касающихся



страны изучаемого языка;

- окружающая обстановка, описание - фон развития ситуации (время и место общения), который в учебном общении может быть обобщенным и конкретным;

- социальный статус субъектов общения и социальная или интеракционная роль, которую играют обучаемые в процессе учебного общения;

- экспоненты - высказывания (предложения, РО, идиомы, восклицания, междометия, структурные и лексические единицы), основой которых являются вышеуказанные компоненты; [Войнова 1999:77].

- сфера общения. Посредством моделирования страноведческих УРС возможна реализация в учебном общении таких сфер устного общения, как сервисная, семейная, профессионально-трудовая, социально – культурная, сфера игр и развлечений зрелищно- массовая сфера [Скалкин, 2012].

Изменяя те или иные факторы ситуации, можно управлять высказываниями обучающихся и направлять их. Варьирование отдельных компонентов ситуативной позиции, составление определенных их комбинаций может являться средством моделирования разнообразных ситуаций, адекватных реальному общению.

В естественном общении наблюдаются часто непредсказуемые комбинации, компонентов они дополняются выражением лиц, жестами, телодвижениями собеседников, изменением интонации, часто несвязанными и незаконченными высказываниями. В процессе развития ситуации происходит быстрая смена языковых функций и эмоций. В учебной же обстановке эти факторы способствуют, главным образом, облегчению процесса овладения языком.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, о том, что естественная речевая ситуация со страноведческой направленностью представляет собой *реально возникшую совокупность объективных и субъективных факторов*, в то время как страноведческая УРС является *специально смоделированной в учебных целях совокупностью факторов*.

Причем спектр этих факторов в реальных условиях намного шире и речевые действия в меньшей степени предсказуемы и управляемы, чем в учебных условиях. Вместе с тем моделирование в учебном процессе страноведческих РС, как уже подчеркивалось выше, должно совпадать по основным параметрам с реальными речевыми ситуациями, иначе они не могут рассматриваться как таковые. К таким основным признакам мы относим субъективную значимость смоделированных факторов, что вызывает у студентов потребности в совершении речевых действий и обуславливает характер взаимодействия с речевыми партнерами для удовлетворения этой потребности.

Учебная речевая ситуация (в том числе, и со страноведческой направленностью) состоит из условий ситуации, включающих описание ситуации, речевой стимул, задание, и речевой реакции обучаемых.

Для обеспечения большей эффективности применяемых страноведческих

УРС необходимо, чтобы они отвечали целому ряду требований, среди которых выделяются требования, предъявляемые к условиям и компонентам УРС и требования, отражающие специфику страноведческих УРС [Войнова 1999: 80].

При моделировании страноведческих УРС могут быть использованы различные виды опор: ключевые слова, страноведческий микро- или макротекст – публицистский, художественный или функционального характера, модель речевого поведения, предъявляемая посредством текста, модель неречевого поведения, визуальная экстралингвистическая наглядность (кадр видео фильма или картинка).

Именно такие факторы как опоры, предмет и обстоятельства общения, роли, речевые задачи, режимы работы, их характеристики определяют, как будут реализованы мотивирующая, программирующая и обучающая функции РС, так как они должны быть личностно значимыми для студента, «восприняты», пережиты им, поняты, чтобы побудить студента к выполнению таких речевых действий, которые обеспечат обучение. Обучающая сущность речевых ситуаций со страноведческой направленностью заключается в том, что они побуждают студента активно взаимодействовать со страноведческой и краеведческой информацией: сравнивать, сопоставлять, группировать, обобщать, классифицировать информацию в процессе общения на занятии.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что построение обучения на ситуативной основе делает процесс взаимосвязанного овладения иностранным языком и иноязычной культурой более эффективным и интересным для студентов, позволяет решать целый комплекс образовательных и воспитательных задач, отвечающих вызовам современного общества в области непрерывного образования, помогает российским студентам и выпускникам вузов успешно интегрироваться в мировое сообщество.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Войнова Ж.Е. Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов 2 курсов языкового факультета педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 // Ж.Е. Войнова; Карельский гос. пед. университет. – Петрозаводск, [б.и.] 1999. – 322с.
2. Скалкин В.Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 4; Золотые страницы. – 2012. – Вып. 5. – С. 25-33.

### **TARGET CULTURE RELATED SPEECH SITUATIONS IN TEACHING COUNTRY-STUDY TOPICS TO STUDENTS MAJORING IN FOREIGN LANGUAGES AND HUMANITIES**

**Zh.Ye. Voinova**

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

The article discusses the problem of target culture related speech situations based teaching country-study topics to foreign languages and humanities majors and highlights target culture orientated speech situations structure, typical features, their functions and educational aids and factors increasing their effectiveness in the language learning environment.

***Key words:** teaching communication to foreign languages and humanities majors, target culture, communicative and socio-cultural competences, cross-cultural information, country-study topics, target culture related speech situations and their characteristics and functions.*

*Об авторе:*

ВОЙНОВА Жанна Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка института иностранных языков Петрозаводского государственного университета, *e-mail*: zhanna@onego.ru

## **МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ КАК ВЕКТОР В БУДУЩЕЕ**

**А.П. Василькова, Л.Е.Рудакова**

Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет  
им. акад. И.П. Павлова, Санкт-Петербург

В статье рассматриваются вопросы модульно-компетентностного подхода к изучению английского, производится детальный анализ преимуществ и недостатков данного метода на примере зарубежного опыта, а также приводятся примеры его использования в преподавании иностранных языков в медицинском ВУЗе.

*Ключевые слова:* модуль, компетенция, модульно-компетентностный подход.

Система высшего образования в настоящее время переживает большие изменения. «В качестве ключевого понятия современного образования выдвигается понятие компетенций, а их формирование заявлено в качестве одной из главных целей профессионального обучения» [Проблемы... 2010]. Среди общепрофессиональных компетенций, владение которыми на выходе из медицинского ВУЗа должны показать выпускники, особое место занимает компетенция, связанная с изучением иностранных языков (ОПК-2).

Компетентностный подход в обучении иностранным языкам (преимущественно официальному языку ВОЗ – английскому) облегчает решение задачи эффективного применения выпускниками полученных в ВУЗе языковых знаний, умений и навыков в их последующей практической деятельности.

При всем многообразии ключевых компетенций, которые необходимо выработать у студентов-медиков в процессе обучения иностранному языку в условиях медицинского ВУЗа, доминирующей остаётся учебно-познавательная, для успешного формирования которой в учебном процессе используются различного рода дидактические материалы, созданные, как зарубежными, так и российскими методистами.

Однако в настоящее время овладение одной лишь учебно-познавательной компетенцией не является достаточным критерием для соответствия требованиям ФГОС к уровню языковой подготовки выпускников медицинских ВУЗов. Согласно ФГОС ВПО, во время обучения в медицинском ВУЗе у студентов должна быть выработана готовность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК 2).

Чтобы успешно справиться с поставленными задачами, а также решить проблему оторванности теоретических знаний выпускника от реальных языковых потребностей, формирующихся в ходе его дальнейшей профессиональной деятельности, необходимо усилить в учебном процессе роль таких компетенций, как коммуникативно-прагматическая, дискурсивная, гносеологическая и ряда других. К примеру, невозможно развить у студента умение осуществлять даже минимальную устную или письменную коммуникацию без освоения им вышеупомянутых компетенций,

поскольку ни один речевой акт не обходится без «знаний правил построения высказываний и их объединения в текст (компетенция дискурса)», без «умения использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций (функциональная компетенция)», без «умения последовательно строить высказывания в соответствии со схемами взаимодействия (компетенция схематического построения речи)» [Азимов 2009]. Степень овладения студентами именно коммуникативно-прагматической компетенцией определяет их возможность адаптироваться к различным речевым ситуациям, их способность к развитию заданной темы, в рамках которой происходит общение, а также их умение вести диалог. Таким образом, соответствие требованиям государственного стандарта к языковой подготовке выпускника может быть достигнуто лишь при качественном освоении всего комплекса вышеуказанных компетенций.

Однако, учитывая известную нехватку аудиторного времени, обучение студентов всем перечисленным выше необходимым умениям и навыкам представляет собой довольно сложную задачу для преподавателей иностранных языков в неязыковом ВУЗе. С другой стороны, преподаватели иностранных языков могут по праву сказать: «Наступило наше золотое время», поскольку с развитием мультимедиа они получили поистине неисчерпаемые обучающие ресурсы и технические возможности для организации качественной продуктивной работы. И всё же жизнь продиктовала новые вызовы, а именно: традиционная методика обучения, в основе которой лежит объяснительно-иллюстративный метод, уже не справляется с решением указанных выше задач. Теперь на первое место выдвинулась проблема поиска качественно новых революционных методов и технологий обучения и оценки знаний. И действительно, в современных условиях, когда каждому человеку стал доступным колоссальный объём информации, необходимо выстраивать новую модель обучения, которая должна стать личностно-ориентированной, развивающей у студентов навыки работы с мультимедийными ресурсами, вырабатывающей у них умение правильно составлять оптимальный информационный запрос, а также способствующей развитию у них потребности к непрерывному самосовершенствованию и самообразованию.

Среди таких инновационных методов можно назвать модульные технологии образования. Очень доступно идею модульного обучения описала Е.Хотулева в статье от 28 августа 2009 *«Желая оптимизировать расходы на образование, россияне выбирают модульное образование»*, опубликованной на сайте федерального экспертного канала *«Бизнес-образование в России и за рубежом»*: «Модульное образование представляет собой набор самостоятельных курсов, из которых складывается полноценное образование того или иного направления. Смысл модульности заключается в том, что студент может конструировать программу, по которой он собирается учиться, в зависимости от своих потребностей и предполагаемых материальных затрат (в случае платного обучения – прим. авт.). Обычно модульное образование сравнивают с конструктором, где каждый кирпичик

— модуль. Модули можно осваивать отдельно, затем дополнять следующими и в итоге переходить к программам более высокого порядка, в которых ранее пройденные модули будут перезачтены» [Хотулева 2009].

По мнению Л. Бендовой, доцента кафедры методологии и дидактики Международного института менеджмента ЛИНК, «модульная система образования выросла из необходимости передавать студентам не оторванные от реальности знания, а комплекс достаточно сложных навыков и умений. Данный подход может быть реализован лишь в таких школах и вузах, где цель обучающего процесса – освоение набора компетенций. Согласно теории в основе модульного подхода лежит более или менее целостная модель компетенций в какой-то определенной деятельности. И именно из этого вытекает вторая особенность модульного образования — междисциплинарный подход к построению программ» (цит.по [Хотулева 2009]).

В связи с вышеуказанным возникает вопрос: насколько эффективной может быть данная технология применительно к обучению иностранным языкам в медицинских ВУЗах. Учитывая то, что в российских медицинских учебных заведениях преподавание иностранных языков традиционно выстраивалось либо по линейно-поступательному, либо по концентрическому принципу, то прежде, чем на широкой основе внедрять в нашу практику модульный тип обучения (что неизбежно потребовало бы серьёзной перестройки учебных программ, длительного кропотливого труда команды специалистов высокого уровня, работающих в междисциплинарной коллаборации), целесообразно внимательно изучить опыт работы наших зарубежных коллег, а также тщательно проанализировать полученные ими результаты, поскольку за рубежом обучение языкам по модульному принципу стало практиковаться намного раньше, чем в России.

На страницах своего персонального сайта известный итальянский филолог, популяризатор английского языка, один из авторов и разработчиков учебника по английскому языку «Go!» Л.Мариани обобщает свой собственный опыт преподавания английского языка по модульному принципу [Mariani [http](http://)]. Там же он делится своей точкой зрения на то, что послужило предпосылкой к появлению именно этого подхода к обучению иностранным языкам в Европе. В данном вопросе, по его мнению, значительную роль сыграл Совет Европы, разработавший «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» (Common European Framework of Reference for Languages), которые представляют собой используемую в [Европейском Союзе](#) систему уровней владения иностранным языком. Данные стандарты приняты с целью способствования межкультурной коммуникации и мобильности населения Европы.

Следовательно, возникла необходимость в создании некоей концептуально новой технологии преподавания иностранных языков, отличающейся гибкостью в результате возможности быстро её перестраивать в соответствии с каждой новой индивидуальной задачей и за счёт этого удовлетворять любые образовательные запросы как общества в целом, так и

индивида с любым уровнем базовой подготовки в любом стартовом возрасте. И именно модульное обучение, по мнению Л.Мариани, стало таким методом, который позволил обеспечить все заинтересованные стороны (в первую очередь обучаемых и преподавателей, а также должностных лиц, ответственных за разработку образовательных стандартов) некой структурной основой для постановки и достижения четких и реалистичных образовательных целей. За рубежом модули в преподавании родного и иностранных языков чаще всего используются в качестве способа организации учебной программы.

Преподаватели, впервые сталкивающиеся с данной инновацией, зачастую задаются вопросом, в чем разница между модулем (module) и главой/темой (unit), является ли данный подход действительно новой разработкой, открывающей новые пути для изучения и преподавания родного и иностранных языков, или это может быть, как гласит английская пословица, «old wine in new bottles». Л.Мариани отвечает на этот вопрос так: модуль и глава/тема имеют разные целевые установки: целью главы/темы являются навыки, целью модуля – компетенции. [Mariani [http](#)] Модуль – понятие более широкое по сравнению с главой/темой, и последняя зачастую служит в качестве составной части модуля. Кроме того, модуль и глава/тема имеют совершенно разные принципы организации. Глава/тема, как правило, является частью программы, выстроенной линейно-поступательно или по концентрическому принципу. Модуль же по своей сути обладает гораздо большей автономией, потому что представляет собой набор знаний, умений и компетенций, которым должен соответствовать обучаемый по завершении модуля, содержание и объем которого может варьироваться в зависимости от дидактических установок, стартового уровня языковой подготовки студента, его индивидуальных особенностей, связанных с освоением иностранного языка и т.д.

Модуль, в свою очередь, является составной частью более общей задачи. Каждый модуль оценивается отдельно, для этого обычно используется балльно-рейтинговая система. Зачастую по завершении модуля имеет место сертификация. Модули можно различным образом комбинировать, обеспечивая тем самым дифференцированный подход в обучении иностранному языку, а также гибкость в отборе необходимого учебного материала как для преподавания, так и для самостоятельной работы студентов.

Индивидуальный подход при модульном принципе обучения обеспечивается также и за счет возможности, предоставляемой студенту в случае неудачного завершения модуля, повторить данный курс и пройти переаттестацию (resit). Учитывая то, что объем программы модуля составляет в среднем всего 20-30 часов, эта задача вполне доступна студенту и выполнима даже в условиях непрерывного учебного процесса.

В 2009 году в Великобритании были опубликованы результаты исследования под названием «Эффект модуляризации», в ходе которого сравнивали два типа аттестации полученных знаний студентов: в условиях

как линейно-поступательного, так и модульного характеров обучения по математике и английскому языку. [Carmen 2009] Исследование проводилось в течение 5 лет, охватило различные учебные заведения Кембриджа и его окрестностей и имело достаточно репрезентативную выборку. Целью данного исследования был анализ достоинств и недостатков модульного принципа преподавания математики и английского языка в целом, а также аттестации при таком типе обучения в частности. Хотя английский язык в данном случае преподавался как родной, тем не менее, нам будет полезно узнать результаты, полученные в ходе вышеупомянутой научной работы.

Среди явных преимуществ модульной технологии авторы исследования назвали следующие факторы:

- 1) студенты имеют возможность повторить модуль и переаттестоваться по его завершении вместо повторного прохождения всего учебного курса;
- 2) частая оценка приобретаемых компетенций даёт студентам возможность выявить свои пробелы в знаниях и умениях и, таким образом, лучше подготовиться к финальной аттестации в конце учебного курса;
- 3) оценка знаний, умений, навыков и компетенций, приобретаемых студентами, становится более достоверной, т.к. она основана в общей сложности на гораздо большем объёме оценочных действий;
- 4) при регулярной «обратной связи» у студентов повышается мотивация к обучению;
- 5) материал курса, разбитый на блоки, усваивается лучше, соответственно, студенты используют своё учебное время более эффективно;
- 6) снижается психологическое давление на сознание студента, какое обычно оказывают экзамены в конце курса при линейно-поступательном характере обучения («all or nothing»), т.е. модульное обучение – менее стрессовое;
- 7) модульный подход даёт возможность студенту самостоятельно планировать свой учебный процесс;
- 8) ощущение себя «хозяином положения» («a sense of ownership»), которое даёт студенту модульное обучение, снижает, по мнению авторов исследования, уровень недовольства или неприятия, порой имеющие место в учебном процессе в случае подростковой аудитории, которой свойственны в этом возрасте нигилистические настроения. [Carmen 2009].

Последнее является для нас немаловажным аргументом, учитывая тот факт, что основной контингент наших студентов – это молодые люди в возрасте от 17 до 20 лет (поздний подростковый период), а иностранный язык, к тому же, не является профильным предметом в медицинском ВУЗе.

Авторы рассматриваемого исследования выявили также и ряд недостатков, свойственных модульному обучению. Это:

- 1) зачастую отсутствие согласованности и преемственности между



модулями и как результат - опасность фрагментарности полученных студентами знаний;

- 2) модульный подход может нарушить поступательность в обучении;
- 3) основной акцент в учебной деятельности может сдвинуться с содержания обучения на оценочные действия, а оценка может стать доминантой;
- 4) ограниченность модуля по времени не даёт преподавателю возможность уделить трудным или важным темам нужное внимание;
- 5) краткосрочные цели часто доминируют над долгосрочными;
- б) если студент в случае неуспеваемости имеет задолженность по нескольким модулям, это увеличивает как рабочую нагрузку преподавателя, так и учебную нагрузку студента [Carmen 2009].

Так что же такое «модульное обучение»? Действительно ли это шаг вперёд? Уважаемая британская газета «The Guardian» предоставила трибуну для высказываний в рубрике «Multiple Choice» людям с разными взглядами на данный вопрос [The Guardian [http](http://)]

Осторожность в оценке модульной методики обучения проявляет Джон Берри старший преподаватель кафедры образования университета Хартфордшир (Jon Berry, Senior lecturer in education, University of Hertfordshire). В частности он утверждает, что модульный характер обучения предлагает огромные возможности тем людям, для кого полный курс, длящийся годы, по каким-то причинам неприемлем. В этом отношении модульный тип образования должен горячо приветствоваться, ведь чем больше людей видят образование как способ реализации своего потенциала, тем лучше для всех. Тем не менее Дж.Берри отмечает, что существует ряд проблем. Анализируя недостатки, связанные с модульным подходом к обучению, он вторит авторам вышеописанного исследования, подчеркивая отсутствие при модульном обучении четкой структурированности и когерентности. А это в свою очередь может, по его мнению, привести к поверхностности получаемых знаний. Приобретённые таким образом знания перестают быть отправной точкой для дальнейшего образования, а вместо этого «ложатся на полку» [The Guardian [http](http://)].

Положительно отзывается о модульных технологиях в образовании Р.Дей (Rajeeb Dey), двадцатидвухлетний студент из Эссекса, который подчёркивает, что такая система позволяет студентам «выбирать и смешивать для того, чтобы приводить свое образование в соответствие с их потребностями» [The Guardian [http](http://)].

К.Гиллинг из Бристоля, который подписался просто «родитель» (Kanteba Gilling, parent, Bristol) относится с данному вопросу с осторожным оптимизмом: «Я полагаю, что успех или неудача данной методики будет зависеть от того, каким образом она внедряется. Тем не менее, я бы приветствовал такую возможность для моего сына» [The Guardian [http](http://)].

Как мы видим, на западе в разных слоях общества отношение к модульным образовательным технологиям по-прежнему остаётся неоднозначным, хотя с каждым годом модульный принцип обучения

завоевывает всё новые и новые позиции. Например, в Великобритании с 2000 года A-level является модульным, а с 2009 года модульной стала и сертификация GCSE.

Пусть и не в аналогичном западном объёме, но модульная система обучения постепенно внедряется и в российское образование.

К примеру, кафедра иностранных языков ПСПбГМУ им. акад. И.П.Павлова уже достаточно давно разработала ряд элективных курсов с самой разнообразной направленностью: профессионально-ориентированные, обучающие, познавательные и т.д. Каждый элективный курс представляет собой модуль с четко обозначенными целями и задачами, связанными с формированием у студентов определённых умений, навыков и компетенций. Программы обучения на курсах рассчитаны на разные уровни языковой подготовки слушателей, которые имеют возможность дополнительно к основному учебному материалу освоить один или несколько элективных модулей, исходя из своих интересов. Объём программы отдельного модуля составляет в среднем 24 часа. При успешном освоении модуля студенты проходят аттестацию по накопительной балльно-рейтинговой системе.

Ниже приводится далеко неполный перечень элективных модулей, предлагаемых кафедрой иностранных языков Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета, им. акад. И.П. Павлова в качестве курсов по выбору (при этом, каждый год данный список пополняется): Иноязычная медицинская коммуникация; Особенности работы с англоязычной медицинской литературой; Английская фразеология (идиомы и фразовые глаголы, связанные с медицинской тематикой); Повседневный английский; Медицинская тематика в английской и американской литературе; Международный научный форум; Современный речевой этикет; История США и т.д.

Стоит отметить, что, наши элективные модули имеют довольно широкую аудиторию – они доступны для студентов всех курсов и всех факультетов университета. При поступлении в медицинский ВУЗ студенты, как правило, имеют неоднородную базовую языковую подготовку. Благодаря элективным модулям появилась возможность более полно обеспечивать принцип дифференцированного обучения, а также осуществлять компетентностный подход к преподаванию иностранных языков будущим врачам.

В заключение, подводя итог сказанному выше, хочется подчеркнуть: при всей неоднозначности модульного образования – будущее всё же за ним! Гибкое и динамичное, оно способно соответствовать быстро меняющимся требованиям времени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Проблемы современного образования [Электронный ресурс] Мат-лы межд. научно-практ. конф. (5-6 сентября 2010 года). Ред. А.С. Берберян [и др.] – URL: <http://window.edu.ru/resource/693/71693> (дата обращения 5.01.2015)
2. Хотулева Е. Желая оптимизировать расходы на образование, россияне выбирают модульное образование [Электронный ресурс] / Е. Хотулева // *Бизнес-образование в России и за рубежом: сайт федерального экспертного канала.* URL:

- <http://www.ubo.ru/articles/?cat=100&pub=2663> (дата обращения 8.02.2015).
3. Carmen L. Effects of modularizations [Электронный ресурс] / L. Carmen, V. Rodeiro, R.Náda // Cambridge Assessment. 2009 – URL: <http://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/109794-effects-of-modularisation.pdf> (дата обращения 9.01.2015).
  4. Mariani L. Teaching the modular way? (A few notes on modularity in language teaching) [Электронный ресурс] / L. Mariani. – URL: <http://www.learningpaths.org/papers/modules.htm> (дата обращения 8.01.2015).
  5. The Guardian [Электронный ресурс] – URL: <http://www.theguardian.com/education/2008/nov/25/modular-education-multiple-choice> (дата обращения 10.01.2015)
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
6. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – URL: [http://methodological\\_terms.academic.ru](http://methodological_terms.academic.ru) (дата обращения 6.01.2015).

## **COMPETENCY-BASED EDUCATION AS A WAY OF THE FUTURE**

**A.P. Vasilkova, L.E. Rudakova**

Pavlov First Saint Petersburg State Medical University, Saint Petersburg

This paper presents a literature review on the international experience of providing modular competency-based approach to learning English as a second language, with specific emphasis on pros and cons of this method as well as its implementing at a higher medical school.

*Key words:* module, competency, modular competency-based approach.

*Об авторах:*

ВАСИЛЬКОВА Алла Панфиловна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. акад. И.П. Павлова, *e-mail:* [forlang@mail.ru](mailto:forlang@mail.ru).

РУДАКОВА Людмила Евгеньевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. акад. И.П. Павлова, *e-mail:* [forlang@mail.ru](mailto:forlang@mail.ru).

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА ВЕРБАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБЩЕНИЯ

(на примере концепта «ГНЕВ»)

**Ю.В. Дмитриева**

Соликамский государственный педагогический институт  
(филиал) Пермского государственного национального исследовательского  
университета, Соликамск

Статья раскрывает понятие культуры, особенности ее отражения в языке, затрагивает вопрос определения её роли в выражении эмоциональных состояний человека в процессе межкультурного общения, а также знакомит с разнообразными средствами вербализации концепта «гнев», которые обладают различными специфическими для определенной этнолингвокультуры особенностями языкового выражения данной эмоции в английском, немецком и русском языках.

***Ключевые слова:** культура, языковая картина мира, эмоция, гнев, вербальное выражение эмоций, фразеологизм, свободное сочетание.*

Проблема взаимодействия языка и культуры является одной из центральных и актуальных в языкознании. Известно, что человек только тогда становится человеком, когда он усваивает язык и вместе с ним культуру своего народа. Говоря об общем определении понятия «культура», обычно подчеркивают, что это «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [Ильичев 1983: 292].

Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человека в нем. Е.Ф. Тарасов отмечает, что язык включен в культуру, так как «тело» знака (означающее) является культурным предметом, в форме которого опредмечена языковая и коммуникативная способность человека, значение знака – это также культурное образование, которое возникает только в человеческой деятельности. Каждый язык отражает действительность присущим только ему способом. Следовательно, языки различаются своими «языковыми картинами мира» (Цит. по [Маслова 2001: 58]).

Каждая национальная культура имеет свой набор культурных доминант, формирующих национальное культурное пространство. Картина мира представлена тремя разновидностями: как реальная картина мира – объективная реальность, существующая вне нас, как концептуальная (понятийная) картина мира, которая соотносится с мыслительными операциями, понятиями и идеями, и языковая картина мира, которая отражает реальный мир через язык [Карасик 1996: 4]. Язык – путь, позволяющий проникнуть не только в современную ментальность нации, но и в воззрения людей на мир, общество и самих себя. Отзвуки давно минувших лет сохраняются сегодня в пословицах, поговорках,

фразеологизмах, символах и т.д. Фразеологизмы – ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа [Маслова 2001: 69].

Фразеологизмы играют особую роль в создании языковой картины мира. Они – «зеркало жизни нации». Природа значения фразеологических единиц (ФЕ) тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. ФЕ приписывают объектам окружающего мира признаки, которые ассоциируются с картиной мира. Своей семантикой ФЕ направлены на характеристику объективного мира, человека и его деятельности. Именно фразеологизмы навязывают носителям языка особое видение мира. Не следует забывать при этом, что разные типы фразеологизмов по-разному отражают культуру [там же: 67].

Кинетические явления, как и все объекты окружающей действительности, находят свое отражение в языке. Каждый язык обладает совокупностью определенных языковых знаков, обозначающих явления невербального характера. Следовательно, ФЕ могут рассматриваться как единицы, номинирующие невербальное поведение в английском, немецком и русском языках. Огромное влияние на формирование мировосприятия человеком оказывают эмоции. Они проявляются в процессе осуществления человеком различных видов деятельности, в том числе и в процессе речевого общения.

Эмоциональные состояния человека имеют четко выраженный «внешний облик», проявляющийся в виде выразительных движений тела, совокупность которых и образует невербальные средства общения, к которым относят мимику, жесты, различные позы и телодвижения. Все это является языком человеческих чувств, средством сообщения не столько мыслей, сколько эмоций, по Е.И. Рогову [Рогов 2001: 24]. В психофизиологии эмоцию определяют как особый вид психических процессов, которые выражают переживания человека, его отношение к окружающему миру и самому себе [Данилова 2000: 164].

Выражая различные эмоции, как положительные, так и отрицательные, человек дает оценку явлениям окружающей его действительности. С точки зрения лингвистики для ученых весьма значимо выражение эмоций человека языковыми единицами и их отражение в устной и письменной речи. Проведенный анализ лексикографических словарей позволяет сделать вывод о том, что количество передаваемых эмоций и смыслов великое множество, и что все они по-разному отражены в трех языках: общее количество эмоциональных состояний и ситуаций общения в нашем исследовании – 152.

В данной статье вербализация эмоционального состояния человека рассматривается на примере концепта «гнев» в английском, немецком и русском языках. Гнев – это отрицательная эмоция, которая проявляется на лице человека следующим образом: глаза блестят, раскрыты или прищурены, лицо часто краснеет, губы плотно сжаты, либо оттянуты назад, принимая прямоугольную форму и обнажая стиснутые зубы. С.И. Ожегов трактует «гнев» следующим образом: чувство сильного возмущения, негодования; вспышка гнева [Ожегов 1986: 116].

Ведущим является вопрос о сходствах и различиях определенных кинем по типам эмоций, так как одна и та же кинема может передавать различный смысл.

П. Экман различил семь человеческих эмоций, которые были названы основными (универсальными), в частности в связи с возможностью их непосредственного отражения на лице: радость/счастье, удивление/изумление, страх, отвращение/презрение, печаль, гнев/ярость и интерес/любопытство. Все остальные эмоции ученый относит к дополнительным. Но, по мнению исследователей, занимающихся изучением невербального поведения, устойчивыми и более или менее однозначными являются лишь экспрессивные коды основных эмоциональных состояний человека. Остальные способы невербального кодирования подвержены влиянию множества факторов: зависят от ситуации общения, пола, возраста, степени значимости собеседников друг для друга, культурных и этнических норм, индивидуальных особенностей личности (Цит. по [Крейдлин 2004: 168]).

Поэтому, несмотря на то, что гнев относится к отрицательной универсальной эмоции, она по-разному концептуализируется в рассматриваемых языках, так как такие эмоциональные категории, как, например, гнев, радость, печаль или отвращение, являются и лингво-, и культурно-специфичными. Особенностью выражения эмоционального состояния человека через невербальные средства общения является то, что его вербализация двупланова, т.е. возможна как на уровне свободных (нефразеологических), так и на уровне устойчивых сочетаний (ФЕ), например, *(свирепо) выкатить глаза* (фразеологизм); и *в гневе открыть глаза* (свободное сочетание); *всплеснуть руками* (ФЕ) и *в негодовании и гневе поднять руки кверху* (свободное словосочетание).

Как показали многие исследования, в большинстве языков мира вообще нет слов, соответствующих русскому слову «гнев» [Крейдлин 2004: 174], но в выражении эмоции гнева человеком задействованы как мимика, так и жестовые телодвижения и позы, что отражено в разнообразных языковых структурах фразеологического и нефразеологического типа в трех языках.

Так, в русском языке яркой иллюстрацией выражения гнева на лице будут такие выражения, как *выпучить глаза, гневно сузить глаза, скривить губы, стиснуть зубы (сжать зубы), сдвинуть брови, нахмуриться*.

В английском языке характерными примерами являются следующие словосочетания: *to gloat, to narrow one's eyes, to twist lips, to clench (grit) one's teeth, to move eyebrows together, to knit one's brows (to frown; to scowl at/on smb.)*.

Что касается немецкого языка, то здесь следует отметить такие выражения, как *j-n./etwas anlotzen, die Augen zusammenkneifen, den Mund verziehen (eine Grimasse schneiden (ziehen; machen)), die Zähne zusammenbeißen, die Brauen zusammenziehen, finster blicken (dreinschauen)*.

Эмоция гнева очень легко проявляется и в жестах. В русском языке об этом свидетельствуют такие выражения, как *всплескивать руками в негодовании и гневе, грохнуть кулаком по (столу), сжать кулаки, нервно*

*ломать пальцы, топнуть ногой*; в английском – *to throw up one's hands, to strike one's fist on the table, to clench one's fists, to wring one's fingers, to stamp one's foot*; в немецком – *die Hände über dem Kopf zusammenschlagen, mit der Faust auf den Tisch schlagen, die Fäuste ballen, die Fingern ringen, (auf)stampfen*.

Следующие словосочетания русского языка отражают эмоциональное состояние гнева в виде телодвижений: *задрожать от гнева, отвернуться с нетерпением, быстро встать с места, вскочить в негодовании, передернуться*. В английском языке это такие выражения, как *to shudder (to shiver), to turn away from smb., to stand up quickly, to leap (to jump)*; в немецком – *ersticken, sich abwenden, schnell von dem Platz sich erheben, aufspringen (auffahren), zusammenzucken (zusammenfahren)*.

Межъязыковое сравнение ФЕ предполагает выявление специфики лексических и фразеологических единиц, объясняющейся лексико-семантическими особенностями языков. Такая эмоциональная категория, как гнев, которая хотя и рассматривается некоторыми исследователями как универсальный концепт, все же обладает национально-культурным своеобразием, которое воплощается в ряде лексических и фразеологических единиц, имеющих отношение к невербальному поведению.

К различиям на вербальном уровне относится, во-первых, количество лексических и фразеологических единиц, используемых для выражения данного эмоционального состояния и разная частотность их употребления в речи: применительно к языку лица в английском языке мы обнаруживаем 30 единиц, в немецком – 26, в русском – 33. Что касается жестов рук, ног и прочих телодвижений и поз, то их количество составляет 78, 77 и 85 соответственно. Это означает, что русский язык отличается большим репертуаром единиц, среди которых мы находим огромное количество ФЕ, что подтверждает тот факт, что русские – более эмоциональны в выражении своего отношения к рассматриваемому тематическому полю.

Вторым критерием, определяющим различие между языковыми единицами трех языков, является смысловая соотнесенность, которая подразумевает частичное совпадение основного общего значения лексических единиц и коннотативного значения ФЕ. Среди рассматриваемых единиц частично совпадает 18 словосочетаний – в языке лица в трех языках и 47 единиц – в языке тела (по сравнению с полностью тождественными единицами, количество которых составляет – 13 – применительно к мимике и 28 – к жестам).

Различия между языками, обусловленные различием культур, заметнее всего в лексике и фразеологии, т.к. эти номинативные средства языка наиболее прямо связаны с внеязыковой действительностью. Несовпадение в языках и культурах описывают с помощью терминов «безэквивалентная лексика» или «лакуны». В любом языке есть слова, не имеющие однословного перевода в других языках. Их отсутствие может обуславливаться наличием лексем, восходящих к национально-культурным реалиям и потому не имеющих эквивалентов в других языках, а также

различием в переосмыслении объектов окружающей действительности. ФЕ с такими компонентами отражают национально-культурную семантику языка [Мечковская 2000: 52].

К лакунам можно отнести следующие единицы, отсутствующие в двух других языках: в английском языке отсутствуют такие единицы, относящиеся к языку лица, как *перекосить лицо; повести строгими бровками; от бешенства сошлись к переносью глаза; на лбу обозначалась складка нетерпеливого гнева; вспухали жилы на лбу; под скулами заходили желваки; губы дрожат от негодования и скалить зубы; повести строгими бровками; от бешенства сошлись к переносью глаза; на лбу обозначалась складка нетерпеливого гнева; вдоль лба и поперек его собрались морщины; вспухали жилы на лбу; раздувать ноздри; под скулами заходили желваки; губы дрожат от негодования* – в немецком.

Что касается языка тела, то в русском языке мы находим такие словосочетания, как *всплеснуть руками, как гусыня, которая не может взлететь; замахиваться на кого-н. локтем (в грудь); почти вскочить с (кресла), так и припрыгнуть на нем; задвигаться; топтаться на месте; повернуться вокруг себя; стать перед кем-л.; встряхнуть кого-н. за плечи; потрясать кулаками (в воздухе); нелепо воздеть вверх (к потолку) сжатые кулаки; сбросить с головы убор; занести кулаки над головой кого-н.; пристукнуть*, отсутствующие в английском, и *всплеснуть руками, как гусыня, которая не может взлететь; замахиваться на кого-н. локтем (в грудь); почти вскочить с (кресла), так и припрыгнуть на нем; порвать застешки (шинели); отмахиваться от кого-н. (зонтиком), как от пчелы; подпереться руками в бока; потрясать кулаками (в воздухе); нелепо воздеть вверх (к потолку) сжатые кулаки; занести кулаки над головой кого-н.; пристукнуть каблучком по (палубе); зябко поежиться; сердито запахивать (полы халата); сбросить с головы убор; срывать с (носа) (очки)* – в немецком. Кроме того, в немецком языке присутствует словосочетание *j-t. etwas ins Gesicht schleudern*, относящаяся к лакунарной единице.

В-третьих, к различиям стоит отнести и структуру рассматриваемых единиц: преобладающая часть из них относятся к словосочетаниям с ведущим глагольным компонентом, остальные – к однословным единицам или законченным в смысловом и структурном отношении образованиям, т.е. представляют собой предложение. Но данный критерий не является ведущим, так как рассматриваемые языки относятся к разноструктурным.

Еще одним критерием является функциональная принадлежность данных единиц к определенному стилю. Среди единиц, преобладающая часть которых являются экспрессивными, присутствуют нейтральные, высокие, торжественные, сниженные, просторечные и т.д.

Что касается русского языка, то именно рассматриваемые единицы, среди которых можно встретить также и жестовые фразеологизмы, например, *выкатить глаза, выпучить глаза, всплескивать руками в негодовании и гнев, хряпнуть кулаком по (столу), подпереться руками в бока* и т.д., наиболее наглядно указывают на особенности быта, мышления, культуры



представителей русской этнолингвокультуры. Итак, гнев как негативная эмоция вербализуется в рассматриваемых языках по-разному. Каждая культура имеет свой специфический способ концептуализации этой сферы действительности и обнаруживает больше разнообразных, чем типологически сходных черт в отражении невербального поведения рассматриваемыми лексико-фразеологическими средствами трех языков.

Таким образом, ментальные и языковые категории, на которые подразделяются эмоции и их обозначения, зависят от культуры и языка, а вербальные и невербальные концептуализации эмоций отнюдь не универсальны. Различного рода эмоции в наибольшей степени передают невербальные средства общения, выражающие истинное отношение говорящего к явлениям окружающей действительности и в значительной степени определяют характер межличностного взаимодействия, оказывая сильное влияние на процесс коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Данилова Н.Н. Психофизиология: учебник для вузов / Н.Н. Данилова. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 373 с.
2. Дмитриева Л.И. Словарь языка жестов / Л.И. Дмитриева. – АСТ, Астрель, Русские словари, Ермак, 2003. – 320 с.
3. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке / В.И. Карасик // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград-Архангельск: Перемена, 1996. – 259 с.
4. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г.Е. Крейдлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 584 с.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 202 с.
6. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика: учеб. пособие для студентов гуманитар. вузов и учащихся лицеев / Н.Б. Мечковская. – 2-е изд., испр. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 205 с.
7. Рогов Е.И. Эмоции и воля / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2001. – 240 с.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

8. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь: ок. 20000 ФЕ / А.В. Кунин. – 6-е изд., испр. – М.: Живой язык, 2005. – 942 с.
9. Лубенская С.И. Большой русско-английский фразеологический словарь / С.И. Лубенская. – 2-е рус. изд. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. – 1056 с.
10. Мимика и жесты в русской речи: лингвострановедческий словарь / А.А. Акишина и др. – М.: Русский язык, 1991. – 144 с.
11. Немецко-русский фразеологический словарь / Сост. Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин (Под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола). – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1975. – 656 с.
12. Русско-немецкий словарь / Под ред. К. Лейна. – 11-е изд., стереотип. – Пушкин. – Ферлаг. – Кёльн, 1991. – 736 с.
13. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С.И. Ожегов; под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.
14. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с. (ФЭС)

### **THE NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES OF THE VERBAL NOMINATION OF THE EMOTION “ANGER”**

**J.V. Dmitrieva**

Solikamsk State Teachers' Training Institute  
(the branch) of Perm State National Research University, Solikamsk

The article reveals the notion of culture, peculiarities of the verbal nomination of different emotions, touches upon the question of defining their role in the process of communication of the representatives of different nations and also acquaints with various means of expressing the concept «ANGER» in the English, German and Russian languages.

***Key words:** culture, the language world picture, emotion, anger, verbal expression of emotions, a phraseological unit, a free phrase.*

*Об авторе:*

ДМИТРИЕВА Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской и зарубежной филологии Соликамского государственного педагогического института (филиала) Пермского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* j.v.dm@mail.ru

**НЕДОУМЕННЫЙ ПЕРЕСПРОС****Е.Н. Воробьева**

Вологодский государственный университет, Вологда

В статье рассматривается один из структурно-коммуникативных типов недоуменного вопроса - переспрос. Выделяются два структурных типа недоуменного переспроса - частичный и полный. Подробно классифицируются виды частичного, эллиптического переспроса.

*Ключевые слова:* вопросительное предложение, добавочное эмоциональное значение, недоумение, эллиптический и полный переспрос.

В рамках современной парадигмы развития лингвистической науки была пересмотрена точка зрения на коммуникативный потенциал вопросительного предложения. Так, традиционно утверждалось, что свойство вопроса заключается в его направленности на получение неизвестной информации. Данная коммуникативная цель и послужила основанием выделения вопросительного предложения и его отграничения от повествовательного и побудительного (А.С. Богуславский, Н.С. Валгина, О.Г. Почепцов, А.И. Смирницкий, и др.).

Однако многие исследователи значительно изменили подобное понимание функционального содержания вопросительного предложения, рассмотрев также его невопросительные аспекты (П. Рестан, Ф. Кифер, Р. Конрад, Е.В. Падучева, М.М. Поздеев, Н.Н. Колесова, И.М. Кобозева и др.). К таким невопросительным значениям относятся и различные добавочные эмоционально-оценочные оттенки. По замечанию П. Рестана, с точки зрения семантики могут быть выделены вопросы информативные, задаваемые с целью получения неизвестной информации, и неинформативные, эмоционально-экспрессивные вопросы [Рестан 1966].

Наиболее близким основному значению вопроса является эмоциональное состояние недоумения, поскольку оно выражает недоверие, сомнение, незнание, являющиеся для вопроса категориальными. В конкретных ситуациях общения недоумение нередко сочетается с родственными эмоциями удивления и изумления.

Одним из структурно-прагматических типов недоуменного вопроса наряду со специальным и альтернативным вопросами (в дихотомической классификации вопросительных предложений на основе специфики их актуального членения, предложенной профессором М. Я. Блохом) является недоуменный переспрос, составляющий 15% от общего числа рассмотренных примеров.

Переспрос, по выражению Л. П. Чахоян, «представляет собой речевое действие, связанное с психической реакцией собеседника на предыдущее высказывание». Данная психическая реакция может выражать недоумение, удивление, недоверие [Чахоян 1979: 83].

М.В. Рыбакова называет переспрос «эмоциональным грамматическим дескриптором», который, в том числе, может выражать и недоумение [Рыбакова 1985: 76]. Тот факт, что повтор может передавать эмоционально-

оценочное значение удивления, недоумения и т.д., был справедливо отмечен и русскими грамматистами (Русская грамматика 1980). Использование переспроса для передачи таких эмоционально-оценочных значений, как недоумение, несогласие, недоверие, удивление отмечается и другими исследователями (Р.П. Аведова, Г.А. Вейхман, Е.М. Кутянина).

Сложность толкования термина «переспрос» объясняется различными подходами к описанию и неоднородностью его структуры. Общей тенденцией исследования переспроса является выделение его структурных разновидностей наряду с попыткой выявления их коммуникативных функций.

По мнению Л.П. Чахоян, переспрос как особый тип вопросительного высказывания может выступать в двух коммуникативных разновидностях: *переспрос-уточнение*, то есть переспрос, касающийся семантической структуры предыдущего высказывания (предикативных или непредикативных элементов), и *полный переспрос*, то есть переспрос, повторяющий полностью семантическую структуру предыдущего высказывания [Чахоян 1979: 84].

Е. М. Кутянина на материале немецкого языка выделяет *переспрос-эллипсис*, *переспрос-инверсию*, *переспрос-перифраз* и *переспрос - модально-оценочный индекс* [Кутянина 1998: 7].

Р.П. Аведова относит к вопросам-переспросам также слова-предложения типа *Really?* и его эквиваленты *Indeed?*, *Yes?*, *So?*, *Is that so?*, *Seriously?*; вопросы-переспросы *Well?*, *Uh-huh?*, *Yes?*, *Yeah?*; и реплики типа *Beg your pardon?*, *Sorry?*, *Excuse me?*. Данные структуры относятся ко всему высказыванию в целом [Аведова 2012: 11].

Существуют и целиком прагматические классификации. Например, классификация Ф. Паркер и Дж. Пикераль, в которой выделяются следующие типы вопросов-переспросов: подтверждающий вопрос-переспрос; вопрос-переспрос, выражающий сомнение в правдивости сообщаемой информации; вопрос-переспрос, передающий несогласие со сказанным собеседником [Parker 1985: 337-347]. Итак, в центре нашего внимания находится недоуменный переспрос, направленный на выражение эмоциональной реакции на реплику собеседника. Нами выделяются структурные типы недоуменного переспроса - частичный и полный.

Рассмотрим примеры, где переспрос делается в отношении отдельных членов предложений и конструкций:

1). В отношении подлежащего:

(1) He looked at his watch. "Why the devil are women always late?" he said peevishly. "She ought to have been here long ago. I've told her over and over again that if there's one thing that makes Uncle Joe furious, it's being kept waiting for his soup."

This introduction of the sex motif puzzled me.

"**She?**"

"Florence. She's meeting me here. We're dining with my uncle."

(P. G. Wodehouse, *Jeeves and the Feudal Spirit*)

(2) John: The boy's room is something super. There's a special closet for fishing rods and authentic equipment and even a bar.

Paris. **A bar?**

John. Where you can chin yourself.

(C. McCullers, *The Square Root of Wonderful*)

Недоумение в первом примере вызвано упоминанием некой особы женского пола, о которой собеседник Дживса отзывается как о девушке, с которой у него достаточно близкие и давние отношения. Однако ранее он не сообщал приятелю о совместных с ней планах на вечер. В данном переспросе семантика уточнения, подтверждаемая ответной поясняющей репликой, сочетается с выражением эмоциональной реакции на высказывание собеседника (лексический дескриптор-спецификатор *puzzled*). Во втором примере недоуменная реакция мальчика объясняется упоминанием его отцом наличия бара в детской комнате, куда он собирается привести сына, что, безусловно, показалось мальчику странным и неуместным. Можно предположить, что здесь недоумение сочетается с удивлением.

2). В отношении сказуемого:

а) В отношении части сказуемого или именной части составного именного сказуемого.

(3) Clive (looking off L.). Yes. He's sitting down under the apple tree.

Louise. **Sitting?** In this weather! Without an overcoat? He'll catch his death. Tell him to come in at once.

(P. Shaffer, *Five Finger Exercise*)

(4) BASHO. You Westerns are inscrutable. Let me tell you another Japanese proverb: people who raise ghosts become haunted.

GEORGINA. **Haunted?** I don't understand that. **Haunted?**

(BASHO goes out.)

(E. Bond, *Narrow Road to the Deep North*)

В третьем примере переспросу подвергается часть сказуемого - причастие первое смыслового глагола, обозначающее действие, которое вызывает беспокойство героини. Недоуменный переспрос маркирован курсивным написанием, которое показывает интонационное выделение предложения в речи. Данный переспрос служит одним из средств формирования общей эмоциональности высказывания наряду с восклицательным предложением, вторым недоуненным вопросом (*Without an overcoat?*) и идиомой *catch one's death*. Четвертый пример также демонстрирует собственно недоуменную реакцию. Непонимание слов собеседника сигнализируется контекстом реплики (*I don't understand that*). Повторение вопроса в начале и конце высказывания нельзя считать информативно-избыточным, так как этот повтор повышает эмоциональность речи говорящего. В примере 4 переспрос выполняется относительно именной части сказуемого, выраженной причастием вторым. В обеих вопросительных структурах переспрашивается та часть предложения, которая вызвала у коммуниканта недоумение и сомнение.

б) Сказуемое + дополнение:

Понять эмоциональную семантику следующего вопроса помогает лексический дескриптор в словах автора *puzzled*. Эмоции героини вызваны

непониманием смысла вопроса, поскольку муж на самом деле никогда ее не бил:

(5) She was pulling the curtain to cut off the lights that smashed right into her visitor's eyes when she said, "Your husband. Does he hurt you? "

"**Hurt me?**" Violet looked puzzled.

"I mean he seemed so nice, so quiet. Did he beat on you?"

(P. I. Robbins, *Nights of Summer, Nights of Autumn*)

В следующем примере предикат и дополнение разделены графически. Дополнение выделено логическим ударением (на письме – курсивное написание). Все это свидетельствует о сильном душевном волнении героини. Переспрос является недоуменной реакцией Дженни на известие о том, что муж женился на ней не потому, что она составляла выгодную партию, а из жалости и симпатии. Недоумение здесь сочетается с сильным неприятным удивлением:

(6) "...I'm sure he loves the fact that you have personality and your own opinions, but he also married you because he thought you were a beautiful, sweet girl who was completely sympathetic...to *him*. He feels like he rescued you..."

"**Rescued? Me?** Did he actually say that?"

"Not in so many words, but ... let's face it, Janey, you didn't always have the best reputation."

(C. Bushnell, *Trading Up*)

3). В отношении дополнения:

(7) "I think I figured out how we can get Boozy off our backs and still win you your Nobel Prize," he said. "**Boozy?**" She looked puzzled. "What's Boozy got to do with anything?" "He saw us back by the pond," Ken said.

(*Fantasy and Science Fiction*)

Первый вопрос реплики-диктемы представляет собой недоуменный переспрос (дескриптор-спецификатор *puzzled*). Повтор дополнения передает непонимание героини, которой сообщают о причастности их общего знакомого Бузи к данной проблемной ситуации.

Перейдем к анализу полных недоуменных переспросов. С точки зрения семантики недоуменные вопросы – полные переспросы выражают недоумение в сочетании с удивлением как впечатлением от чего-то странного, неожиданного. Причем очевидно, что у автора полного переспроса недоумение вызывает не какая-то часть сообщения, как в случае с частичными переспросами, а суждение собеседника в целом.

Приведем пример недоуменного вопроса, где переспрос делается относительно всего повествовательного предложения:

(8) Eddie: Catherine, I don't want to be a pest, but I'm tellin' you're walking wavy.

Catherine: **I'm walking wavy?**

Eddie: Now don't aggravate me, Katie, you are walkin' wavy! I don't like the looks they're givin' you in the candy store. And with them new high heels on the sidewalk – clack, clack, clack. The heads are turnin' like winmills.

(A. Miller, *A View from the Bridge*)

В вышеприведенном примере переспрос сочетает в себе семантику недоумения, непонимания и возражения Катерины, оскорбленной ложными обвинениями влюбленного в нее мужа ее старшей сестры.

Следующим вопросом участник диалога выражает свое недоумение. Эмоциональность вопросительной диктемы интенсифицирована паузой, переданной на письме многоточием:

(9) Tony. Now Arthur. Don't make a fool of yourself over this.

Arthur. I ... **make a fool?**

Tony. It's quite reasonable.

(J. Mortimer, What Shall We Tell Caroline?)

Структурная разновидность вопроса с прямым порядком слов обладает большим потенциалом для передачи различных эмоциональных реакций. М. С. Саидова отмечает, что «выражение невопросительных коммуникативных смыслов в большой степени характерно для вопросительных предложений с прямым порядком слов» [Саидова 1987: 1]. Как видно из представленных примеров, переспрос может быть как реагирующей репликой на повествовательное предложение, что наиболее типично, так и на вопросительное и повелительное (примеры 5 и 9).

Примеры, где повторной номинации подвергаются только отдельные структуры предшествующего высказывания, являются наиболее многочисленными. Повторная номинация может осуществляться относительно подлежащего, предиката, именной части составного именного сказуемого, дополнения. Повторение реализуется относительно той части, которая вызвала у автора недоуменного вопроса наиболее сильное сомнение, непонимание или несогласие. Другими словами, выделению подвергается наиболее значимый, рематичный компонент стимулирующего высказывания. В данных вопросительных предложениях собственно уточнительная семантика сочетается с выражением эмоционального отношения к получаемой информации. В большинстве случаев можно говорить о том, что экспрессивное выражение эмоционально-оценочного отношения выходит на первый план, что особенно ярко выявляется в примерах 3, 4, 6, 9. Данные примеры имеют дополнительные маркеры эмоциональности: парцелляция (разделение предиката и дополнения на отдельные вопросительные предложения), фонетико-графическое выделение, повторение вопроса. В случае полного переспроса сохраняется неинвертированный порядок слов с интонационным оформлением вопросительности и возможными фонетико-графическими маркерами эмоциональности (многоточие) для передачи сильного душевного волнения персонажей.

Переспрос-недоумение является высокоэкспрессивным средством выражения эмоционального отношения к высказыванию собеседника. Недоуменный переспрос наряду с другими предложениями высказывания-диктемы может служить и средством формирования общей эмоциональности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аведова Р.П. Вопрос-переспрос как реактивная реплика в англоязычном диалогическом единстве: функционально-семантический и прагматический аспекты: автореф. дис. ...

- канд. филол. наук: 10.02.04 / Р.П. Аведова; Ростов н/Д [б.и.], 2012. – 23 с. – На правах рукоп.
2. Кутянина Е.М. Системное моделирование переспроса в немецком диалогическом синтаксисе: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.М. Кутянина. – Иркутск [б.и.], 1998. – 17 с. – На правах рукоп.
  3. Рестан П. Вопросительное предложение, его формы и функции / П. Рестан // Scando-Slavica. – 1966. – Vol. XII. – P. 132-148.
  4. Рыбакова М.В. Эмоциональность в системе коммуникативных типов предложения (на материале англ. языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / М.В. Рыбакова. – М [б.и.], 1985. – 167 с. – На правах рукоп.
  5. Саидова М.С. Коммуникативная функция вопросительного предложения в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / М.С. Саидова. – Ташкент [б.и.], 1988. – 16 с. – На правах рукоп.
  6. Чахоян Л.П. Синтаксис диалогической речи современного английского языка / Л.П. Чахоян. – М.: Высшая школа, 1979. – 166 с.
  7. Parker F. Echo questions in English / F. Parker, J. Pickeral // American Speech. – 1985. – Vol. 60. – P. 337-347.

## **PUZZLED ECHO-QUESTIONS**

**Y.N. Vorobyova**

Vologda State University, Vologda

In the article one of the structural-communicative types of the baffled question (an echo-question) is considered. Two structural types of a puzzled echo-question are distinguished. Full classification of an elliptical echo-question type is given.

***Key words:** interrogative sentence, additional emotive meaning, puzzlement, elliptical and complete echo-questions.*

*Об авторе:*

ВОРОБЬЕВА Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Вологодского государственного университета, *e-mail*: [helenvorobyova@mail.ru](mailto:helenvorobyova@mail.ru)



УДК 811.133.1'373.421(045)

## НЕКОНВЕНЦИОНАЛЬНЫЕ СИНОНИМЫ

(на примере французского слова «argent»)

**И.В. Градова**

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова,  
Архангельск

Большинство неконвенциональных синонимов французского слова «argent» с точки зрения социально-стилистической маркировки являются фамиллярно-разговорными синонимами; с лексико-семантической позиции выделяется пять синонимических рядов; контекстуализация осуществляется по шести моделям лексико-семантической сочетаемости.

*Ключевые слова:* неконвенциональные синонимы, лексикографический маркер, социально-стилистическая маркировка, лексико-семантическая модель.

Предлагаемое исследование неконвенциональных синонимов (далее НС) является логическим продолжением изучения вопросов нормы и неконвенциональных (ненормативных, маргинальных) форм на материале французского языка, способов их фиксации и эволюции маркировки их социально-стилистического статуса во французской лексикографической традиции, которые были предприняты ранее [Градова 2007, 2009, 2010].

Выбор французского слова «argent» («деньги») для изучения вопроса об НС не является случайным: данное слово является центром активной «синонимической аттракции» [Ullmann1952: 188].

Языковой иллюстрацией множественности форм для обозначения одного и того же понятия может служить синонимический ряд слова «argent» из текста песни «Rap tout Vampire» французской группы «Les Inconnus» в стиле рэпа-слэма, посвященной французской налоговой системе:

«On est là partout / Salut, mec, ça va? Tu vas bien? / On se présente, mais non, tu nous connais / On est là pour te pomper, / t'imposer sans répit et sans repos / pour te sucer ton flouze, ton oseille, / ton pognon, ton pèze, ton fric, / ton blé, tes économies, tes sous, / ton salaire, tes bénéfices, / tes bas de laine, tout ce qui traîne, / ce que tu as sué de ton front, / on te le sucera jusqu'au fond!... On est là pour te pomper / t'imposer sans répit et sans repos / pour te sucer ton flouze, ton oseille, / ton pognon, ton pèze, ton fric, / ton blé, tes biftons, tes ronds, / tes actions, tes SICAV, ton liquide, tes pourliches, / ton salaire, tes bénéfices, / tes magots, tes lingots, / tes napos, tes bas de laine, tout ce que tu as sué de ton front, / on te le sucera jusqu'au fond!  
[Rap Tout Vampire [http](http://)].

Двенадцать форм из списка, насчитывающего двадцать синонимов, относятся к числу неконвенциональных форм / НС слова «argent»: ton flouze, ton oseille, ton pognon, ton pèze, ton fric, ton blé, tes sous, tes biftons, tes ronds, tes pourliches, tes magots, tes napos.

Интересным представляется найти ответы на вопросы о том, можно ли все маргинальные формы из данного списка рассматривать как взаимозаменяемые НС, носит ли синонимия неконвенциональных форм

абсолютный характер, в чем состоят лексико-семантические и сочетаемостные особенности каждой маргинальной формы.

Чтобы дать ответы на поставленные вопросы, являлось целесообразным провести комплексное исследование особенностей НС, решить следующие задачи: сформировать систему неконвенциональных синонимов слова «argent»; провести анализ социально-стилистической маркировки ненормативных синонимов слова «argent»; осуществить анализ семантической структуры слова «argent», семного состава НС слова «argent», выделить синонимические ряды неконвенциональных эквивалентов слова «argent»; провести анализ лексико-семантической сочетаемости НС слова «argent».

Для формирования синонимического ряда неконвенциональных форм слова «argent» была проведена работа с рядом лексикографических источников. Так, «Dictionnaire Electronique des synonymes» («Электронный словарь синонимов» французского языка, далее DES) предлагает следующий ряд синонимов слова «argent»: [argenterie](#), [aubert](#), [avoir](#), [bien](#), [biens](#), [bijouterie](#), [billet](#), [blé](#), [bourse](#), [braise](#), [capital](#), [cig](#), [denier](#), [deniers](#), [douille](#), [espèce](#), [espèces](#), [ferraille](#), [finance](#), [finances](#), [flouze](#), [fonds](#), [fortune](#), [fraîche](#), [fric](#), [frusquin](#), [galette](#), [grisbi](#), [mitraille](#), [monnaie](#), [métal blanc](#), [numéraire](#), [or](#), [oseille](#), [osier](#), [papier-monnaie](#), [picaille](#), [picaillons](#), [pognon](#), [pèze](#), [pécule](#), [pécune](#), [pépètes](#), [quibus](#), [radis](#), [recette](#), [ressource](#), [richesse](#), [ronds](#), [sig](#), [somme](#), [sou](#), [sous](#), [trésor](#), [trésorerie](#), [viatique](#), [écus](#) [DES [http](http://)].

В данном списке синонимических форм можно идентифицировать следующие неконвенциональные синонимы слова «argent»: [aubert](#), [blé](#), [braise](#), [cig](#), [douille](#), [flouze](#), [fraîche](#), [fric](#), [frusquin](#), [galette](#), [grisbi](#), [oseille](#), [osier](#), [picaille](#), [picaillons](#), [pognon](#), [pèze](#), [pépètes](#), [quibus](#), [radis](#), [ronds](#), [sig](#), [sous](#).

Однако при работе с LPR («Le Petit Robert») и TLFi («Trésor de la langue française informatisé») не удалось обнаружить такие формы, как: «[cig \(sig\)](#)», «[biftons](#)» и «[napos](#)» из списка DES. Относительно двух последних форм можно предположить, что они еще не успели войти в словари и являются неконвенциональными неологизмами-синонимами слова «argent». В предлагаемый нами список неконвенциональных синонимов включается форма «[trèfle](#)», поскольку она фигурирует в LPR и TLFi. Формы «[pourliches](#)» и «[magot](#)» выступают в качестве контекстуальных синонимов слова «argent», и на этом основании они не были включены нами в синонимический ряд неконвенциональных синонимов изучаемой формы.

Опираясь на лексикографические данные LPR, TLFi и DES, НС слова «argent» являются: [aubert](#) ([auber](#)), [blé](#), [braise](#), [douille](#), [flouze](#) ([flouse](#), [flous](#), [flousse](#)), [fraîche](#), [fric](#), [frusquin](#) ([saint frusquin](#), [saint-frusquin](#)), [galette](#), [grisbi](#), [oseille](#), [osier](#), [pépètes](#) ([pépètes](#)), [pèze](#), [picaillons](#) ([picaille](#)), [pognon](#), [quibus](#), [radis](#), [ronds](#), [sous](#), [trèfle](#). Ряд насчитывает 21 НС и является открытым.

Ненормативным синонимам данного ряда свойственна разного рода вариативность, в частности: орфографическая вариативность, например, aubert / auber, flouze / flouse / flous / flousse, répètes / répêttés; графическая вариативность, например, saint frusquin / saint-frusquin; фонетическая вариативность, например, [fluz] / [flus]; морфологическая вариативность, вариативность, frusquin / saint-frusquin, picaillons / picaille.

Обобщения о социально-стилистическом статусе форм были сделаны на основании анализа маркеров (квалификаторов), используемых составителями референциально-значимых французских словарей. Так, исходя из маркеров словаря «Trésor de la langue française informatisé», неконвенциональные синонимы слова «argent» распределяются на следующие разряды:

- арготические («argotique») – aubert, blé, douille, flouze, grisbi, osier, trèfle (7 единиц);
- арготические, устаревшие («argotique, vieilli») – braise (1 единица);
- арготические, просторечные («argotique, populaire») – oseille, pèze, radis (3 единицы);
- просторечные («populaire») – fric, frusquin, galette, répètes, rognon, ronds (6 единиц);
- фамильно-разговорные («familier») – sous (1 единица);
- фамильно-разговорные, устаревшие («familier, vieilli») – quibus (1 единица);
- просторечные и фамильно-разговорные («populaire et familier») – picaillon (1 единица).

В словаре TLFi не фигурирует слово «fraîche».

Исходя из информации словаря «Le Petit Robert», эти же НС распределяются по следующим группам: «argotique» – fraîche, grisbi (2 единицы); «argotique, vieilli» - braise (1 единица); «argotique, familier» - osier (1 единица); «familier» – blé, flouze, fric, frusquin, galette, oseille, répètes, pèze, rognon, radis, ronds, sous (12 единиц); «familier, vieilli» - picaillon, trèfle (2 единицы); «populaire, vieilli» - quibus (1 единица). В словаре LPR не фигурируют формы «aubert» и «douille». В данном словаре отмечено изменение маргинального статуса некоторых единиц, в частности, переход из категории «argotique» в категорию «familier» таких форм, как: blé, flouze, pèze.

Количественное сравнение маргинальных маркеров в двух словарях демонстрирует преобладание характеристик «argotique» (7 форм), «populaire» (6 форм) или «argotique et populaire» (3 формы) в словаре «Trésor de la langue française informatisé» на фоне малого количества форм «familier» (1 форма) и «populaire et familier» (1 форма). В то же самое время по данным словаря «Le Petit Robert» большинство НС слова «argent», 12 единиц, являются фамильно-разговорными формами. Получается, что одни и те же формы выступают одновременно как арготические или просторечные, и одновременно они же представляются как фамильно-разговорные. В словарях в ряде случаев отражена невозможность четко определить

принадлежность формы к аргю или просторечию (например, *oseille*, *pèze*, *radis*), к аргю или фамильярно-разговорной речи (например, *osier*).

Принципиальным и новым отличием квалификаторов по последнему электронному изданию «Le Petit Robert» 2011 года является отсутствие маркера «populaire» среди квалификаторов ненормативности. Данное обстоятельство соответствует социальной ситуации сегодняшнего дня, поскольку просторечие, как один из социальных вариантов французского языка, как грубая речь необразованных или малообразованных носителей языка, во многом трансформировалось. Просторечные формы остались, но их использование стало носить скорее ситуационно-обусловленный характер. Просторечие как социальный вариант стало на сегодняшнем этапе развития французского языка умиравшим явлением в противоположность ускорившемуся распространению фамильярных форм во всех функциональных стилях.

Для анализа семантических отношений между НС слова «argent» сначала необходимо было уточнить семный состав нормативного слова «argent». Исходя из дефиниций, представленных в словарях LPR и TLFi, в семантическом составе «argent» можно выделить следующие семы: 1) серебряные монеты, серебро (деньги), 2) деньги в любом виде, 3) деньги в значительном количестве в руках частных лиц или коллективов.

В ходе семического анализа НС слова «argent» были выявлены такие семы, как: 1) собственно деньги (*aubert*, *blé*, *braise*, *douille*, *flouse*, *fraîche*, *fric*, *galette*, *grisbi*, *osier*, *pépètes*, *pèze*, *picaillon*, *pognon*, *ronds*, *trèfle*), 2) реально имеющиеся наличные деньги (*braise*, *fraîche*, *oseille*, *pognon*, *sous*), 3) богатство, имущество (*frusquin*, *pognon*, *quibus*, *sous*), 4) деньги в значительном количестве (*pognon*), 5) деньги в малом количестве (*radis*). Соответственно ненормативные синонимы слова «argent» распределяются по 5 синонимическим рядам (синонимические ряды являются открытыми: новые формы могут взять на себя обозначение понятия «деньги», а также НС слова «argent» могут принимать на себя выражение новых значений).

Результатом семического анализа НС слова «argent» является вывод о том, что синонимия неконвенциональных форм носит как абсолютный, так и частичный характер. В данной статье НС «argent» представлены как абсолютные и частичные. Выделение абсолютной и частичной синонимии может быть связано с количественным фактором, поскольку сосуществование множества абсолютных синонимов невозможно вне процессов семической дифференциации. Традиционно маргинальные эквиваленты того или иного нормативного слова рассматриваются в качестве абсолютных синонимов, в частности, такой взгляд на синонимию сниженных слоев лексики представлен Е.М. Чекалиной и Т.М. Ушаковой [Чекалина 2007: 71].

Большинство НС слова «argent» отвечают критерию полного совпадения значения и могут заменять друг друга во всех контекстах, т. е. *vmseto* «*pèze*» могут быть использованы, например, *pognon*, *fric*, *blé*.

В ходе исследования лексико-семантической сочетаемости НС слова «argent» словосочетания с его ненормативными эквивалентами были распределены по шести моделям лексико-семантической сочетаемости:

- 1) модель «avoir de l'argent» («иметь деньги»),
- 2) модель «gagner de l'argent» («зарабатывать деньги»),
- 3) модель «dépenser de l'argent» («тратить деньги»),
- 4) модель «garder l'argent» («хранить деньги»),
- 5) модель «voler de l'argent» («воровать деньги»),
- 6) модель «donner de l'argent» («давать деньги»).

В модели «avoir de l'argent» маргинальные синонимы замещают слово «argent» и образуют словосочетания: avoir de l'oseille, avoir du pèze, avoir des picaillons, avoir du quibus, avoir de la braise, avoir du flouze, avoir de la galette, avoir des répètes, avoir du blé, avoir de la douille.

Первая модель может быть распространена обстоятельством места, например, «avoir du blé en poche» (иметь «деньги» в кармане), поскольку использование формы «blé» в значении 'деньги' (прямое номинативное значение – 'пшеница') может спровоцировать двусмысленное толкование, то употребление обстоятельства места является целесообразным. В словаре LPR приводится пример «...plus d'aubert n'était en fouillouse» («plus d'argent en poche»). В данном примере маргинальные формы представлены два раза, словами «aubert» («деньги») и «fouillouse» («карман»), т. е. ненормативность высказывания является усиленной. Подобный же случай двойного выражения маргинальности можно пронаблюдать в примере «avoir toute sa fraîche dans un coffiot». Существительное «coffiot» не зафиксировано в словарях; допустимо предположить, что «coffiot» является производным нормативного слова «coffer» и одновременно его морфологическим вариантом.

Модель «avoir de l'argent» может включать в себя определение, например, «avoir de la douille fraîche» («иметь «свежие» «деньги»), «avoir la grosse galette» («иметь большие «деньги»). При этом конструкция «avoir la grosse galette» будет синонимична конструкции с наречием «avoir beaucoup de répètes», а также конструкциям «être à argent» («быть при деньгах», «быть богатым»): «être à fric», «être au pèze», и конструкции «être plein d'argent».

Для выражения отсутствия денег используются модели «n'avoir plus d'argent»: «n'avoir plus un picaillon», «n'avoir plus d'aubert», или конструкция с использованием глагола manquer: «manquer de quibus».

В модели «gagner de l'argent» («зарабатывать деньги») значение «зарабатывать» может быть выражено глаголом «gagner», и это говорит скорее о законном получении денег: «gagner du pèze», «gagner des sous». Чаще позиция «gagner» заполняется глаголом «faire» («делать»): faire son oseille, faire du pèze, faire du fric. На месте gagner также могут быть употреблены: amener, abouler, faire danser, faire rentrer (например, amener le flousse, abouler la fraîche, faire danser le pognon, faire rentrer le pognon), при этом способ получения денег является неясным.

В модели «*dépenser de l'argent*» («расходовать деньги») помимо нормативного «*dépenser*» («*dépenser tout son saint-frusquin*»), может быть использован глагол «*claquer*» с маркерами «*argotique, familier*» (LPR), например, «*claquer sa galette*». Позиция глагола может быть заполнена глаголом «*éteindre*» («гасить»), который в сочетании с формой «*braise*» для обозначения денег образует метафору «*éteindre de la braise*», данное словосочетание выражает значение «тратить деньги» (дословно «погасить деньги»).

В модели «*garder l'argent*» («хранить деньги») на месте нормативного «*garder*» могут быть использованы глаголы «*lécher*» и «*toucher*», например, «*lécher son rognon*», «*toucher son rognon*», при этом подчеркивается особенная любовь к деньгам.

В модели «*voler de l'argent*» («воровать деньги») на месте нормативного «*voler*» используется глагол «*piquer*», например, «*piquer l'oseille*».

В модели «*donner de l'argent*» («давать деньги») может употребляться нормативный глагол «*prêter*» («одолжить»), например, «*prêter du fric*», а также модель может включать в себя уточнение количества, например, «*Prête-moi un peu de fric*», также может быть употреблен арготический, фамильярно-разговорный глагол «*filer*» (LPR), например, «*filer du rognon*».

В результате изучения лексико-семантической сочетаемости НС слова «*argent*» было выявлено, что они контекстуализируются по тем же моделям, что и нормативное слово «*argent*», при этом заполнение позиции глагола происходит через использование как нормативных глаголов, так и ненормативных (неконвенциональных) глаголов или глагольных конструкций. В случае, если заполнение обеих позиций, позиции глагола и позиции существительного, происходит через употребление неконвенциональных форм, то в результате может происходить усиление ненормативности словосочетания, с одной стороны, и метафоризация выражения (например, «*faire danser le rognon*», «*éteindre de la braise*»), с другой. Модели могут быть распространены обстоятельствами, определениями, в данных функциях также используются как нормативные, так и маргинальные формы. Наполнение моделей неконвенциональными формами отражает специфичность условий их речевой и ситуативно-контекстуальной реализации, особенности уклада жизни определенных социально-маркированных групп.

Таким образом, большинство НС слова «*argent*» являются его фамильярно-разговорными эквивалентами; этим формам свойственна полная или частичная синонимия; их контекстуализация происходит по моделям нормативного слова «*argent*». Лексико-семантическая сочетаемость НС слова «*argent*» отражает процессы метафоризации, процессы экспрессивного усиления, отражает контекстуально-ситуационную специфичность их использования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Градова И.В. К проблеме исторической изменчивости понятия нормы / И.В. Градова // Лингвистика. Обучение. Культура. – Вып. 1. –Архангельск: Поморский гос. ун-т, 2007. – С. 56-61.
  2. Градова И.В. Лексикографические квалификаторы французских неконвенциональных форм / И.В. Градова // Вестник Поморского университета. – Вып. 5, 2010. – С. 77-82.
  3. Градова И.В. Неконвенциональные формы во французских словарях / –// Лингвистика. Обучение. Культура. – Вып. 2. – Архангельск, Поморский гос. ун-т, 2009. – С. 62-72.
  4. Чекалина Е.М. Лексикология французского языка / Е.М. Чекалина, Т.М. Ушакова. – СПб.: Изд-во СПб. гос. ун-та, 2007. – 235 с.
  5. Ullmann S. Précis de sémantique française. – Berne, 1952.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
6. Dictionnaire Electronique des synonyme [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.crisco.unicaen.fr>. (DES)
  7. Le Petit Robert [Электронный ресурс]. – URL: <http://pr.bvdep.com/version-1/pr1.asp>. (LPR)
  8. Trésor de la langue française informatisé [Электронный ресурс]. – URL: [http:// atilf.atilf.fr](http://atilf.atilf.fr) (TLFi)

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Les Inconnus. Rap Tout Vampire. [Электронный ресурс]. – URL: [http:// humour.ados.fr/Les-Inconnus/Rap-Tout-Vampire-t116405.html](http://humour.ados.fr/Les-Inconnus/Rap-Tout-Vampire-t116405.html).

## NON-CONVENTIONAL SYNONYMS (on the example of the french word «argent»)

**I.V. Gradova**

Northern (Arctic) Federal University named after M.V.Lomonosov,  
Arkhangelsk

Most non-conventional synonyms of the French word «argent» have the familiar-conversational status of their socially-stylistic marking; from lexico-semantic position five synonymous series are distinguished; the process of contextualizaion of non-conventional synonyms is realized on six models of lexico-semantic compatibility.

**Key words:** *non-conventional synonyms, lexicographic marker, socially-stylistic marking, lexico-semantic model.*

*Об авторе:*

ГРАДОВА Ирина Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой и французской филологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail:* [i.gradova@narfu.ru](mailto:i.gradova@narfu.ru)

**НЕКОТОРЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ВЫБОР  
ИДЕНТИФИКАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ  
ПРИ ВОСПРИЯТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИДИОМЫ  
В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА**

**О.С. Шумилина**

Тверской государственной университет, Тверь

В статье рассматриваются стратегии переработки идиоматических выражений носителями искусственного билингвизма и определяются факторы, влияющие на выбор этих стратегий.

*Ключевые слова:* идиома, переработка идиоматического выражения, искусственный билингвизм, стратегия.

Впервые предположение о различии стратегий, используемых при переработке идиоматических выражений носителями языка и билингвами, было сделано в результате экспериментального исследования с использованием дефиниционной методики, при которой от ии. требовалось дать дефиниции предъявленных изолированно и в контексте идиом. Было установлено, что носители языка в целом дали больше переносных дефиниций, чем ии., для которых английский был неродным языком, хотя различий в способности обеих групп ии. давать дефиниции контрольных буквальных предложений обнаружено не было. Различие между двумя группами ии. заключалось, по мнению авторов, не в способности давать дефиниции вообще, но в предпочтении носителями языка переносных значений, ярко проявившемся в случае предъявления идиом вне контекста. Проведенное исследование и позволило авторам сделать вывод об использовании носителями языка и билингвами разных идентификационных стратегий: если носители языка использовали стратегию прямого извлечения значения идиомы из ментального лексикона (*simple retrieval strategy*), то билингвы, в случае отсутствия в их лексиконе переносного значения идиомы, использовали, как правило, стратегию последовательного компонентного анализа выражения (*word-by-word strategy*) аналогичную той, которая использовалась носителями языка при интерпретации буквальных выражений [Schraw 1988].

Утверждение об использовании носителями языка единой стратегии простого извлечения значения идиомы из ментального лексикона представляется достаточно спорным. А.М.Мелерович задолго до рассматриваемых экспериментальных исследований писала, что «семантическое членение ФЕ в речи неотделимо от синтезирования семантики и выразительных возможностей их компонентов в экспрессивно-смысловые единства, мотивируемые одновременно инвариантным фразеологическим значением и включающим ФЕ текст. Семантический анализ и синтез фразеологических единиц при их восприятии и употреблении – двуединый закономерный процесс» [Мелерович 1979: 66]. В исследовании Г.Шроу не учитывался и возможный перенос билингвами семантических и



ассоциативных норм родного языка в сферу иноязычной фразеологии.

1) Стратегии, реализуемые носителями русского языка при восприятии иноязычных глагольных идиоматических выражений с соматическими компонентами *head, eye, heart* в условиях искусственного (учебного) билингвизма были подробно описаны в [Шумилина 1997]. Проведенное экспериментальное исследование, в ходе которого искусственно созданные условия сделали возможным эксплицировать определенные механизмы функционирования языковых единиц, не поддающиеся прямому наблюдению в естественной ситуации, позволило предположить, с одной стороны, возможность экстраполяции полученных результатов на широкий круг идиоматических выражений, с другой стороны, допустить вероятность иной степени актуальности выделенных стратегий и использование испытуемыми-билингвами иных стратегий при использовании иного экспериментального материала (идиом, которые являются национально маркированными как с точки зрения образности, так и с точки зрения языковых средств выражения этой образности).

Предположение о том, что использование иного экспериментального материала может выявить иные идентификационные стратегии было проверено в ходе проведения еще одного эксперимента, который позволил сделать некоторые выводы относительно общих особенностей восприятия английских идиоматических выражений носителями русского языка, изучающими английский язык в качестве основной специальности в условиях учебного билингвизма. В основном эти выводы подтвердили высказанное ранее предположение о возможности экстраполяции выводов, сделанных на основе первого экспериментального исследования на широкий круг идиоматических явлений. В то же время второй эксперимент выявил и некоторые особенности, связанные в первую очередь с семантическими особенностями экспериментального материала.

Для второго исследования были отобраны 30 английских глагольных идиом (*KNOW ONE'S MIND, CRY OVER SPILT MILK, TAKE TO ONE'S HEELS, TAKE IT LYING DOWN, KEEP THE LID ON SMTH, PUT ON AIRS, STICK TO ONE'S GUNS* и т.д.), не содержащих в своем составе архаичных или вышедших из словарного состава языка компонентов. Некоторые из этих идиом содержали в своем составе соматические компоненты (*hand, heel, foot*), но, в отличие от предшествующего исследования, все эти единицы не имели фразеологических коррелятов (компонентных или семантических) в родном языке испытуемых и обладали разной степенью образности, но различались с точки зрения формального и семантического своеобразия: часть из них были контекстуально самодостаточными в силу того, что содержали определенную семантическую аномалию, другие были контекстуально мало самодостаточными (*SWEEP SB OF HIS FEET, HOLD WATER, PUT ONE'S FOOT DOWN*), т.е. «внутренняя сигнализация» относительно их идиоматического значения у них отсутствовала. Ии., которые заранее не были предупреждены об идиоматическом характере выражений предлагалось опознать их как известные/неизвестные и дать дефиницию идиомы, предъявленной вначале

вне контекста, а затем в контексте. Во втором задании ии. не были ограничены в выборе языка: субъективная дефиниция могла приводиться как на русском, так и на английском языке. Характер контекста был различен: половине ии. идиоматические выражения предъявлялись в контекстах, содержащих актуализаторы переносного значения – лексические корреляты (при реализации идиомой функции сопряженной – опережающей или последующей – номинации), остальным ии. они предъявлялись в нейтральных контекстах, не содержащих таких актуализаторов. Исходным положением исследования было признание семантической самостоятельности компонентов идиоматического выражения, значение которого мотивировано значениями составляющих его компонентов и определяется их семантическим потенциалом. Следует отметить большое количество отказов от дефиниции (615 отказов от дефиниции и 852 дефиниции от 52 ии), при этом из тридцати единиц экспериментального списка не оказалось ни одной, на которую бы не было получено отказов. Отказы от дефиниции были получены даже для тех единиц, которые ранее были отмечены как известные, что можно объяснить тем, что «индивидуальное знание далеко не всегда поддается экспликации и четкому <...> описанию <...> даже в случаях, когда нечто переживается как к з н а к о м о е» [Залевская 1991:12]. Вместе с этим из полученных 852 дефиниций 106 – это дефиниции выражений, ранее отмеченных как неизвестные.

Обращает на себя внимание небольшое количество в приводимых ии. дефинициях идиоматических выражений. Даже русские выражения, приводимые как субъективные дефиниции, это чаще выражения с непереосмысленной семантикой. В качестве идиоматичных дефиниций можно привести следующие примеры: DANCE ATTENDANCE – *ходить на задних лапках, прыгать на задних лапках*; EAT OUT OF SB'S HAND – *есть с руки (7<sup>1</sup>), идти на поводу у кого-л. (3), be twisted round one's little finger*; BE IN LOW WATER – *быть на мели (10), быть тише воды, ниже травы, мелко плавать*; BREAK ONE'S BACK – *гнуть спину (3), из кожи вон вылезти (2), разбиться в лепешку*; FLY OFF THE HANDLE – *дойти до ручки (2)*; GET STH OFF ONE'S CHEST – *снять камень с души (2), излить душу (2), облегчить душу (2), из горла вырвать, как камень с души спал* и т.д.

Достаточно часто английские ФЕ дефинировались одним словом, как правило глаголом (нейтральным или стилистически маркированным), осознаваемым как лексический идентификатор фразеологизма: CALL SB NAMES – *обзывать(ся) (15), ругать(ся) (3), познакомиться, оскорблять*; BE IN TWO MINDS – *сомневаться (10), колебаться (2), to doubt (2), to hesitate (2)*; FLY OFF THE HANDLE – *сорваться (3), вспылить, разойтись, рассердиться, разозлиться*; KEEP THE LID ON STH – *скрывать (5), сдерживать (2),*

<sup>1</sup> Здесь и далее число в скобках означает количество ии., давших данную дефиницию, все дефиниции приводятся в полученном от ии виде с сохранением лексико-грамматических особенностей.

*попридержать, to conceal; BRING TO LIGHT – осветить (8), прояснить (6), выявить (3), выяснить (3), объяснить (2), раскрыть (2), разоблачить, узнать, рассказать, обнаруживать и т.д.*

Как правило, в приводимых ии. дефинициях сохранялась присущая идиомам отрицательная или нейтральная оценочность, случаи изменения оценки были очень редки. Большинство полученных дефиниций синтаксически оказались соотносимы с исходной ФЕ. Расхождения в структуре наблюдались прежде всего при идентификации фразеологизма глаголом, а также при определении фразеологизма посредством других частей речи или цельнопредикативным сочетанием: DRAW A BLANK – *беспольный*, DANCE ATTENDANCE – *посещение танцев, посещение вечеринки, уроки танцев, приглашение на танец, dance hall*; BE IN LOW WATER – *птица невысокого полета*, HOLD WATER – *стоячая вода (3), тихий омут*; CRY OVER SPLIT MILK – *слезами горю не поможешь (3), слезами делу не поможешь (2), после драки кулаками не машут, у разбитого корыта*; DOWN IN THE MOUTH – *сосать под ложечкой, to have a problem*; COME A CROPPER – *он неудачник, у него ничего не получается.*

Анализ идентификационных стратегий, реализованных ии., показывает, что набор стратегий оказался почти тем же, что и при восприятии фразеологизмов с соматическими компонентами. Сопоставление несколько осложнялось тем, что в данном эксперименте преобладающее число дефиниций давалось ии. на родном языке, тогда как в предшествующем эксперименте ии. не предоставлялось право выбора языка. Тем не менее можно сказать, что и в этом эксперименте были реализованы многие универсальные стратегии идентификации (мотивирующая – включение в дефиницию компонента ФЕ или производного от него слова, стратегия прямой дефиниции – посредством категориально соответствующего исходному фразеологизму сочетания с непереосмысленным значением, стратегия категоризации. т.е. дефиниции ФЕ через глагол-идентификатор, конкретизации через синоним/симиляр, структурная стратегия, при которой субъективная дефиниция строилась по модели исходной единицы, стратегия опознания по сходству звуко-буквенного состава, стратегия отказа). Одними из наиболее актуальных оказались стратегии прямой дефиниции, категоризации и стратегия отказа. Степень актуальности других стратегий универсального характера при восприятии соматических ФЕ в ходе предшествующего эксперимента и образных ФЕ, предложенных ии. в данном эксперименте, оказалась различной. Так, при восприятии соматической фразеологии с компонентами гораздо чаще реализовывалась стратегия конкретизации через синоним/симиляр. Во втором эксперименте это были, как правило, единичные дефиниции, с частотой равной 1 (DRAW A BLANK – *брать коты в мешке*; BE IN TWO MINDS – *стоять на перепутье*; KEEP THE LID ON STH – *to turn a blind eye*; KNOW ONE'S MIND – *быть себе на уме, быть в своем уме*; LEAVE SB OUT IN THE COLD – *оставить в дураках, оставить с носом*. Лишь у двух единиц встретились стереотипные идиоматические дефиниции: LET OFF STEAM – *выпустить пар (19), спустить пар (12)*; BE IN

LOW WATER – *быть на мели* (10), что связано с наличием в родном языке ии. тождественных по семантике и сходных по компонентному составу ФЕ.

Если в первом эксперименте достаточно актуальной была стратегия метафоризации т.е. создание ии. «живой» окказиональной метафоры, не зарегистрированной словарями, то во втором эксперименте эта стратегия практически не реализовывалась. Почти не были реализованы также стратегии идентификации через объект и через субъекта ситуации. Неактуальной оказалась и стратегия приписывания признака действию. обозначаемому фразеологизмом, хотя в предшествующем исследовании она была определена как одна из наиболее актуальных. Стратегия иллюстрации примером оказалась неактуальной и в первом, и во втором экспериментах.

Следует особенно остановиться на стратегии идентификации по сходству звуко-буквенного состава. В предшествующем эксперименте она наблюдалась крайне редко. Малая ее актуальность для соматической фразеологии может быть объяснена структурной нерегулярностью фразеологизмов и неожиданной, часто алогичной сочетаемостью их компонентов. Второе экспериментальное исследование выявило малочисленные, но достаточно неожиданные случаи реализации ии. этой стратегии. Так для единицы GIVE REIN (TO), в числе прочих были предложены и такие дефиниции, как *отдать правление в чьи-л. руки, передать правление, make sb a king*, что можно объяснить смешением *rein* и *reign*. Идиома KEEP THE LID ON STH был определен как *положить глаз на что-л* и *stare at smth* (очевидно, на это повлияло опознание *lid* в значении ‘крышка’ как *lid* в значении ‘веко’). К идентификации выражения LET OFF STEAM как *плыть по течению*, вероятно, привело смешение *steam* и *stream*.

И в первом, и во втором экспериментах одной из самых актуальных оказалась стратегия отказа от дефиниции.

Из идентификационных стратегий, специфичных для фразеологии (см. подробно [Шумилина 1997]), следует отметить прежде всего стратегии десимволизации, межъязыковой координации, компонентного членения и буквализации значения.

Стратегия десимволизации была весьма актуальной при восприятии соматической фразеологии, что, безусловно, связано с тем, что символическое значение соматических компонентов ясно осознается практически всеми носителями языка, особенно в случае тождественности символов, что характерно языков европейского ареала. Во втором эксперименте символическое прочтение получили такие компоненты, как *cold* и *water* единиц LEAVE SB OUT IN THE COLD и BE IN LOW WATER, которые отождествлялись с бедой, трудным положением (LEAVE SB OUT IN THE COLD: *оставить в беде* (4), *оставить на произвол судьбы* (2), *бросить кого-л. в трудной ситуации, бросить на произвол судьбы, not to help sb in trouble* и т.п., BE IN LOW WATER: *быть в плохом положении, быть в трудном положении, попасть в беду, быть в беде, быть в затруднительном положении, быть в затруднении, быть в плохом положении, быть в тяжелом положении* и т.п.). В целом же во втором эксперименте эта

стратегия реализовывалась реже, чем в первом.

Стратегия межъязыковой координации, при которой иноязычный фразеологизм подгоняется под ФЕ родного языка, оказалась, как и ранее, достаточно актуальной. Очевидно, что данная стратегия универсальна при восприятии любой единицы не родного для ии. языка. Примером реализации данной стратегии может служить дефиниция *дойти до ручки* (2) идиомы FLY OFF THE HANDLE, в которой вычленялся известный ии. компонент HANDLE, восстанавливалось его прямое значение, а затем на основе актуализации кореферентной лексемы родного языка восстанавливался знакомый ии. образ. Аналогично в единице LOOK DOWN ONE'S NOSE вычленялся компонент NOSE, и на основе этого ядерного компонента выстраивались известные образы (*повесить нос* (4), *не видеть дальше собственного носа* и т.п.). Подобная подгонка может осуществляться на основе вычленения любого компонента иноязычного идиоматического выражения, который в этом случае становится субъективной семантической доминантой. При этом степень близости компонентного состава единиц родного и иностранного языков может быть различна. В некоторых случаях связь дефиниции с идиомой языка можно предположить с большой долей осторожности, поскольку она оказывается не столь очевидной. Так, для единицы KEEP THE LID ON SMTHN были предложены дефиниции *оставить что-л. нерешенным* и *попридержать*. Вероятно, в основе такого восприятия лежало соотнесение английского выражения с русской единицей 'положить под сукно' на основе соотнесения признака нахождения предмета под чем-то.

Единица PUT ONE'S FOOT DOWN дефинировалась как *спуститься с небес на землю, опуститься на землю*, что, вероятно, связано с вычленением компонента DOWN в его прямом значении.

В некоторых случаях ии. реализовывалась стратегия компонентного членения, при которой в составе идиомы ии вычленяли известный им компонент, идентифицируемый как доминантный элемент фразеологического значения, без последующей подгонки под единицу родного языка. Так, при вычленении в BE IN LOW WATER компонента LOW эксплицировалась потенциальная сема 'плохой': *быть в плохом настроении* (3), *be in low spirits*.

Очень часто использовалась стратегия буквализации значения, причем не только в отношении тех единиц, которые допускали двойственное истолкование, но и в отношении самодостаточных с точки зрения идиоматичности единиц. Это позволяет предположить, что при восприятии единицы неродного языка внутренняя сигнализация единицы о какой-либо семантической аномалии зачастую не воспринимается индивидом. При реализации данной стратегии имела место полная буквализация, когда идиома идентифицировалась как переменное словосочетание, и частичная буквализация, при которой происходила буквализация какого-либо компонента. В первом эксперименте данная стратегия реализовывалась редко. Примерами реализации стратегии полного или частичной буквализации могут служить следующие дефиниции: TAKE TO ONE'S HEELS:

*следовать по пятам; STICK ONE'S NECK OUT: высовываться (3), вытянуть шею (3), свернуть шею; LOOK DOWN ONE'S NOSE: посмотреть под нос, опустить голову, потупить взгляд (3), потупить взор, смотреть в ноги, пялиться в пол, опускать глаза.*

Данная стратегия оказалась доминирующей при идентификации выражения SWEEP SB OFF HIS FEET: *сбить с ног (20), снести с ног (4), смести/сметать с ног (3), толкнуть, to knock down (2)*. Нередко дефиниция являлась результатом опосредованной буквализации значения идиомы или ее компонента с дальнейшим метафорически-условным осмыслением полученного образа («как если бы»): так, приведя дефиницию *вытягивать шею* для STICK ONE'S NECK OUT, одна из ии. сразу же уточнила, что под этим она имеет в виду *заискивать перед кем-л.* Подобного рода дефиниции разной степени буквализации были получены для единицы STICK TO ONE'S GUNS: *взяться за оружие, прибегнуть к оружию/к силе оружия, приклеиться к ружью (к прикладу).*

Четко разграничить реализованные ии. стратегии идентификации оказалось, как и в первом эксперименте, не всегда возможно в силу их тесного взаимодействия.

Оба экспериментальных исследования показали, что в сознании индивида имеются определенные универсальные концептуальные схемы семантического моделирования идиоматических выражений, основанные на различного рода ассоциативных связях родного языка и осознаваемой или неосознаваемой переинтерпретации прямых значений в переносные. Эти схемы выступают в качестве эталонов идентификации. Легче всего поддаются идентификации те иноязычные единицы, ассоциативная природа которых не нарушает нормы родного языка. Фразеологическая картина мира, содержащая определенные инвариантные компоненты, обусловленные родным языком испытуемых, оказывается в большей степени картиной субъективной, определяемой общим и языковым опытом конкретного индивида, его индивидуальными эталонами. При восприятии образного иноязычного идиоматического выражения внутренняя сигнализация переосмысленного характера выражения достаточно часто дает сбой, и оно воспринимается (даже в случае предъявлении в контексте) как свободно синтаксическое сочетание слов. Субъективно выделяемая в фразеологизме семантическая доминанта иногда оказывается для испытуемого настолько яркой, что «гасит» объективно более значимые для семантики идиомы компоненты и даже синтаксическую организацию единицы.

Сопоставление степени актуальности отдельных идентификационных стратегий, которые реализовывались в двух исследованиях, демонстрирует определенные различия: если мотивирующая стратегия, стратегии отказа и прямой дефиниции, а также стратегия межъязыковой координации были равно максимально актуальными как в первом эксперименте, так и во втором, то стратегии конкретизации через синоним/симиляр и метафоризации, достаточно частые при идентификации соматической фразеологии, во втором эксперименте реализовывались гораздо реже.

Одинаково редко и в первом, и во втором случаях реализовывалась стратегия идентификации по сходству звуко-буквенного состава. В то же время стратегия полной или частичной буквализации, оказавшаяся достаточно редкой в первом эксперименте, была одной из самых актуальных во втором. Это подтверждает ранее высказанное предположение о том, что основным фактором выбора билингом идентификационной стратегии являются в первую очередь семантические особенности Идиоматического выражения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская А.А. Некоторые актуальные направления психолингвистического исследования лексики // Проблемы семантики: психолингвистические исследования. – Тверь, 1991. – С.5-16.
2. Мелерович А.М. Проблема семантического анализа фразеологических единиц современного русского языка: Учеб. пос. – Ярославль, 1979.
3. Шумилина О.С. Стратегии идентификации иноязычных фразеологических единиц (на материале английских глагольных фразеологизмов с соматическими компонентами): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О.С.Шумилина; Твер.гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 1997. – 174 с. – На правах рукоп.
4. Schraw G., Trathen W., Reynolds R.E., Lapan R.T. Preferences for Idioms: Restrictions due to Lexicalization and Familiarity // Journal of Psycholinguistic Research. 1988. Vol.17. No.5. P.413-424.

### **SOME FACTORS DETERMINING THE CHOICE OF IDENTIFICATION STRATEGY FOR PROCESSING A FOREIGN IDIOM IN THE SITUATION OF ARTIFICIAL BILINGUALISM**

**О.С. Шумилина**

Тверской государственной университет, Тверь

The article discusses the strategies of processing English idioms by non-native speakers in the situation of artificial bilingualism and defines the factors that influence the choice of these strategies.

*Key words:* idiom, processing idioms, artificial bilingualism, strategy.

*Об авторе:*

ШУМИЛИНА Ольга Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка Тверского государственного университета, e-mail: sborniktver@mail.ru.

## НЕМЕЦКИЙ И ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫКИ: ГРАНИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

(синтаксический аспект)

Е.Э. Калинина

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г.Короленко,  
Глазов

Одна из концепций наличия и развития в синтаксисе немецкого языка рамочной конструкции основана на том, что рамочное построение заимствовано из латинского языка. Диахронно-синхронный подход к решению данного вопроса свидетельствует об определенном влиянии латыни на развитие синтаксиса немецкого языка.

*Ключевые слова:* рамочная конструкция, немецкий язык, латинский язык, порядок слов, синтаксис, языковые контакты.

**Одной из структурных особенностей и характерной приметой синтаксиса всех индоевропейских языков на определенном этапе развития является наличие рамочного построения (рамочной конструкции, рамки). На сегодняшний день немецкий язык является эталоном всестороннего развития и структурной диверсификации рамочной конструкции как неотъемлемой характеристики синтаксической нормы.**

В современной германистике относительно наличия в структуре немецкого предложения такой синтаксической приметы как рамочная конструкция (РК) существуют две концепции. Сторонники первой утверждают, что *рамочная конструкция – характерная закономерность синтаксиса немецкого языка*, корни которой уходят в далекое историческое прошлое. Согласно второй концепции, *рамка была заимствована из латинского языка и усилиями грамматистов-нормализаторов перенесена на почву немецкого*.

В рамках данной статьи обратимся к рассмотрению влияния латинского языка на синтаксический строй немецкого. Сторонники преобладающего влияния на синтаксис и, в первую очередь, на порядок немецкого языка латыни приводят в качестве доказательства факт ее возобновившегося в XV–XVI вв. влияния на структуру немецкого предложения. Действительно, некоторые грамматисты того времени рекомендовали строить предложение по образцу латинского языка, а немецкие грамматиканы были построены по шаблонам латинской. Такой подход обусловил подражание латинскому порядку слов в главном предложении и, по мнению А. Баха, в придаточном [Бах 1956: 194].

Следует упомянуть, что немецкие тексты того периода действительно еще в значительной степени зависели от латинского языка и находились под его



влиянием. Иногда в намерения автора входило следовать латинским образцам, поскольку продолжало господствовать представление, «будто лучший немецкий язык – тот, который наиболее близок по строению к латинскому» [Гроссе 1979: 200]. «Говорить по-немецки так, как говорят по-латыни, в Германии долгое время считалось признаком “образованности” или свидетельством принадлежности к чиновникам высокого ранга» [Штарк 1996:108].

Многие ученые полагают, что сильное влияние латыни на структуру немецкого обусловило наличие целого ряда сходств в синтаксической структуре этих языков. Так, например, Э.Г. Ризель полагает, что РК является одной из синтаксических особенностей латинского языка, навязанной немецкому языку. Современный немецкий язык сбросил оковы латинского образца, став свободным, эластичным, гибким (цит. по [Admoni 2002 :23]).

О. Бехагель, разделяя мнение Э.Г. Ризель о влиянии латинского языка на процесс становления нормы немецкого, подчеркивает, что на современном этапе наблюдается отход от принципа рамочности и постановка после сказуемого дополнений различного типа (цит. по [Admoni 2002: 23]). В современных диалектах широко используется вынос за РК, в чем видится их сходство с древневерхнегерманским языком. По мысли О. Бехагеля, РК – это нечто искусственное, привнесенное в немецкий язык извне под влиянием латинского. Ученый, однако, забывает о том, что современный немецкий язык все же придерживается принципа рамочности как синтаксической нормы и регламентирует нормативные случаи выноса за рамку членов предложения.

Формирование РК в немецком языке непосредственно связывают с подражанием финальной постановке сказуемого в латыни. Однако, как справедливо отмечал Б. Дельбрюк, конечная позиция спрягаемой части сказуемого характерна для индоевропейских языков вообще и германских в частности (цит. по [Lenerz 1984: 132]). Конечная позиция глагола-сказуемого характерна и для языка жестов, которым пользуются глухонемые, и в котором отсутствуют четкие грамматические классы, используется универсальный синтаксис – предметы называются первыми, например: «*Мальчик яблоко красное кушать*» [Попова 2004: 43].

Различие в постановке сказуемого или его спрягаемого компонента в немецком и латинском языках в финальной позиции заметно и в выполняемых ими функциях. В латинском языке фразоконечное положение сказуемого обуславливало смысловое и структурное завершение предложения: до произнесения или прочтения последнего слова предложения смысл его не ясен, и предложение не закончено. Кроме того, в латинском языке, в силу его большего синтетизма, время и залог можно определить только по форме сказуемого. В случаях, когда подлежащее выражено местоимением, невозможно до произнесения сказуемого узнать, кто или что является субъектом действия, т.к. лишь форма сказуемого указывает на такие грамматические категории, как лицо и число: «*Amicus certus in re incerta*

*cernitur» (Друг познается в беде) и «Omnia tua tecum porto» (Все свое ношу с собой).*

В немецком языке, как и в латинском, предложение считается незавершенным до произнесения последнего слова. В случаях, когда сказуемое является сложным, его функции, как и части сказуемого, «расщепляются». Принято считать, что спрягаемый компонент выражает все грамматические категории, сообщая тем самым информацию о субъекте действия, о времени совершения действия, о его аспектуальных характеристиках и т.д. Неспрягаемый компонент несет смысловую нагрузку, завершает смысловое содержание предложения и уточняет, какое именно действие совершается субъектом: *Ich habe gestern eine interessante Zeitung gelesen.*

**На наш взгляд, в латинском языке конечное положение сказуемого обеспечивает и формальное, и смысловое единство. В немецком, напротив, эти функции разделены между частями сказуемого.**

С точки зрения актуального членения предложения в латинском языке темой, как правило, выступает подлежащее, а ремой – сказуемое. В немецком языке темой, аналогично латинскому, также является в большинстве случаев подлежащее, а ремой – неспрягаемая (финальная) часть сказуемого, ср.: *Magistra puellis fabulam narrat* и *Die Lehrerin hat der Schülerin ein Märchen erzählt.*

**Таким образом, сторонники концепции переноса РК из латинского языка на почву немецкого не учли ряд важных фактов, свидетельствующих о существенных различиях в функционировании глагольно-сказуемой РК в немецком языке и подлежащно-сказуемой РК в латинском. К числу наиболее значительных различий относятся структурное оформление и функциональное различие глагольно-сказуемой и подлежащно-сказуемой РК, смысловая нагрузка сказуемого.**

Говоря о засилии латинского языка в сфере делового общения и образования, нельзя не отметить тот факт, что сами немцы, в первую очередь грамматисты–нормализаторы, стремились следовать чисто немецким образцам и требовали отхода от латинского, несмотря на то, что грамматики были написаны на латинском языке. Так, в грамматике Меланхтона, написанной на

**латинском языке, автор выступает против использования фразоконечной постановки спрягаемого глагола в предложении и рекомендует следовать вековой традиции – помещать спрягаемый глагол за существительным в именительном падеже, т.е. на вторую или срединную позицию в предложении [Ebert 1978: 41].**

Между тем в эпоху феодализма, как справедливо отмечает Г. Шиб [Schieb 1972: 11], латинский язык повсеместно господствовал как письменный и разговорный язык образованной прослойки населения. Письменный немецкий развивался под влиянием латинского языка, от которого он начал постепенно отходить лишь с конца XIII в. [там же].

Первоначально епископы и светские феодалы прибегают к немецкому языку в переписке с городами или при оформлении документов с отдельными горожанами. В переписке между монастырями, между духовными и светскими князьями вплоть до XIII в. преобладает латынь [Гухман 1955: 91]. Таким образом, немецкий язык используется в коммуникации с низшими слоями населения, а латинский участвует в дискурсе между представителями высших слоев.

Вместе с тем уже с Каролингской эпохи (рубеж IX в.) от духовенства требовали чтения проповедей и проведения церковных служений на родном немецком языке. Данные требования все более строго соблюдались в последующие века. Язык проповеди постепенно приближался к разговорному языку. Церковнослужители, читавшие свои проповеди на немецком языке, записывали их, однако, на латинском [Schieb 1972: 13], что не затрудняло воспроизведению текста на немецком. Следовательно, церковнослужители трансформировали написанную на латинском языке проповедь в произносимую на немецком. Резюмируя, можно утверждать, что проповедники представляли первых билингвов, владевших в приблизительно равной степени как немецким, так и латинским языком. Монахи, напротив, хорошо читали и писали по-немецки, но не владели или плохо владели латинским. К сожалению, мы не располагаем образцами разговорной речи населения Германии эпохи Средневековья и потому не можем судить о немецком узусе того времени. Однако дошедшие до наших дней письменные памятники позволяют сделать вышеизложенные обобщения.

В связи с рассмотрением степени влияния латинского языка на синтаксис немецкого обратимся к исследованиям употребления РК в переводах Библии – книги, служившей посредником между латино-немецкоязычными клириками и диалектально раздробленным населением Германии.

Первые переводы Библии с латинского, греческого или древнееврейского языков на немецкий, естественно, испытали на себе их влияние. Переводчики стремились придерживаться библейского текста как сакрального феномена и как можно точнее передать его структуру в немецком тексте, что обусловлено благоговейным отношением к сакрально значимым текстам,

являвшимся важным фрагментом картины мира средневекового сознания. Некоторые переводчики, напротив, стремились следовать нормам немецкого языка [Schildt 1972: 232]. Так, например, первый полный перевод Библии Ментеля (1466 г.) и перевод Цайнера (1475 г.) не обнаруживают использования РК и в большинстве случаев следуют синтаксическим нормам латинского языка. Вместе с тем, в этот же период в восточнореднемецких переводах Библии широко используется РК, где она становится ведущей синтаксической тенденцией [там же: 235-236].

В тексте Кельнской Библии (1478 г.) наличествует много предложений, где имеются формальные предпосылки для использования РК, но она не употребляется. Наряду с этим, есть образования, в которых часть членов предложения заключена в РК. Встречаются предложения, где РК образует глагол с отделяемой приставкой [там же: 236-237]. Анализ языкового материала позволяет видеть взаимодействие различных факторов (влияние латинского образца, диалектные особенности немецкого языка, языковые традиции, нормализационные процессы и т.д.) на структуру предложения ранних переводов Библии.

В переводах М. Лютера последовательно закрепляется РК в предложении. Так, рамочно нейтральные предложения в переводе Нового Завета (сентябрь 1522 г.) становятся рамочно оформленными в переводе, сделанном в декабре того же года [Schildt 1972: 238]. Предложения с зарамочными членами использовались М. Лютером, по мнению большинства исследователей, по стилистическим и прагматическим причинам.

Ф. Гартвег и К.П. Вегера приводят в своем труде данные исследования Штольта. Согласно его подсчетам, в «Застольных речах» М. Лютера финальная позиция спрягаемого глагола в немецких придаточных предложениях, вводимых союзом *daß*, преобладает (72%), в латинских придаточных предложениях с союзами *quod*, *ut*, *ne*, напротив, составляет лишь 27%, в них преобладает постановка спрягаемого глагола на втором месте (цит по [Hartweg, Wegera 1989:138]).

Приведенные данные убедительно свидетельствуют, что в библейских текстах XIV-XVI вв. прочно закрепляется тенденция к использованию РК и созданию формальных условий для ее образования, что было обусловлено как природой самой РК, так и авторитетом латыни и стремлением подражать образцам латинского и греческого языков. Особое значение имели также территориальная раздробленность Германии и разнообразие территориальных диалектов. В то время наиболее близки к современной синтаксической норме были *восточнореднемецкие диалекты* [Schildt 1972: 238], чьи языковые традиции продолжил М. Лютер.

Билингвизм клериков и образованной прослойки населения способствовал закреплению за неспрягаемым компонентом сказуемого финальной позиции в предложении, т.к. в сознании значительного образованного слоя говорящих происходила борьба двух языковых норм: латинского и немецкого. Все более утверждавшаяся тенденция рамочного построения предложения в немецком языке (конечное положение неспрягаемого компонента в главном

предложении) и стилистически нейтральная финальная позиция сказуемого в латинском предложении способствовали, на наш взгляд, своеобразной конвергенции данных контактирующих языков.

Следует также отметить, что в самом латинском языке наличествовали два основных направления: стиль Цицерона и стиль Тацита. «Из двух форм, двух противоположных тенденций, которые обозначились в латинском языке – стиль Цицерона с его усложненными периодами и стиль Тацита со стремлением к коротким упрощенным формам – немецкий язык выбрал первое», т.к. грамматическая система конкретного письменного языка принимает лишь то, что ей не чуждо, и то, для чего в ней есть определенные предпосылки [Щербакова 200: 29]. Следовательно, в самой системе немецкого языка исторически сложились предпосылки для закрепления сложных синтаксических конструкций. Полагаем, нельзя утверждать, что немецкий язык слепо копировал синтаксис латинского. Многовековое влияние латыни лишь способствовало закреплению ряда синтаксических конструкций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бах А. История немецкого языка / А. Бах; – М.: Изд-во Иностранной литературы, 1956. – 343 с.
2. Гроссе Р. Верхнесаксонские диалекты и литературный немецкий язык / Р. Гроссе // Актуальные проблемы языкознания ГДР. Язык – идеология – общество; – М.: Прогресс, 1979. – С. 16-222.
3. Гухман М.М. От языка немецкой народности к немецкому национальному языку / М.М. Гухман; – М.: изд. АН СССР, 1955. – 162 с.
4. Попова З.Д. Общее языкознание / З.Д. Попова, И.А. Стернин; – Воронеж: Центрально-Черноземное кн. изд-во, 2004. – 208 с.
5. Штарк Ф. Волшебный мир немецкого языка / Ф. Штарк; – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 240 с.
6. Щербакова А.В. Активные процессы в современном немецком письменном языке: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04 / А.В. Щербакова; Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р.Державина.– Тамбов [б.и.], 2001. – 402 с. – На правах рукоп.
7. Admoni W. Sprachtheorie und deutsche Grammatik. Aufsätze aus den Jahren 1949-1975 / W.G. Admoni. – Tübingen: Niemeyer, 2002. – 408 S.
8. Ebert R.P. Historische Syntax des Deutschen / R.P. Ebert. – Stuttgart : J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1978. – 92 S.
9. Hartweg F. Frühneuhochdeutsch. Eine Einführung in die deutsche Sprache des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit / F. Hartweg, K.-P. Wegera // Germanistische Arbeitshelpe 33. –Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1989. – 190 S.
10. Lernerz J. Syntaktischer Wandel und Grammatiktheorie. Eine Untersuchung an Beispielen aus der Sprachgeschichte des Deutschen / J. Lernerz. –Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1984. – 206 S.
11. Schieb G. Probleme der Erscheinungsformen des älteren Deutsch in feudaler Zeit / G. Schieb // Studien zur Geschichte der deutschen Sprache. – Berlin: Akademie Verlag, 1972. – S. 9-24.
12. Schildt J. Die Satzklammer und ihre Ausbildung in hoch- und niederdeutschen Bibeltexten des 14. bis 16. Jahrhunderts / J. Schildt // Studien zur Geschichte der deutschen Sprache. – Berlin: Akademie Verlag, 1972. – S. 231-242.

#### **GERMAN AND LATIN LANGUAGES: CONTACT POINTS**

*(syntactic aspect)*

**E.E. Kalinina**

## Glazov Korolenko State Pedagogical Institute, Glazov

One of concepts of existence and development in syntax of German of the closed-in construction is based that the closed-in construction is borrowed from Latin. Diachronic-synchronic approach to the solution of the matter testifies to a certain influence of Latin on development of syntax of German.

*Key words: the closed-in construction, German, Latin, word order, syntax, language contacts.*

*Об авторе:*

КАЛИНИНА Екатерина Эдуардовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, e-mail: eka1inina1979@yandex.ru.

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
И ПРОБЛЕМЫ ТЕРМИНОЛОГИИ**  
(на материале немецкого и русского языков)

**Н.И. Токко**

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск

Статья посвящена проблеме терминологической номинации в дискурсе теории непрерывного образования. Термины, используемые в настоящее время в теории и практике непрерывного образования в Германии и России, уже достаточно устоялись, но все же одно и то же понятие может трактоваться и передаваться средствами языка по-разному.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, терминология, свойства терминов, асимметрия содержания и оформления термина.

Идея непрерывного образования, привлекающая в последние десятилетия огромное внимание теоретиков и практиков в области педагогических наук образовательной политики, отнюдь не является новой. Она уже давно отражена на фольклорном уровне хотя бы в таких русских и немецких пословицах как «Век живи, век учись» или „Man lernt nie aus“ (Сколько бы ни учился, а предела нет). Современная жизнь подтверждает эту истину как никогда. Ускорение темпов развития новейших технологий в нынешнем мире требует от человека все новых и новых компетенций, с которыми он должен идти в ногу, а, следовательно, он постоянно должен учиться, развиваться и осваивать все новые и новые знания, умения и компетенции, связанные как с профессиональной деятельностью, так и с повседневной жизнью. В связи с этим идея непрерывного образования становится как никогда актуальной.

Тематика непрерывного образования в научном (в первую очередь педагогическом) мире весьма углубленно стала разрабатываться в 60-е годы XX столетия. Ее философской основой явилось представление о том, что современный человек во всех фазах своей жизни ставится перед новыми вызовами, справиться с которыми ему может помочь приобретение все новых компетенций, так что ему приходится постоянно учиться чему-то новому и разными способами. Основным направлением всех программ непрерывного образования в его европейской трактовке является ориентация каждого человека на свое постоянное развитие и самообразование, а со стороны государства должна быть обеспечена повсеместная возможность этого развития благодаря снятию возрастных, социальных, институциональных и организационных ограничений с целью обеспечения в первую очередь конкурентоспособности личности и ее занятости. Таким образом, весьма востребованная теория непрерывного образования имеет уже достаточно долгую историю и продолжает развиваться. И все же непрерывное образование является до сих пор весьма сложным понятием, которое не поддается однозначной трактовке, поскольку оно соотносится с различными аспектами социальной жизни, что приводит и к различиям в масштабе понимания и интерпретации непрерывного

образования.

Понятие «образование» возможно определить как категорию, обозначающую деятельность и результат обучения, а также и как процесс развития. В первом случае образование есть *получение* систематизированных знаний, умений и навыков, обучение, просвещение, совокупность знаний полученных в результате обучения, и обучаемый индивидуум является объектом, на который направлено образование. Во втором случае подразумевается процесс развития и саморазвития личности, которая активно, целенаправленно и сознательно овладевает социально значимым опытом человечества, и овладение это включает в себя новые формы освоения получаемых знаний и навыков, творческую деятельность и эмоционально-ценностное отношение к миру. Понятие непрерывного образования связано именно с такой трактовкой образования, центром которого является *активный* субъект, постоянно меняющийся, совершенствующийся, обучающийся, приобретающий новый опыт, новые качества и новое отношение к окружающей действительности на протяжении всей своей жизни как в профессиональной деятельности так и в бытовой сфере.

Всякая теория, как известно, имеет свой понятийный аппарат, связанный со специальной терминологией.

Под терминологией в лингвистике обычно понимается совокупность всех языковых средств, которые используются специалистами в той или иной области науки и техники для коммуникации на темы специальных проблем и организации научного и технического процесса [Vußmann1990: 775]. Термины относятся к лексике ограниченного употребления. Если общеупотребительная лексика используется большинством носителей языка в различных сферах коммуникации, то лексика ограниченного употребления доступна только определенным социальным группам. Термины употребляются далеко не всеми носителями языка, а только специалистами в определенной научной, технической и т.п. сферах. Вопрос о сущности термина в лингвистической науке остается до сегодняшнего дня открытым и дискуссионным. Большинство исследователей определяют термин через его связь с понятием специальной сферы человеческой деятельности и подчеркивают такие его свойства как системность, точность, однозначность, дефиниционность, нейтральность, конвенциональность и т.д. Так, например, А.А. Реформатский рассматривает термины как «...слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей... Термины существуют не просто в языке, а в составе определенной терминологии» [Реформатский 1994: 315]. Один из самых авторитетных отечественных специалистов в области терминологии проф. А.В. Суперанская и ее коллеги и соавторы трактуют рассматриваемую нами единицу следующим образом: «Термин – это специальное слово (или словосочетание), принятое в профессиональной деятельности и употребляющееся в особых условиях. Термин – это словесное обозначение понятия, входящего в систему понятий



определенной области профессиональных знаний. Термин – это основной понятийный элемент языка для специальных целей. Внутри своего терминологического поля термин однозначен <...>. Для своего правильного понимания термин требует специальной дефиниции (точного научного определения)» [Суперанская 2004:14].

С.В. Гринев определяет термин как «номинативную специальную лексическую единицу (слово или словосочетание) специального языка, принимаемую для точного наименования специальных понятий» [Гринев 1993: 33]. М.Н. Володина заостряет внимание на том, что «специфика термина заключается прежде всего в его особом назначении (функции) – по возможности точно выражать специальные понятия» [Володина 1993: 14]. Считая термин средством специальной (терминологической) информации, она утверждает, что «основная функция термина <...> наряду с репрезентативным носит также социально-коммуникативный характер <...>. Термин является носителем коллективной профессионально-научной памяти. Как посредник-медиатор он становится активным участником специального общения, которое ведет к овладению определенной ситуацией, способствуя развитию научно-познавательной и преобразующей деятельности человека» [Володина 1993: 17].

Из всех приведенных выше определений термина можно сделать вывод о том, что каждое из них акцентирует свое внимание лишь на одном или нескольких свойствах термина, однако далеко не охватывает всех его релевантных свойств. И все же можно заметить, что во всех определениях есть указание на функцию термина (точное наименование, выражение понятия, название понятия) и отнесенность к специальной сфере человеческой деятельности и коммуникации, а в большинстве определений – указание на системность термина. Следовательно, термин возможно трактовать как языковую единицу (слово или словосочетание), конвенционально соотносящуюся с понятием и предметом определенной профессиональной сферы и служащую для фиксирования, систематизации, хранения и передачи профессиональной информации.

**К конституирующим свойствам терминов большинство исследователей относят такие как:** обозначение понятия, принадлежность к специальной области знания, дефиниционность, системность, точность значения, абстрактность в предъявлении обозначаемого, контекстуальная независимость, конвенциональность и целенаправленный характер появления, устойчивость и воспроизводимость в речи, стилистическая нейтральность [Schippan 2002: 231-232].

Концепция «ученья на протяжении всей жизни» (непрерывного образования), подразумевающего активность и мотивированность учащегося чему-то индивида, приводит к необходимости детализировать с помощью терминов различные аспекты когнитивного процесса, способов его реализации, ступеней образования, возрастных границ и т.д. Термины, используемые в настоящее время в теории и практике непрерывного образования мировом образовательном пространстве, уже достаточно

устоялись [Зайцева 2009: 106-108], но все же в разных странах и культурах трактуются по-разному, что связано с определенными факторами. Не совпадающий в разных языках семантический объем многозначных слов, наличие у них определенных коннотаций могут нарушить четкость передачи содержания некоторых научных понятий средствами того или иного языка. Национальная специфика языковой картины мира, реализующаяся в лексике, также может сказываться на однозначности отражения понятий. Так, в немецком и русском языках понятия «образование» и «воспитание»/«Bildung» – «Erziehung» обозначены разными терминами, а в английском и французском они объединены в одном слове «education». В немецком языке слово «Bildung» ассоциируется в первую очередь с получением общих и/или профессиональных знаний в определенном образовательном учреждении в соответствии с утвержденной программой, подтверждаемым официальным документом, т.е. так называемым формальным образованием, а неформальное и неофициальное виды образования связаны с именем существительным «Lernen», являющимся субстантиватом инфинитива глагола lernen (*учиться*), семантика которого наиболее четко отражает саму суть активной, мотивированной, осознанной когнитивной деятельности субъекта. В русской же редакции практически любая форма «ученья на протяжении всей жизни» обозначается одним и тем же термином – «(непрерывное) образование». Немецкий термин «lebenslanges Lernen» (дословно «пожизненное ученье») не вызывает у немцев отрицательных коннотаций, связанных с пожизненным заключением, русский менталитет однако предпочтение отдает сочетанию «непрерывное образование», хотя оно и недостаточно четко передает суть самого понятия (образование – процесс передачи и получения знаний, а сема, связанная с представлением об активности, сознательности, готовности и мотивированности субъекта в слове «образование» отсутствует; кроме того, русское прилагательное «непрерывный» связано с представлением о чем-то непрекращающемся, осуществляемом без перерывов, в то время как человек, участвующий в процессе непрерывного обучения, может перерывы эти делать и выпадать из сферы образования даже на многие годы, но потом включаться в процесс ученья вновь (о чем свидетельствуют отражающие данный факт термины «возобновляющееся образование» и соответственно – «Fortbildung»).

Таким образом, в русском словосочетании «непрерывное образование» проявляется определенная асимметрия плана содержания и плана выражения. В связи с этим предпринимаются попытки с помощью других терминов дать более точное обозначение рассматриваемого понятия. Так, в русских научных текстах на тему непрерывного образования в качестве синонимов употребляются и такие словосочетания как «беспрерывное образование», и «пожизненное образование», и «образование на протяжении всей жизни».

В русском языке достаточно сложно однословным термином передать значение немецкого термина «Lerner» – хотя оно практически «зеркально» отражает содержание русского слова «учащийся». Термин «Lerner» образован от глагола lernen (*учиться, активно осваивать знания*) с помощью

суффикса -er, который имеет обобщенное словообразовательное значение «носитель активного действия мужского пола», таким образом, активность познающего субъекта самой семантической структурой слова подчеркивается дважды. Кроме того, слово *Lerner* не несет информации о форме или способе ученья, о его привязке к какому-либо типу образовательного учреждения, в отличие от таких слов как *Schüler* (*школьник*), *Student* (*студент ВУЗа*), *Gymnasiast* (*гимназист*), *Lehrling* (*ученик на производстве, в торговле*), *Berufsschüler* (*учащийся ПТУ*). В русском же языке слово «учащийся» ассоциируется только с формальным образованием, например, учащийся школы, техникума или ПТУ, а также и определенным возрастом и уровнем образования (начального или среднего). В немецком же языке *Lerner* – это именно активный субъект, участник именно непрерывного образования, образования на протяжении всей жизни. Что же касается его возраста, то нижняя граница составляет 15 лет, т.е. у него уже есть (хотя бы частично) какое-то элементарное базовое образование. Повышенное внимание к организации образования взрослых в странах ЕС вызвано не столько заботой государства о всестороннем, гармоничном развитии личности, но прежде всего социально-экономическими причинами: стремительное развитие инновационных технологий заставляет всех профессионалов и специалистов постоянно повышать свою квалификацию, чтобы сохранить работу; высокий уровень безработицы (особенно среди огромного количества иммигрантов, большинство из которых имеют низкий уровень образования), приводит к необходимости обучения и переобучения [Rausch 2015:11].

Неравнозначность используемых терминов может быть связана и с различиями в национальных системах организации образования разных стран – так, в России существует официальная форма дошкольного образования с предписанными ему государственным стандартом и программами обучения, и таким образом оно соответственно включено в понятие непрерывного образования. В Германии дошкольное образование не регламентируется, соответственно и такой теме как «преемственность дошкольного и школьного образования» столь большого внимания, как в России, не уделяется. Гораздо большее значение в Германии, как и во многих странах Европейского Союза, имеет организация различных и многообразных форм образования взрослых. В связи с этим в немецком языке используются андрагогические термины, не имеющие соответствий в русском, поскольку в России нет определенных содержательных аналогов. В качестве примеров можно привести следующие термины: «*Träger der Erwachsenenbildung*» – организация, учреждение, фирма, реализующая любую форму обучения в рамках непрерывного образования взрослых; «*betriebliche Bildung*» можно перевести как «*корпоративное образование*», подразумевающее повышение квалификации сотрудников фирмы в их рабочее время, за счет фирмы, организуемое в форме различных тренингов; «*Abendgymnasium*» – вечерняя гимназия, образовательное учреждение для работающих взрослых (не моложе 18 лет, посещающих занятия в вечернее время и стремящихся получить аттестат зрелости, открывающий доступ к высшему образованию;

«Kolleg» – образовательное учреждение для неработающих взрослых (не моложе 19 лет), стремящихся получить документ об образовании, позволяющий далее учиться в университете, но в отличие от вечерней гимназии занятия здесь проводятся днем, а поскольку заработать средства для существования для них невозможно, учащиеся имеют право на специальную образовательную стипендию.

Типологическим признаком немецкого языка в сфере вторичной номинации является широкое распространение в нем словообразовательной модели «словосложение», что приводит к появлению множества терминов-композиций, которые в русском языке чаще всего представлены в виде устойчивых терминологических словосочетаний (Erwachsenenbildung – образование взрослых, Altersbildung – образование пожилых людей).

Анализ семантической структуры и функционирования базовых немецких и русских терминов, отражающих сферу непрерывного образования продемонстрировал наличие у них асимметрии между планом содержания и планом выражения, что вызвано как различиями в способах номинации, объеме значения того или иного слова, так и в национальной картине мира и национальных системах организации образования. Все эти различия должны учитываться в процессе перевода текстов, связанных с темой непрерывного образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Володина М.Н. Национальное и интернациональное в процессе терминологической номинации (на примере русского и немецкого языков) / М.Н. Володина. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 112 с.
  2. Гринев С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринев. – М.: Моск. лицей, 1993. – 309 с.
  3. Зайцева О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения / О.В. Зайцева // Вестник ТГПУ. – Вып. 7(85). – Томск: Изд-во ТГПУ, 2009. – С.106-108.
  4. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология / А.А. Реформатский // Татаринов В.А. История отечественного терминоведения. Классики терминоведения. Очерк и хрестоматия. – М., 1994. – С. 299-313.
  5. Суперанская А.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 248 с.
  6. Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Brüssel. – URL: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/memode.pdf> (дата обращения 10.02.2015)
  7. Rausch S. Lernen regierbar machen: Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen / S. Rausch. – München: Springer VS, 2015. – 185 S.
  8. Schippan Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / Th. Schippan. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. – 306 S.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
9. Bußmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft / H. Bußmann. – Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1990. – 904 S.
  10. Wörterbuch Erwachsenenbildung. – URL: <http://www.wb-erwachsenenbildung.de/> online-wörterbuch/ (дата обращения 11.02.2015)

#### LIFELONG LEARNING AND TERMINOLOGY PROBLEMS

*(based on German and Russian languages studies)*

**N.I. Tokko**

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

This paper deals with the problem of terminological nomination in the discourse theory of lifelong learning. The terms used in the theory and practice of lifelong learning in Germany and Russia in the present time, currently have a well-established status, but the same concept can still be interpreted by means of the language in different ways.

***Key words:** lifelong learning, terminology, the term characteristics, the discrepancy between the term contents and its semantic structure.*

*Об авторе:*

ТОККО Наталия Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета, *e-mail:* [nitokko@ gmail.com](mailto:nitokko@gmail.com).

## ОБ УСТОЙЧИВОМ СЛОВАРНОМ ФОНДЕ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА<sup>1</sup>

**И.Н. Новгородов**

Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск

**Н.И. Егоров**

Чувашский государственный институт гуманитарных наук, Чебоксары

Как показывает анализ, устойчивый словарный фонд якутского языка восходит к тюркскому лексическому фонду и в нём обнаруживаются сходства с чувлымским и кыпчакскими языками, процессы иноязычного влияния и изолированные слова.

**Ключевые слова:** якутский, кыпчакский, устойчивый словарный фонд, сходства, заимствования, изоляты.

Работа продолжает цикл публикаций об устойчивом словарном фонде тюркских языков (см. [Новгородов 2014: 169-171]). Целью данной работы является установление устойчивого словарного фонда якутского языка. Словарный материал выписывался из совместного труда (см. [Pakendorf 2009]).

Прежде чем приступить к исследованию следует представить общие сведения о якутах и их языке.

Якутский язык (самоназвание – *саха тыла*) – национальный язык якутов. Является, наряду с русским, одним из государственных языков Республики Саха (Якутия). Относится к тюркской группе языков.

Якуты (самоназвание *саха*) – тюркский народ, проживающий на северо-востоке Азии. В мире проживает 500 000 якутов, главным образом на территории Республики Саха, а также в Иркутской и Магаданской областях, Красноярском и Хабаровском краях Российской Федерации.

Ниже представлен устойчивый словарный фонд якутского языка согласно списка проекта «Типология заимствования» [http://en.wikipedia.org/wiki/Leipzig%E2%80%93Jakarta\\_list](http://en.wikipedia.org/wiki/Leipzig%E2%80%93Jakarta_list)

- 1 ant муравей як. *кымырдаҕас*;
- 2 arm/hand рука як. *илии*;
- 3 ash зола як. *күл*;
- 4 back спина як. *көбүс, арбаа*;
- 5 big большой як. *улахан*;
- 6 bird птица як. *көтөр*;
- 7 to bite кусать як. *ытыр-*;
- 8 bitter горький як. *аһыы*;
- 9 black черный як. *хара*;
- 10 blood кровь як. *хаан*;
- 11 to blow дуть (intransitive) як. *үр-*;
- 12 bone кость як. *уһуох*;
- 13 breast грудь як. *эмий*;
- 14 to burn (intransitive) гореть, пылать як. *умай-*;

---

<sup>1</sup> Публикуется при поддержке РГНФ, грант №14-04-00346 «Устойчивый словарный фонд тюркских языков»

- 15 to carry нести як. *илт-*;
- 16 child (kin term) ребенок як. *ого*;
- 17 to come приходиться як. *кэл-*;
- 18 to crush/to grind давить; дробить/ молотить як. *тарт-*, *мэлий-*;
- 19 to cry/to weep плакать як. *ытаа-*, *соноо-*;
- 20 to do/to make делать як. *гын-*, *онор-*;
- 21 dog собака як. *ыт*;
- 22 to drink пить як. *ис-*;
- 23 ear ухо як. *кулбаах*;
- 24 to eat есть як. *сиэ-*, *аһаа-*;
- 25 egg яйцо як. *сымыыт*;
- 26 eye глаз як. *харах*;
- 27 to fall падать як. *түс-*;
- 28 far далеко adverb як. *ыраах*;
- 29 fire огонь як. *уот*;
- 30 fish рыба як. *балык*;
- 31 flesh/meat мясо як. *эт*;
- 32 fly муха як. *сахсырба*;
- 33 to give давать як. *биэр-*;
- 34 to go идти, ходить як. *сырыт-*;
- 35 good хороший як. *үчүгэй*;
- 36 hair волосы як. *баттах*, *ас*;
- 37 hard твёрдый як. *кытаанах*;
- 38 he/she/it/him/her он як. *кени*;
- 39 to hear слышать як. *иһит-*;
- 40 heavy тяжелый adjective як. *ыарахан*;
- 41 to hide прятать 'conceal' (transitive) як. *кистээ-*;
- 42 to hit/to beat ударять, бить як. *огус-*, *кырбаа-*, *сыс-*;
- 43 horn рог як. *муос*;
- 44 house дом як. *дьиэ*, *сурт*;
- 45 I/me я як. *мин*;
- 46 in в представлено аффиксом дательного падежа як. *-ка* ;
- 47 knee колено як. *тобук*;
- 48 to know знать як. *бил-*;
- 49 to laugh смеяться як. *кул-*;
- 50 leaf лист як. *сэбирдэх*;
- 51 leg/foot нога як. *атах*;
- 52 liver печень як. *быар*;
- 53 long длинный як. *уһун*;
- 54 louse вошь як. *быт*;
- 55 mouth рот як. *айах*;
- 56 name имя як. *аат*;
- 57 navel пупок як. *киин*;
- 58 neck шея як. *моой*;
- 59 new новый як. *сана*;
- 60 night ночь як. *түүн*;
- 61 nose нос як. *мурун*;
- 62 not нет як. *суох*;
- 63 old старый як. *кырдыаҕас*;
- 64 one один як. *биир*;
- 65 rain дождь як. *самыыр*, *ардах*;
- 66 red красный як. *кыһыл*;

- 67** root корень як. *силис*;  
**68** rope верёвка як. *быа*;  
**69** to run бежать (intransitive) як. *сүүр-*;  
**70** salt соль як. *туус*;  
**71** sand песок як. *кумах*;  
**72** to say говорить як. *эт-, диэ-*;  
**73** to see видеть як. *көр-*;  
**74** shade/shadow тень як. *күлүк*;  
**75** skin/hide кожа/ шкура як. *тириш, тэриш*;  
**76** small маленький як. *кыра, кыччыгый, бычыкаан*;  
**77** smoke дым як. *буруо*;  
**78** soil почва як. *буор*;  
**79** to stand стоять як. *тур-*;  
**80** star звезда як. *сулус*;  
**81** stone/rock камень як. *таас*;  
**82** to suck сосать як. *эм-*;  
**83** sweet сладкий як. *минньигэс*;  
**84** tail хвост як. *кутурук*;  
**85** to take брать як. *ыл-*;  
**86** thick толстый як. *халың*;  
**87** thigh бедро як. *буут*;  
**88** this это як. *бу*;  
**89** to tie связать як. *баай-*;  
**90** tongue язык як. *тыл*;  
**91** tooth зуб як. *тиис*;  
**92** water вода як. *уу*;  
**93** what? что? як. *туох*;  
**94** who? кто? як. *ким*;  
**95** wide широкий як. *киэң, кэтит*;  
**96** wind ветер як. *тыал*;  
**97** wing крыло як. *кынат*;  
**98** wood древесина як. *мас*;  
**99** yesterday вчера як. *бэбэһээ*;  
**100** you (singular) ты як. *эн*.

Установлено, что, в основном, устойчивый словарный фонд якутского языка восходит к тюркской лексике или образован на её базе. Примеры:

- 2** arm/hand рука як. *илиш*, ср. сюг. *ельыг*; як. *хол*, ср. чул. *kol*;  
**3** ash зола як. *күл*, ср. чул. *kül*;  
**4** back спина як. *көбүс*, ср. шор. *көксү*; як. *арбаа*, ср. алт. *арка*;  
**5** big большой як. *улахан*, ср. чул. *илиш*;  
**16** child (kin term) ребенок як. *ого*; ср. алт. *ук* 'потомство' и т.п.

Якутский устойчивый словарный фонд обнаруживает сходство с чулымским и кыпчакским в значениях: **1** 'муравей' як. *кымырдабас*, ср. чул. *kitirsya*, тат. *кырмыска*, баш. *кырмыска*; **52** 'печень' як. *быар*, ср. чул. *рийг'*, тат. *бавыр*, баш. *бауыр*; **57** 'пупок' як. *киин*, ср. чул. *kindik*, тат. *кендек*, баш. *кендек*; **60** 'ночь' як. *түүн*, ср. чул. *tün*, тат. *төн*, баш. *төн*; **99** 'вчера' як. *бэбэһээ* (< *ба* (< *бу* 'этот') + *киэһэ* 'вечер'), чул. *käjä*, тат. *кичэ* ('вчера', 'вечер'), баш. *кисә(ге)*.

В то время как в огузском устойчивом словарном фонде указанные значения представлены другими формами. Например: 'муравей' турк.



*гарынжа*, ктат. *къарынджа*; ‘печень’ турк. *жигер*, ктат. *къара джигер*; ‘пупок’ турк. *гөбек* [гө:], ктат. *кобек*; ‘ночь’ турк. *гиже* [ги:], ктат. *гедже*; ‘вчера’ турк. *дүйн*, ктат. *дюн*.

Среди слов устойчивого словарного фонда якутского языка обнаруживается тюркское, монгольское и эвенкийское заимствования:

**32** fly муха як. *сахсырба* < тюрк.: хак. *сабартхы* ‘овечий клещ’, турк. *сакыртга* ‘клещ’.

О заимствованном характере слова свидетельствует сохранение начального тюрк. *с-*, который в якутском языке выпадает, например:

як. *аал* ‘водоходное судно; плот’, чув. *сулӑ* ‘плот’.

Также в слове **32** fly муха имеем другие явления: метатеза *т* и переход тюрк. *т* в якутский *с*: ср.-тюрк. \**сакыртка* ‘клещ’; ‘овод’, ‘насекомое белого цвета, паразитирующее на (в) коже животного’ > ср.-як. \**сактырка* ‘овод’; ‘муха’ > як. *сахсырба* ‘муха’, ‘овод’. Явление перехода тюрк. *т* в якутский *с* обнаруживается в других словах, например:

як. *уөс* ‘желчь’, чув. *ват* ‘желчь’;

**76** small маленький як. *бычыкаан* < мо.: м.-п. *bičiken*, *bičikan* < тюрк.: др.-тюрк. *bičä*;

**19** to cry/to weep плакать як. *соһоо-* < эвенк. *соһо-*.

В устойчивом словарном фонде якутского языка также обнаруживаются изолированные слова, например:

**14** to burn (intransitive) гореть, пылать як. *умай-*;

**78** soil почва як. *буор*;

**93** what? что? як. *туох*.

Как показывает анализ, устойчивый словарный фонд якутского языка восходит к тюркскому лексическому фонду и в нём обнаруживаются сходства с чулымским и кыпчакскими языками, процессы иноязычного влияния и изолированные слова.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Новгородов И.Н. Об устойчивом словарном фонде в изучении дивергенции праязыка. – Сулеймановские чтения (семнадцатые): Всерос. науч.-практ. конф. «Культурное и этническое многообразие тюркского мира» (Тюмень, Тюменский государственный университет, 30-31 мая 2014): Мат-лы и докл. / Под общ. ред. Х.Ч. Алишиной. – Тюмень: типография «Печатник», 2014. – 311 с. – С. 169-171.
2. Pakendorf B. Sakha vocabulary [Электронный ресурс]/ B. Pakendorf, I.Novgorodov // Haspelmath, Martin & Tadmor, Uri (eds.) World Loanword Database. – Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2009. 1588 entries. – URL: <http://wold.clld.org/vocabulary/19>.

#### Сокращения:

як. – якутский язык

чул. – чулымский язык

сюг. – сарыг-югурский язык

шор. – шорский язык

алт. – алтайский язык

тат. – татарский язык

баш. – башкирский язык

турк. – туркменский язык

ктат. – крымскотатарский язык

тюрк. – тюркский язык

хак. – хакасский язык  
турк. – туркменский язык  
чув. – чувашский язык  
ср.-тюрк. – среднетюркский язык  
ср.-як. – среднеякутский язык  
мо. – монгольский язык  
м.-п. – монгольский письменный язык  
др.-тюрк. – язык памятников древнетюркской письменности  
эвенк. – эвенкийский язык

## **ABOUT THE MOST RESISTANT WORDS OF THE YAKUT LANGUAGE**

**I.N. Novgorodov**

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk

**N.I. Egorov**

Chuvash State Institute for Humanitarian Research, Cheboksary

As the analysis shows that the most resistant words of the Yakut language originated from the Turkic lexical foundation. The Yakut most resistant words have similarities in the Chulym and Kipchak languages. Also the process of a foreign language influence and isolated words are traced in the most resistant words of the Yakut language.

*Key words:* Yakut, Kipchak, the most resistant words, similarities, borrowings, isolations.

*Об авторах:*

НОВГОРОДОВ Иннокентий Николаевич – доктор филологических наук, профессор-исследователь кафедры восточных языков и странноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* i.n.novgorodov@mail.ru.

ЕГОРОВ Николай Иванович – доктор филологических наук, главный научный сотрудник Чувашского государственного института гуманитарных наук, *e-mail:* emigulay@mail.ru.

## ОБЪЕКТЫ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЛЕКСИКИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ

О.В. Зимина

Иркутский государственный университет, Иркутск

Лексика играет существенную роль в овладении речевой деятельностью, формировании коммуникативной и переводческой компетенции. Автор статьи анализирует лексический навык как объект тестового контроля, а также рассматривает операции, лежащие в основе лексического навыка.

*Ключевые слова:* лексический навык, объекты тестового контроля, лексическая единица, лексическая сочетаемость.

Лексика играет существенную роль в овладении речевой деятельностью, формировании коммуникативной и переводческой компетенции. Однако практика свидетельствует о серьезных трудностях, возникающих как в процессе овладения новыми лексическими единицами, так и в использовании лексики в речи. В связи с этим, все большую актуальность приобретают вопросы, связанные с контролем лексических навыков, в частности, с выявлением объектов контроля лексики. Под объектами контроля понимается «некоторое множество определенных лингвopsихологических механизмов, проявляющихся в конкретных, поддающихся наблюдению действиях, или актах» [Скалкин 1986: 87].

Необходимость четкого определения объектов контроля также продиктована сущностью самого понятия «тест». Тест определяется как измерительный инструмент, с помощью которого выявляются и измеряются специфические проявления языкового поведения, составляющие компоненты коммуникативной компетенции [Денисова 1995: 8]. Из определения следует, что именно измерительная природа теста требует выявления неких жестких критериев, четко определяющих, что ожидается от тестируемого, другими словами, определения объектов тестового контроля.

Для того чтобы ответить на этот вопрос, следует проанализировать программные требования, предъявляемые к уровню владения лексическими навыками [Мусницкая 1999]. Лексические навыки в целом сводятся к расширению словаря, увеличению запаса общеупотребительной и специальной лексики, усвоению лексики разных стилей, а также «формированию и совершенствованию навыков оперирования разными слоями лексики в процессе устного и письменного общения» [там же: 17]. Следовательно, объектом тестового контроля лексики можно считать знание лексических единиц либо навыки пользования лексикой. В целом такой подход представляется правильным. Однако для определения формы, структуры теста и приемов тестирования, данный объект нуждается в уточнении и определении сущностного понимания лексического навыка и его составляющих.

В методической литературе под лексическим навыком понимают автоматизмы интуитивно правильного словоупотребления и

словообразования, а также понимания слов в процессе восприятия в соответствии с ситуациями общения и контекстом [Коньшева 2004: 63].

Навык складывается из системы действий и операций, которые, в конечном счете, обеспечивают наличие всех качеств, присущих навыку. Действия и операции поддаются измерению, в то время как сам навык измерить чрезвычайно сложно, так как навык функционирует в речи. По мнению Р.К. Миньяр-Белоручева контроль навыков реализуется сложнее, чем контроль языковых знаний и умений ввиду неустойчивости и субъективности эталонов контроля [Миньяр-Белоручев 1984]. С другой стороны, именно на уровне навыка можно установить, усвоен или не усвоен языковой материал.

Итак, какие операции лежат в основе лексического навыка? Использование лексической единицы в продуктивных видах речевой деятельности основано на операции актуализации, то есть извлечении необходимой единицы в нужный момент. Причем под единицей подразумевается не просто единица словаря, а единица в различных связях (парадигматических, синтагматических, предметных, смысловых и др.). Практика показывает, что использование иноязычной лексики в процессе речевого общения вызывает затруднение у обучаемых. Это выражается в неправильном употреблении тех или иных лексических единиц, в неправильном изменении их формы и пр. Именно изучение лексических связей, по мнению исследователей, может помочь преодолению трудностей, связанных с использованием лексики.

Другой важной операцией, лежащей в основе лексического навыка, является операция по соединению слов и определению уровней лексической, семантической и синтаксической сочетаемости. На основе семантической сочетаемости в процессе речи говорящий образует свободные словосочетания. Под лексической сочетаемостью подразумевается несвободная сочетаемость с другими словами, допустимая нормой языка. Под синтаксической сочетаемостью понимают возможность употребления слова в тех или иных синтаксических конструкциях. Показателями сформированности этой операции будут правильность определения смысловой совместимости слов, знание допустимых языковой нормой сочетаний лексических единиц и грамматическая оформленность слов.

Существенной характеристикой этой операции является степень сформированности механизма переноса, владение которым подразумевает быстроту в образовании сочетания, варьируемость и охват лексики.

Следующей операцией будет операция по замещению свободного места в высказывании в сочетании со смысловым соответствием и правильным грамматическим оформлением выбранной лексической единицы. Операция замещения зависит от характера сочетаемости лексической единицы и обусловлена грамматическим контекстом.

Корректное функционирование лексического навыка, при котором правильно реализовались бы все связи слова, осуществляется при успешном выполнении вышеназванных операций. Суть лексического навыка

заключается не столько в знании изолированных лексических единиц, пусть даже самой разнообразной тематики, а умение правильно подобрать слово, включить его в высказывание, соблюдая правила лексической, семантической и синтаксической сочетаемости в определенной ситуации общения.

Как было сказано выше, контроль навыка является чрезвычайно сложной задачей. Выбор в качестве объекта контроля навыка пользования лексикой вообще или знания лексики со свободной или устойчивой сочетаемостью, вряд ли позволит полно и адекватно измерить уровень сформированности лексического навыка, правильно подобрать формы и приемы тестового контроля, а также выработать критерии оценки выполненного теста. Представляется целесообразным выделить в качестве объектов контроля отдельные операции и действия, лежащие в основе лексического навыка. Приведенная ниже таблица иллюстрирует объекты контроля, т.е. выполнение операций, лежащих в основе лексического навыка и примерные тестовые задания (приемы контроля):

Таблица 1

Объект контроля	Примерные тестовые задания
адекватный и спонтанный (для говорения) выбор слова для его использования в определенной ситуации общения	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выберите из списка слово, подходящее по смыслу.</li> <li>2. Вставьте в предложение недостающие сегменты (вводную конструкцию, глагол, существительное и т.д.) в соответствии с контекстом.</li> <li>3. Закончите фразы.</li> <li>4. Переведите слова / фразы / предложения на иностранный язык.</li> </ol>
правильность сочетания слов между собой (семантическая и лексическая сочетаемость)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Составьте синонимические пары из слов, указанных в двух колонках.</li> <li>2. Составьте антонимические пары из слов, указанных в двух колонках.</li> <li>3. Определите, с какими словами согласуются слова, приведенные ниже. Составьте максимальное количество сочетаний.</li> </ol>
грамматическая правильность использования слова в предложении (синтаксическая сочетаемость)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Преобразуйте следующие предложения, используя выделенные единицы в правильной грамматической форме.</li> <li>2. Переведите следующие предложения / текст, используя указанные лексические единицы в правильной грамматической форме.</li> </ol>
достаточное количество использованных сочетаний для реализации цели высказывания в конкретной ситуации общения	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выскажите / выразите письменно свои суждения по поводу следующих высказываний.</li> <li>2. Прочтите / прослушайте текст и передайте основное содержание, используя изученные словосочетания.</li> </ol>

Определение объектов контроля является чрезвычайно важной задачей в обучении иностранному языку, поскольку они позволяют определить приемы

и формы контроля и адекватно оценить уровень владения умениями и навыками. Анализ методической литературы, а также программных требований, тем не менее, показал, что объекты контроля в лексике до сих пор четко не определены и нуждаются в дальнейшей проработке и уточнении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Денисова Л.Г. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам / Л.Г. Денисова, В.Н. Симкин // Иностранные языки в школе. – 1995. – №2. – С. 7-13.
2. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А.В. Конышева. – СПб.: КАРО, Мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2004. – 144 с.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. – 1984. – №6. – С. 64-67.
4. Мусницкая Е.В. Программа подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации / Е.В. Мусницкая [и др.]. – М.: Московский гос. лингв. ун-т, 1999. – 26 с.
5. Скалкин В.Л. Иноязычно-речевая компетенция учащихся как объект контроля / В.Л. Скалкин // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 43-50.

### OBJECTS OF TESTING VOCABULARY OF STUDENTS MAJORING IN TRANSLATION

**O.V. Zimina**

Irkutsk State University, Irkutsk

Vocabulary plays the key role in language acquisition, the development of communicative and translation competences. The author of the article analyses vocabulary skill as the object of testing. The article also considers the processes which contribute to the development of the skill.

*Key words:* vocabulary skills, objects of testing, lexical unit, lexical combinability.

*Об авторе:*

ЗИМИНА Ольга Викторовна – старший преподаватель кафедры европейских языков Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, *e-mail:* Zimina76@yandex.ru

## ОПЫТ АНАЛИЗА ЛАТЕНТНОЙ СТРУКТУРЫ АНГЛИЙСКИХ СОСТАВНЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

В.А. Генералов

Челябинский государственный университет, Челябинск

В статье рассматриваются некоторые теоретические и практические вопросы, связанные с исследованием структуры английских составных технических терминов с точки зрения поверхностного и глубинного уровней анализа.

*Ключевые слова:* составной технический термин, латентная структура, атрибуция, (пре)модификация, ригидность, гипотеза, ассумпция, категоризация, синтагматико-парадигматические отношения, генезис.

Опыт анализа английских составных технических терминов показывает наличие скрытой структуры, которая обнаруживает себя в определенной неконгруентности между знаковостью атрибутивного набора в определительной части термина и имплицитной знаковостью, которая отражает модификацию исходного базиса. Таким образом, наблюдается *раздвоение* структуры СТТ на «поверхностную» и «глубинную», пользуясь терминологией американского лингвиста А.Н.Хомского. Но что собой представляет структура СТТ и какими свойствами и параметрами она характеризуется?

Ниже мы приводим пример многокомпонентного словосочетания, в котором мы выделяем его атрибутивную и модифицирующую части, а также терминологический и нетерминологический сегменты:

### *a nice small old square brown wooden French writing desk*

Мы считаем, что определительные компоненты 'small', 'nice', 'old', 'square', 'brown' и 'wooden' определяют не базис 'desk', а терминологическое сочетание 'French writing desk', как если бы оно было сложным словом, или композитом: *a small nice old square brown wooden: (French writing desk)*. В настоящее время в англистике не проводится различия в статусе этих двух частей. Все компоненты, расположенные до определяемого базиса, выражают атрибуцию последнего. Часть словосочетания, а именно 'French writing desk' как технический сегмент в составе данного словосочетания отдельно *не выделяется*. Например, исследователь и пропагандист правильного стиля научно-технического изложения Джон Киркман изучает процесс премодификации (premodification), то есть образования длинномерных атрибутивных цепочек, который он обозначает термином 'stacking'. Д. Киркман не предоставляет какого-либо теоретического описания генезиса данных словосочетаний и рассматривает их только с точки зрения стилистических требований: правильности составления и предупреждения избыточности определительных компонентов (excessive modification), а также ясности и доступности словосочетаний для их декодирования и понимания: «A particularly disturbing feature of **scientific writing** is excessive 'premodification' - the piling-up of adjectives, or words being used adjectivally, in front of a noun: a mobile hopper fed compressed air operated

grit blasting machine» [Kirkman 2005].

В данной статье мы предлагаем иную трактовку составных технических терминов (СТТ). То есть мы считаем, что словосочетание 'French writing table' является цельной и *ригидной* структурой. В основе нашего подхода лежит гипотетическое допущение существования такого свойства структуры технического термина как ригидность. Под ригидностью структуры термина мы понимаем ее жесткость, воспроизводимость, рекуррентность и моделируемость. Структура технического термина также обладает свойствами кодируемости и декодируемости. Субъект технической терминологии заинтересован в использовании однозначно трактуемых и ожидаемых конструкций термина. Набор параметров структуры технического термина должен быть также обусловленным экстралингвистическими условиями функционирования технического объекта. Гипотетическое постулирование ригидности структуры технического термина позволяет, по нашему мнению, обосновать особый статус СТТ и применить другие критерии анализа, отличные от тех, которые используются в отношении свободных словосочетаний.

На основании гипотезы о ригидности структуры технического термина мы выделяем нижеследующие ассумпции, которые ее развивают:

Ассумпция 1: В основе образования технического составного термина, в том числе многокомпонентного, лежит процесс *модификации* ономазиологического базиса термина, в отличие от свободного словосочетания, в котором происходит *атрибуция* определяемого базиса, то есть наделение его индивидуальными качественными и относительными признаками.

Ассумпция 2: Структура технического термина является кодируемой и декодируемой. Она воспроизводится в речи в готовом виде, и правила кодирования и декодирования известны адресанту и адресату технической информации.

Ассумпция 3: Структура СТТ является ступенчатой, она включает в себя несколько этапов модификации (согласно эмпирическим данным, полученным нами, предельное число ступеней/шагов/узлов модификации равно 3).

Ассумпция 4: Компоненты внешней, или – по нашей терминологии – *явной* структуры термина, образуют *дифференцирующие комплексы*, а компоненты внутренней, или *латентной* структуры, формируют *модифицирующие сегменты*.

Ассумпция 5: Каждая модифицирующая позиция в структуре термина характеризуется своей особой категориальностью в соответствии с техническими координатами, в пределах которых функционирует определенный технический объект. Мы различаем следующие категории модифицирующих позиций: 1) категория предназначения, или факторности, характеризуемая самым общим референтным охватом технических объектов; 2) категория (со)отнесенности; 3) категория параметризации.

Ассумпция 6: Латентная структура СТТ имеет характеристики



финитности и предельности.

Ассумпция 7: Латентная структура СТТ характеризуется наличием синтагматико-парадигматических отношений, выражающихся в различных модусах модификации – модусе А, модусе В и смешанном/гибридном модусе.

Что касается нашего названия «латентная структура», то оно отражает понятие, которое дано в импликации. Можно было бы применить другие названия, как, например, внешняя и внутренняя структура; поверхностная и глубинная структура, эксплицированная и имплицированная структура, план выражения и план содержания. Но данные понятия связаны с определенными лингвистическими традициями и не могут применяться нами произвольно и в отрыве от принятого контекста.

Понятие внешней и внутренней структуры текста, например, является традиционным в лингвистике. Процедуры анализа поверхностной и глубинной структур в отношении предложений применяются в исследованиях А.Н. Хомского. Термины «план выражения» и «план содержания», впервые введенные датским лингвистом, основателем глоссематики, Луи Т. Ельмслевым, применяются в определенных научных контекстах. Поэтому, мы предпочитаем определения «явная» и «латентная» в отношении двух структур СТТ. Мы считаем, что явная структура составного технического термина достаточно всесторонне изучена лингвистами. В нашем понимании ее формирование связано с процессом *дифференциации*, то есть наделением исходного базиса дифференциальными признаками при помощи *дифференцирующих компонентов*, иными словами *дифференциаторов*, которые образуют с ним *номинативный комплекс*. Латентная структура СТТ, как нам представляется, еще недостаточно изучена. Согласно нашим исследованиям, она связана с процессом *модификации*, то есть видоизменением исходного базиса в виде ступенчатого уменьшения его экстенционального референционного охвата. *Модифицирующие сегменты*, или *модификаторы*, образуют совместно с ономасиологическим базисом *модифицированный комплекс*. Как дифференциаторы, так и модификаторы могут быть выражены: а) отдельными лексемами; б) комплексами лексем.

В процессе модификации унитарный термин преобразуется в композитную единицу номинации путем последовательного, ступенчатого модифицирования. В некоторых случаях наблюдается до трех ступеней модификации. Мы считаем процесс модификации базовым, а процесс дифференциации производным.

Исследователь терминологии должен, по нашему мнению, проводить анализ не только на поверхностном, но и на глубинном уровне. Нам представляется, что без анализа латентной структуры составных технических терминов невозможно достичь полноты их интерпретации и декодирования.

*Коллокация* компонентов в явной, то есть внешней структуре СТТ, не всегда непосредственно соответствует коллокации модифицирующих сегментов в латентной структуре: для определения взаимосвязей и статуса

модифицирующих компонентов, или модификаторов, необходимо проводить сегментацию определительной цепочки в «плане содержания», в *генезисе*. Это может представлять собой определенные трудности, поскольку возможны одновременно несколько интерпретаций коллокации компонентов в составе модификаторов и несколько вариантов толкования взаимосвязей между модификаторами.

### **Неконгруэнтность явной и латентной структур СТТ.**

Ниже мы приводим примеры несоответствия явной и латентной структуры СТТ (*некоторые из приведенных ниже примеров были использованы в наших предыдущих работах – В.Г.*).

Пример 1. Согласно явной структуре, СТТ '**high-pressure low-volume gas**' (сжатый газ) представлен пятью компонентами (<**high**>, <**pressure**>, <**low**>, <**volume**>, <**gas**>) или тремя лексемами '**high-pressure**', '**low-volume**' и '**gas**'. Однако, в плане латентной структуры данный СТТ содержит только два сегмента – один модифицирующий, а другой базисный, поскольку указанная цепочка определительных лексем образует, по нашему определению, *интегративный модификатор*: сжатый газ характеризуется высоким внутренним давлением и небольшим объемом – это *две стороны единого физического процесса*. Иными словами, в плане явной структуры данный термин является пятикомпонентным, трехсловным и трехчастным, а в плане латентной – двухсегментным и двухчастным. В данном СТТ имеются только одна ступень модификации и один комплексный модификатор.

Пример 2. В явной структуре, СТТ '**jolt roll-over pattern-draw molding machine**' (встряхивающая формовочная машина с перекидным столом и протяжной рамой) содержит семь компонентов (<**jolt**>, <**roll**>, <**over**>, <**pattern**>, <**draw**>, <**molding**>, <**machine**>) или четыре лексемы (**jolt**, **roll-over**, **pattern-draw**, **molding machine**). Но в плане латентной структуры данный СТТ включает только два сегмента – один модифицирующий (**jolt roll-over pattern-draw**), а другой базисный, (**molding machine**), поскольку цепочка лексем '**jolt**', '**roll-over**', '**pattern-draw**' образует интегративный модификатор, так как действия 'jolting', 'rolling-over' и 'pattern-drawing' входят в единую технологическую операцию, совершаясь в один прием и на одном техническом устройстве. То есть данный СТТ содержит только одну ступень модификации и один комплексный модификатор. В плане выражения данный термин представляется многокомпонентным и пятичастным, тогда как в плане содержания он является двухсегментным и двухчастным. При этом следует отметить определенный терминологический разнобой в применении некоторыми исследователями терминов «компонент», «слово», «лексема» и т.п. при интерпретации СТТ, а также неучет раздвоенности структуры СТТ при проведении их анализа.

Ниже мы представляем описание некоторых характеристик латентной структуры СТТ с приведением примеров из технической терминологии.

### **Категориальность модифицирующих позиций в структуре термина.**

В своей работе «Женщины, огонь и опасные предметы», в 17-й главе, Джордж Лакофф, профессор когнитивной лингвистики в Калифорнийском

университете в Беркли, отмечает: «Мы показали, что понятия базового уровня и образно-схематические концепты понимаются непосредственно в терминах опыта физического взаимодействия <...>. Образные схемы являются источником структур, используемых в этих моделях. Вспомним некоторые типы обсуждавшихся ранее образных схем: ВМЕСТИЛИЩЕ, ИСТОЧНИК – ПУТЬ – ЦЕЛЬ, СВЯЗЬ, ЧАСТЬ – ЦЕЛОЕ, ВВЕРХ – ВНИЗ, ПЕРЕДНЯЯ СТОРОНА – ЗАДНЯЯ СТОРОНА. Эти схемы структурируют наш пространственный опыт. Я утверждаю, что такие схемы структурируют сами концепты. Я придерживаюсь той точки зрения, что на самом деле образные схемы формируют то, что мы все имеем в виду под термином «структура», говоря о сфере абстрактных категорий. Когда мы обнаруживаем в чем-то абстрактную структуру, мы понимаем ее в терминах образных схем» [Lakoff 1987].

С учетом положений, содержащихся в работах Дж.Лакоффа и других когнитивистов, и на основе проведенных нами исследований можно выделить следующие гипотетические категории-позиции в составе СТТ. Мы их описывали в одной из наших предшествующих работ:

1) ПРЕДНАЗНАЧЕНИЕ (ASSIGNMENT – символ **FOR**) – первая ступень модификации, например **detergent carton** – коробка для стирального порошка (выражение факторности);

2) (СО)ОТНЕСЕННОСТЬ ((CO)REFERENCE – символ **REF**) – вторая ступень модификации. На данной ступени, согласно нашим исследованиям, используются модификаторы с семантикой парциальности (*OF*) - **aircraft antenna**; локативности (*IN/ON/AT/FROM* и т.д.) - **central heating**; аппозитивности (*APP*) - **hydrogen gas**; **crawler excavator**; подобия (*LIKE*) - **alligator clips**;

3) ПАРАМЕТРИЗАЦИЯ (PARAMETRISATION - символ **PAR**) – третья ступень модификации. На данной ступени реализуются модификаторы, обозначающие различные физические параметры протяженности, объема, качества, интенсивности и т.д., например **heavy plough**.

#### **Транспозиция модифицирующих признаков в составе латентной структуры составного термина.**

Нами отмечены примеры, когда как ранговые отношения, так и сами ступени модификации могут истолковываться неоднозначно. В этом и состоит, по нашему мнению, значение предлагаемой нами общей гипотетической модели модификации. Ее «эталонность» служит, на наш взгляд, важным методологическим инструментом для интерпретации и адекватного декодирования различных типов СТТ, с учетом ранговых отношений в их структуре. То есть ригидность структуры термина является прогностическим фактором. Ниже мы приводим некоторые примеры транспозиции ранговых значений в составных терминах:

1. **strong plough** - деревянный плуг, армированный металлическими пластинками, применявшийся в Древнем Египте для обработки тяжелых глинистых почв (модификатор '**strong**' имеет общее ранговое значение 3 в параметрической ассоциации – PAR-ASSOCIATION). Данный компонент также

приобретает в данном термине ранговое значение 1 - FOR-ASSOCIATION, находясь в категориальной позиции предназначения. Иными словами, модификатор *strong* имеет не только «свое» ранговое значение параметризации, но и выражает позиционное отношение факторности.

2. *glass rod* – стеклянная палочка для перемешивания химреактивов (ассоциация отнесенности, REF-ASSOCIATION, ранговое значение модификатора *glass* – 2: *'ade of glass'*). Однако, здесь происходит транспозиция рангового значения: *'a rod for mixing chemical reagents'*. Ассоциация отнесенности (ранг 2) дополнительно приобретает в данном примере ранговое значение 1 (FOR-ASSOCIATION).

3. *green sand* – песок с грубой текстурой (параметрическая ассоциация, PAR-ASSOCIATION, ранговое значение модификатора *'green'* – 3). Однако, здесь можно отметить транспозицию: *'sand with coarse structure'*. Модификатор *'green'* выражает соотнесенность (with), то есть дополнительно приобретает в данном термине ранговое значение 2 (REF-ASSOCIATION).

Иногда наблюдаются варианты значимой «перестановки» модифицирующих компонентов в составе технического термина, например:

1) *garden hand tool* (садовое ручное орудие/инструмент) и 2) *hand garden tool* (ручное садовое орудие/инструмент). В первом термине, между компонентами *'garden'* и *'tool'*, наблюдается отношение *локативности*: *'ручное орудие/инструмент, применяемое в саду'*. Во втором термине, между компонентами *'garden'* и *'tool'*, реализуется отношение *факторности*: *'ручное орудие/инструмент, используемое для возделывания сада'*.

### **Финитность и предельность структуры СТТ.**

Под финитностью мы понимаем законченность структуры на определенной ступени модификации. Если взять термин «*tool*» («орудие/инструмент»), то он встречается в общих технических контекстах, имеет нулевую ступень модификации и обладает минимальной финитной структурой, открытой для усложнения. *Tillage tool* – орудие для культивации. Этот термин представляет собой 1-ю ступень модификации и используется в технических описаниях, которые касаются применения орудий для культивации. Его структура является финитной, но не предельной. *Soil tillage tool* – орудие для обработки почвы, то есть в структуру термина вводится объект технического воздействия. Термин относится ко 2-й ступени модификации. *Deep soil tillage tool* – устройство для обработки глубоких слоев почвы. В структуру термина добавляется признак *'deep'*, который конкретизирует свойства объекта технической функции. Это – термин 3-й ступени. Мы считаем, что эта ступень является пределом модификации исходного базиса. То есть, данный термин является одновременно финитным и предельным по своей структуре. Даже если гипотетически добавить еще один атрибут, например *'modern'*, в определительную часть данного термина, то он станет избыточным для кодирования термина и будет использоваться в качестве видового признака: *modern:(deep soil tillage tool)* – современное орудие для обработки глубоких слоев почвы. Все отдельные термины с общим ономаσιологическим базисом

представляют собой, по нашей концепции, отдельные *субтермы* и образуют *кластер субтермов* [**tillage tool – soil tillage tool – deep soil tillage tool**].

### **Синтагматико-парадигматические отношения в латентной структуре СТТ. Модусы модификации ономаσιологического базиса СТТ**

Общий вид синтагматико-парадигматических отношений может быть представлен следующим образом:

Тип А: 1) **manual agricultural tool** (ручное с/х орудие) – ‘manual’ и ‘agricultural’ *синтагматически* находятся между собой в ассоциативной связи, а *парадигматически*, по-отдельности, реализуют категорию (co)отнесенности – tool operated manually, **BY hand** (*by a machine, etc.*) и tool used **IN agriculture** (*in construction, etc.*).

Тип В: 2) **soil tilling implement** (почвообрабатывающее орудие) – компоненты ‘soil’ и ‘tilling’ *синтагматически* находятся между собой в когезивной связи, участвуя в отношении S-V-O: implement that **TILLS** soil, а *парадигматически* реализуют позиции действия (V) и объекта действия (O). В этом типе, на первой ступени модификации, разворачивается первая цепочка отношения S-V-O. Согласно нашим исследованиям, при дальнейшем усложнении структуры терминов по типу В образуется новый модифицирующий узел, или стык (node/juncture), в котором объект предыдущей связи S-V-O становится субъектом последующей связи и т.д. Каждый узел является этапом или ступенью для последующей модификации. Таким образом, составные технические термины явным образом расходятся по двум типам модификации. Один и тот же реальный технический объект может быть выражен в двух модусах усложнения (в нашем описании это типы А и В). В зависимости от экстралингвистических факторов, субъект терминологии, вероятно, исходит из парадигмы функций, которые выполняет технический объект, включенный в систему имманентных технических отношений. Контекст, при котором происходит выбор модуса усложнения исходного ономаσιологического базиса требует дальнейшего изучения.

Тип А представляет собой ассоциативное разворачивание модифицирующих компонентов, а тип В – когезивное разворачивание модифицирующих компонентов.

Однако, на практике встречается одновременное модифицирование ономаσιологического базиса термина в двух модусах. Таким образом, возникают смешанные/гибридные структуры СТТ, например: **mini multi-function agricultural garden hand push soil ploughing machine** – многофункциональная сельскохозяйственная садовая мини-машина для вспашки почвы с ручным перемещением. Ниже представлено декодирование данного термина в виде нескольких трансформ:

mini: [multi-function agricultural garden hand push : soil ploughing machine] →

1. a machine that **PLOUGHS** (S-V)
2. a machine that **PLOUGHS** soil (S-V-O)
3. a machine moved **BY** a hand push
4. a machine operated **IN** a garden
5. a machine used **IN** agriculture

#### 6. a machine provided **WITH** many functions

В данном термине, который является предельным по протяженности своей структуры, имеется три ступени модификации (1. ploughing; 2. soil ploughing; 3. multi-function agricultural garden hand push soil ploughing), а также отмечается наличие трех модифицирующих сегментов (1. ploughing; 2. soil ploughing; 3. multi-function agricultural garden hand push). Здесь, по нашему мнению, происходит совмещение (гибридизация) двух технических объектов, то есть в термине представлены два центра номинации: 1. soil ploughing **machine** и 2. multi-function agricultural garden hand push **machine**.

Модификатор 'multi-function agricultural garden hand push' является интегративным, поскольку все компоненты в его составе относятся к одному рангу (2) (BY-, IN-, IN-, WITH-associations). По нашему мнению, определитель '*mini*' структурно не входит в состав данного термина, являясь видовым определителем.

#### **Критерии многокомпонентности составного технического термина.**

При исследовании СТТ также закономерно возникает вопрос о критериях их сложности, а также о том, что принимать за отправную точку анализа СТТ – его явную или латентную структуру? Отдельным вопросом также является статус лексем, относящихся к обоим планам. Мы считаем, что структура законченных, сложно-оформленных многокомпонентных терминов (некоторые исследователи называют их композитными) на поверхностном уровне представляет собой *коллокацию компонентов*, которые, по нашему мнению, можно только условно назвать лексемами, хотя они и обладают своей собственной семантикой. Как указывает в одной из своих работ Т.А. Кудинова, «с учетом имеющихся определений МКТ мы предлагаем под *многокомпонентным термином* понимать полилексемное терминологическое сочетание устойчивого типа с числом раздельнооформленных полнозначных компонентов более двух. При этом компонентом МКТ считается однословная, или аналитическая, лексема. Являясь, по сути, единицей аналитической номинации, МКТ вполне укладывается в определение понятия «терминологическое словосочетание» и обладает целым рядом характерных свойств» [Кудинова 2011: 59]. Данный тип терминов постоянно находится в поле зрения лингвистов. «Многокомпонентные терминологические словосочетания получают разные названия, например: *термины-цепочки* [Ухорская 1982], *многословные термины* [Гринев 1993; Maupard, Ananiadou 1999], *многочленные термины* [Дорош 1987], *неоднословные термины* [Цаголова 1987], *полилексемные термины* [Гринев 1993], *сложноструктурные субстантивные словосочетания* [Манерко 1998], *поливербальные термины* [Синявская 2002], *многокомпонентные субстантивные словосочетания* [Осолихина 1985], *многокомпонентные терминологические сочетания* [Симонова 2004], *многокомпонентные термины* [Абрамова 2003, Додонова 2000, Дроздова 1989, Краснова 1987, Кушнерук 1986, Локтионова 2001, Михайлова 1992] и др.» [Кудинова 2011: 58].

В трактовке понятия многокомпонентности технического термина мы

предлагаем придерживаться принципа ‘более чем один’ (‘more-than-oneness’), а не принципа ‘более чем два’ (‘more-than-twoness’) в отношении многокомпонентных терминов, с включением бинарных структур в корпус последних. Согласно нашей трактовке, любой составной термин является по своей природе «многокомпонентным», поэтому вместо трихотомии ‘унитерм – бинарный термин – многокомпонентный термин’ мы предлагаем дихотомию ‘унитерм – композит’. Такой подход позволяет подвести общий базис под все типы сложно-модифицированных терминов и не нарушает единства и целостности их терминогенезиса.

Выдвигаемая нами концепция о латентной структуре СТТ возможно является в определенной степени субъективной и спорной. Она представляет собой лишь одну из вероятных гипотетических интерпретаций. Необходимы дальнейшие исследования в этой области терминоведения.

#### ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

1. В исследовании составных технических терминов необходимо учитывать наличие двух ипостасей их структуры в виде явной и латентной, между которыми существуют как совпадения, так и различия, проявляющиеся как неконгруэнтность структур. Явная структура отражает результат *дифференциации* ономаσιологического базиса термина при помощи определительных компонентов в признаковой части СТТ, латентная структура – процесс *модификации* ономаσιологического базиса термина в генезисе посредством модификаторов в модифицирующем наборе СТТ. Разделение структуры СТТ на явную и латентную открывает перспективы новых подходов к их изучению. Оба уровня анализа (поверхностный и глубинный) должны дополнять друг друга.

2. Понятие многокомпонентности в исследовании СТТ требует более углубленного исследования, поскольку теоретически понятие «много» может быть также связано с двумя объектами как минимум (существует принцип «много» как «more-than-oneness» наряду с принципом «много» как «more-than-twoness»).

3. Для обоснования и подтверждения гипотезы о существовании двух типов структур СТТ и двух уровней их анализа необходимо проводить ее дальнейшую верификацию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кудинова Т.А. К вопросу о природе многокомпонентного термина (на примере английского подъязыка биотехнологий) / Т.А. Кудинова. // Вестник Пермского ун-та. Российская и зарубежная филология. – Вып. 2 (14). – Пермь, 2011. – С. 58-59.
2. Chomsky N. Syntactic Structures / N. Chomsky. The Hague: Mouton, 1957. – 118 p.
3. Jespersen O. Analytic Syntax / O. Jespersen. – Chicago: The University of Chicago Press, 1984. – 180 p.
4. Johnson-Laird P. Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness / P. Johnson-Laird. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.
5. Kirkman J. Good Style: Writing For Science And Technology / J. Kirkman. Routledge Study Guides. 2nd ed. – Routledge, 2005. – 160 p.
6. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind / G. Lakoff. – Chicago: The University of Chicago Press, 1987. – 614 p.

#### **EXPERIENCE OF ANALYSING THE LATENT STRUCTURE**

# OF ENGLISH COMPOUND TECHNICAL TERMS

**V.A.Generalov**

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The paper considers some theoretical and practical issues related to the study of the structure of English composite technical terms from the viewpoint of surface and deep levels of analysis.

*Key words: composite technical term, latent structure, attribution, (pre)modification, rigidity, hypothesis, assumption, categorization, syntagmatico-paradigmatic relations, genesis.*

*Об авторе:*

ГЕНЕРАЛОВ Владимир Александрович – старший преподаватель кафедры делового иностранного языка Челябинского государственного университета, e-mail: gen-vladimir@list.ru.



## ОСЛЫШКИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**И.В.Панченко**

Тверской государственной университет, Тверь

Статья посвящена использованию ослышек в процессе обучения иностранному языку. Автор рассматривает виды ослышек, причины их появления, приводит примеры, способы применения их в обучающем процессе.

*Ключевые слова:* изучение иностранного языка, положительная мотивация, ослышка, монденгрин, сорамими, аудирование, песня.

В последнее время многие преподаватели сталкиваются с проблемой мотивации студентов в изучении иностранных языков. Аудиторные занятия по учебникам уже кажутся им скучными и неинтересными. Задачей преподавателя становится создание такой атмосферы и активное применение таких разнообразных и увлекательных приемов, которые будут способствовать инициированию мотивации овладения профессиональным умениями и навыками [Кучукова 2014: 79]. Для повышения эффективности и усиления мотивации необходимо использовать самые различные методы обучения. Одним из таких методов является использование песен на иностранном языке. В молодежной среде очень популярно слушать песни иностранных исполнителей. Эти модные тенденции можно использовать и в процессе обучения. С помощью песен на иностранном языке у студентов начинается формирование и развитие билингвистической компетенции, просыпается познавательный интерес, развивается фонематический слух, создаются психологические и дидактические условия для положительной мотивации в изучении языка. Познавательный интерес – это глубинный внутренний мотив, основанный на свойственной человеку врожденной познавательной потребности. Также нельзя также забывать и о количестве повторов лексических единиц в тексте песен, что делает процесс запоминания максимально необременительным. Далек не каждый студент будет читать один и тот же текст много раз на протяжении нескольких дней, чтобы запомнить новые слова, вариант с песней в данном случае намного удобней. Ее можно слушать по дороге на учебу или самостоятельно напевать. Студенты потом удивляются, что по прошествии некоторого отрезка времени они легко могут вспомнить слово или фразу из песни.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы грамотно и интересно выстроить работу с первоисточниками, показать новые и необычные стороны уже знакомого материала. Когда студенты слушают песни, они достаточно часто сталкиваются с ослышками. Ослышка – это переосмысление неверно разобранных со слуха слова или фразы, которые могут казаться подходящими и логичными, но которые не совпадают с оригиналом. Каждый из нас, если вспомнит свои детские годы, сможет привести подобный пример. Это объясняется тем, что у детей словарный запас еще небольшой и

им не свойственны сложные грамматические конструкции. То же самое можно сказать и о студентах, находящихся на начальном этапе изучения иностранного языка.

Каким образом происходит данная подмена? Аудирование – это всегда двухступенчатый процесс. На первом этапе происходит само слуховое восприятие: звуковые волны попадают через ухо в височную долю головного мозга, отвечающей за слух, затем начинается мыслительный процесс. Из всего разнообразия звуков мозг начинает выделять отдельную информацию: посторонние шумы, музыку, отдельные слова. Ослышки возникают, когда между восприятием и анализом звуковой информации происходит сбой, человек слышит те же аудиосигналы, но мозг толкует их иначе. Объясняется это несколькими причинами. В первую очередь тем, что воспринимая звуки только на слух, мы не имеем возможности визуализировать источник звука. Еще одной причиной является семантическое торможение (услышанное кажется невозможным, возникает сомнение в его правильности) и семантическое прогнозирование (нарушение ожидания вызывает у слушающего ослышку) [Петрунина 2006:103].

Препятствием для правильного понимания текста будут также скудность словарного запаса, незнание грамматических конструкций, сложносоставные слова. Услышав в потоке речи длинный набор звуков, мозг пытается их логично сгруппировать и разделить на несколько слов поменьше, в итоге коверкается смысл всего предложения. Также очень важен для правильного понимания аудиотекста темп речи. Когда мы слушаем запись на языке, на котором не говорим, мы слышим непрерывный поток звуков, похожий для нашего мозга скорее на мелодию, чем на последовательность отдельных понятных слов. Текст песни воспринимать, как известно, еще сложнее, приходится отделять текст от музыки, построение предложений сильно отличается от обычной речи, даже логическое ударение фразы или предложения может быть смещено. В такой ситуации и возникает неопределенность, которую мозг пытается разрешить. Он предлагает вариант, основываясь на уже имеющемся опыте. Это подтверждается теорией когортного восприятия речи, основная идея которой заключается в том, что распознавание слов осуществляется «слева направо», то есть начальный сегмент речевого сигнала проверяется на совпадение с соответствующими начальными сегментами единиц (ментального) лексикона. Он активирует множество единиц словаря, содержащих этот сегмент как начальный (происходит выдвижение гипотез о слове, формируется когорта). Последовательное сужение класса поиска осуществляется за счет продолжения пополнения сегмента. Лексическое решение будет считаться принятым, если окажется, что цепочка уникальна и дальнейший ее анализ «избыточен» [Ягунова 2008]. По этому же принципу работает и функция автозамены в современных смартфонах: зафиксировав первые звуки, он подбирает те знакомые слова, в которых эти звуки встречаются в нужном порядке, и выбирает из них наиболее подходящие по смыслу. Конечно, подобные программы распознавания речи еще далеки от идеала, поскольку

процент ошибок еще достаточно высок. Ученые продолжают изучать механизм восприятия звуковой информации. Ведь наш мозг за доли секунды находит смысл в хаотичном наборе звуков, мы же не прикладываем для этого никаких усилий, совершенно не замечаем этот процесс, а изучая природу ослышек, можно найти идеальный алгоритм действий для программ распознавания речи.

В международной терминологии ослышка получила очень интересные названия – мондегрин и сорамими. Термин «мондегрин» ввела в 1954 году американская писательница С.Райт, написавшая в журнал *Harper's Magazine* статью, посвященную ослышке. В своей работе она рассмотрела несколько случаев таких ослышек, и самым удачным примером оказались строчки из старинной шотландской баллады: «They slayed the Earl of Murray, and laid him on the green...», которые автор, еще будучи ребенком, всегда слышала как: «They slayed the Earl of Murray, and Lady Mondegreen». Фантазия маленькой девочки создала нового персонажа этой баллады с очень трагической судьбой. О том, что это лишь плод ее воображения, С. Райт узнала намного позже и предложила называть подобные ослышки в стихотворных и песенных текстах мондегринами.

В качестве нарицательного слово *mondegreen* вошло в словарь Вебстера в 2008 году. Мондегрини могут быть очень забавными. Сейчас на книжных полках, в интернете, на телевидении можно найти много источников, посвященных подобным ослышкам. Своими примерами в чатах делятся пользователи всемирной сети. Например: «I'll never see your pizza burnin» вместо «I'll never be your beast of burden» *Beast of Burden*, *Rolling Stones*; «Moon river, why are mice so blue» вместо «Moon river, why am I so blue?» *Moon River*; «Knight in white Satin» вместо «Nights in white Satin» *Moody Blues*; даже строчки из знаменитых песен группы *Beatles* «She's got a ticket to ride» многие слышали как «She's got a chicken to ride» и «A girl with kaleidoscope eyes» как «The girl with colitis goes by». У Боба Дилана есть песня со словами «The answer my friend is blowing in the wind, the answer is blowing in the wind», мондегрин к нему стал не менее популярен: «The ants are my friends, they're blowin' in the wind». В немецком языке тоже много подобных примеров: «Oh Tannenbaum, Oh Tannenbaum, wie grinsen deine Blätter. Du grinst nicht nur zur Weihnachtszeit...» вместо *grüßen*; песню Розенштольца «Gib mir die Sonne» многие немцы в шутку называют «Gib mir die Sahne», и причиной этому тоже будет мондегрин.

Еще чаще и еще смешнее получают ослышки на иностранном языке. Для подобных случаев есть свой термин – сорамими. Он японского происхождения и означает процесс, когда незнакомые слова на иностранном языке заменяются созвучными словами на родном. Это происходит, когда слушатель не силен в иностранном языке, но подпевать и понимать строчки песен, пусть даже и по-своему, очень хочется. Для иллюстрации можно привести ослышки, ставшие уже классикой. Строчку из припева известной песни Пола Маккартни «*Hope of Deliverance*» немцы слышат как «*Hau auf die Leberwurst*». Песню группы *SNAP!* «*The Power*» называют по сорамими

«Agathe Bauer» («I've got the power»), а строчка из песни Боба Марли «I shot the Sheriff» звучит очень нежно «Eichhörnchen-Sheriff».

Многочисленные сорамины и мондегринны послужили основой для написания книг на английском и немецком языках. В Германии Аксель Хакке издал книгу «Der weiße Neger Wumbaba» уже в трех томах. Английский писатель Гарвин Эдвардс назвал свои три тома песенными строчками с ослышками: «He's got the whole world in his pants», «Scuse me while I kiss this guy», и «When a man loves a walnut». На радио ffn в Нижней Саксонии есть передача «Oma-fiel-ins-Klo-Songs», где слушатели рассказывают о своих ослышках. На австралийском телевидении есть музыкальное шоу «Spicks & Specks», участникам которого нужно угадать песню по ослышкам из нее.

Каким же образом можно построить работу на занятии с использованием подобных ослышек? Преподаватель отбирает для урока одну или несколько песен, при прослушивании которых люди часто сталкиваются с ослышками. Сначала студенты слушают текст песни, затем в нескольких группах обсуждают перевод, если в переводах разных групп выявляются отличия, песню слушают еще раз и обсуждают спорные строчки. Затем студенты получают оригинал текста. Итогом работы обязательно должен стать анализ причин, почему студенты при прослушивании столкнулись с ослышками, что именно помешало им правильно услышать текст, а это, в свою очередь, должно мотивировать их запомнить неизвестные ранее слова или изучить грамматическую конструкцию, послужившую причиной ослышки. Анализ ослышек должны проводить не только студенты, но и преподаватели, ведь они являются важными источниками информации. Так же можно предложить студентом самостоятельно поискать ослышки в иностранной литературе, на сайтах и в чатах. Это послужит толчком для получения самых современных лингвокультурных знаний. При этом очень важно подчеркнуть, что не только студенты, изучающие иностранный язык, допускаю подобные ослышки, это свойственно даже носителям данного языка. Поэтому выявление ошибок будет носить положительный характер и не будет причиной демотивации студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кучукова Л.П. Изучение второго иностранного языка: к вопросу о мотивации / Л.П. Кучукова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сб. научн. тр. – Вып. 26. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. – С.79-84.
2. Петрунина С.П. Информационный шум в устной спонтанной коммуникации: оговорки и ослышки / С.П. Петрунина // Вестник ТПГУ: Гуманитарные науки (филология). – 2006. – Вып.5. – С. 103-107.
3. Ягунова Е.В. Вариативность стратегий восприятия звучащего текста. Монография / Е.В. Ягунова. – Пермь: Перм. ун-т; СПбГУ. –395 с.
4. Konnikova M. Excuse me while I kiss this guy [Электронный ресурс] / M. Konnikova // The New Yorker. December 10, 2014. – URL: <http://www.newyorker.com/science/maria-konnikova/science-misheard-lyrics-mondegreens>

### **MISHEARDS AS A METHOD OF FORMING A POSITIVE MOTIVATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE I.V.Panchenko**

## Tver State University, Tver

The article is devoted to misheards in the foreign language learning. The author considers types of misheards, causes of their occurrence, cites examples and describes methods of using them in foreign language learning.

**Key words:** *learning a foreign language, positive motivation, misheard, mondegreen, soramimi, auding, song.*

*Об авторе:*

ПАНЧЕНКО Ирина Вадимовна – ассистент кафедры второго иностранного языка Тверского государственного университета, *e-mail:* panchenko.ira@list.ru.

## АРХЕТИП КАК СРЕДСТВО ВОПЛОЩЕНИЯ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА

С.Ш. Рыткина

Ульяновский государственный университет, Ульяновск

Статья посвящена объективации когнитивных структур текста. Важнейшим элементом поэтической структуры текста является символ-архетип. Правила построения текста зависят от контекста культуры, в котором он возникает.

*Ключевые слова:* поэтическая структура текста, архетип, архетип «дорога», лингвокультурная парадигма.

Важнейшими структурными элементами практически любого художественного текста являются универсальные культурные символы, или архетипы, отражающие опыт, накопленный человечеством в течение многих веков. Архетипические образы, которые используются автором в художественном произведении, представляют собой устойчивую группу символов, составляющую основу человеческого сознания, и являются языковой реализацией архетипов сознания, наполненных эмоциями и ассоциациями, схожими у автора и читателя, что является залогом их успешного взаимопонимания. Карл Юнг назвал архетипы исконными образами, сходными с общеисторическими культурными мотивами. Они возникли из коллективного бессознательного и реализовались в мифологии, религии, легендах и народных сказках, которые передавались из поколения в поколение. Поэтому архетипы можно обнаружить в литературных произведениях любой эпохи. При этом каждая лингвокультурная парадигма актуализирует именно то значение архетипа, которое близко ей по духу.

Одним из универсальных культурных символов является образ дороги. Пространственно-жизненная метафора «жизненного пути» встречается в большинстве произведений классической литературы, начиная с гомеровской «Илиады», и выполняет при этом как сюжетообразующую, так и символическую функцию.

В эпоху античности образ дороги имел сакральное значение. Этот образ символизировал движение, испытание, обновление, жизненный путь героя, народа, всего человечества; поиск себя, смысла жизни и справедливости; постижение духовного и путь души в загробный мир. Дорога символизировала место, где проявляется судьба, доля, удача человека при его встречах с людьми, животными и демонами.

Последующие культурные парадигмы по-своему интерпретировали значение образа дороги. Например, будучи символом духовного очищения, или же падения, «дорога» в пуританскую эпоху приобретает новое звучание как путь паломника, пилигрима, ищущего Божьего прощения и благословения. Так как этика пуританства заключается в признании божественного абсолюта, неизменности природы и в уверенности, что репертуар человеческих отношений не меняется, цепь событий любого произведения

разворачивается, обычно, в некоем абстрактном пространственно-временном континууме.

Это можно проследить в классическом произведении пуританской эпохи «Путь паломника» Джона Баньяна, где фантастическое путешествие трансформируется в аллегорическое паломничество, чтобы, преодолев Тесные врата, герой вошел в заветный Небесный Град.

Особенностью образа дороги здесь является совершенно определенное ее понимание – единственно правильный путь смогут найти лишь немногие, кто принесет себя в жертву, отринет все мирское и возненавидит любой другой путь, «потому что всякий другой путь ведет к гибели». Именно поэтому, один из ключевых персонажей произведения, Невежество, проживший жизнь праведную, но не по заветам церкви, – «не возненавидевший отца своего и матери, и жены и детей, и братьев и сестер, а притом и самой жизни своей» [Библия 1998: 328], подойдя к самому порогу врат Небесного Града, был с позором изгнан оттуда, так как не положил жизни во имя идеи. Такое истолкование праведности жизненного пути явно противоречит современной светской этике.

Если мы обратим взор на эпоху романтизма, то увидим, что доминантным значением образа дороги становится ее рассмотрение в качестве жизненного испытания, движения от тьмы к свету. Философы и писатели того времени ставили перед собой задачу постижения внутреннего мира человека через мозаику индивидуальных переживаний, сражений с внутренними демонами и преодоления хаоса в душе. Дисгармония личности и рождала свойственные ей концепты: двойников, тени, Фауста. Авторы изображали пороки общества, довлеющие над людьми. Это особенно явно прослеживается в «Божественной комедии» Данте Алигьери. Лирический герой «утрачивает правый путь», темное и светлое начало борются внутри него. Надежда возлагается на разум (образ Вергилия), который освобождает человека от власти земных страстей, и веру (образ Беатриче), которая приводит в Царство вечного блаженства. При этом религия интерпретируется эстетически: через поэзию постигается божественная воля и красота.

Данте уже не считает смирение абсолютной добродетелью. Идеалом провозглашается не слепое следование идее, а дух пытливости в осмыслении мира, соединяемый с добродетелью.

Эпоха реализма же знаменует собой «возвращение» к действительности, т.е. время рассматривается не только как физическая величина, но и как философская категория, определяющая силу индивидуального и коллективного опыта человечества.

Именно таким, новым по духу, явился роман Марка Твена «Приключения Гекльберри Финна», который Э.Хемингуэй назвал родоначальником всей американской литературы. Автор с неожиданной для того времени смелостью рисует дружбу мальчика-бродяжки и беглого раба, которые вовсе не являются типизированными героями-символами – они наделены определенными характерами, т.е. индивидуализированы. Особый акцент сделан именно на развитии персонажей во времени. В романе также

прослеживаются отношения каузальности, в отличие от недомолвок и невероятных совпадений, характерных для сюжетных линий предшествующих эпох.

Лирический герой романа идет своей непростой дорогой, сталкивается с предрассудками общества и своими собственными, преодолевает их, открывает в себе все лучшее, отстаивает собственную точку зрения. Налицо – социальный конфликт, древний как сам мир, т.е. трудность жизненного пути обусловлена не изменностью человеческой души, как в эпоху романтизма, а детерминирована социальной средой.

Эпоха модернизма, в свою очередь, характеризуется кризисом философии и культуры, который возникает в связи с крахом идей и теорий, как идеалистических, так и материалистических. В литературе и искусстве намечается поворот к греческим ценностям, к мифопоэтическому сознанию и возврат к древнейшим архетипическим образам.

Архетип «дорога», являясь базовой ценностной установкой, в данном контексте проявляется как поток мощной энергии, который может принимать любые формы, растягиваться до бесконечности и сжиматься до секунды. Привычные границы понимания жизненного пути стираются. Происходит буквальное расширение человеческого сознания – теперь художник и писатель вправе быть сами собой, они создают и утверждают собственную реальность, меняя границы пространства и времени.

Такое понимание архетипа «дорога» объясняет в модернистской литературе обращение к жанру притчи, аллегорическим иносказаниям, наполненным символами. «Алхимик» Паоло Коэльо, «Иллюзии» и «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» Ричарда Баха соединили в себе несколько магистральных концепций в рамках модернистской философской мысли: восходящую к Ницше «сверхчеловеческую» философию желания; элементы буддистской трактовки жизни как постоянной духовной трансформации личности вне мира и ее стремление к просветлению; мифопоэтического осмысления дороги как попытки следовать своей Стезе, сделать выбор между тем, что привычно, и тем, к чему стремится душа.

Таким образом, сквозь дымку столетий архетип дороги вплетался в канву литературных произведений, наделяя их особым символическим смыслом. Несмотря на универсальность данного образа, каждая эпоха, культурная парадигма интерпретировала его по-своему, выводила на первое место значение архетипа, наиболее близкое ей по духу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Библия. Новый Завет. – Анахайм: «Живой поток», 1998.

### **THE ARCHETYPE AS AN ELEMENT OF FICTION**

**S.Sh.Rytkina**

Ulyanovsk State University, Ulyanovsk

The article analyses the ways cultural ages shape the structural patterns and categories of literary works. Under study is the recognizable archetype 'journey'. It makes the perception of images while reading a text a creative effort.



*Key words: text analysis, structure of a literary work, archetype, archetype 'journey'.*

*Об авторе:*

РЫТКИНА София Шавкатовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской лингвистики и перевода Ульяновского государственного университета, *e-mail*: c121bc@gmail.com.

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕЛИГИОЗНЫХ ПОНЯТИЙ *(на материале романа Л. Улицкой «Даниэль Штайн, переводчик»)*

(на

**М.М. Демидова**

Брянский государственный технический университет, Брянск

В статье рассматриваются различные способы перевода наименования святых, общерелигиозные термины и узконациональные понятия на материале художественного текста.

*Ключевые слова:* религиозные термины, способы перевода, синонимические, прямые, функциональные соответствия.

На первый взгляд может показаться, что перевод религиозных терминов представляет собой не сложную задачу, так как «связан со сложившейся традицией воссоздания сакральных произведений, для которой характерно использование богословской терминологии, устоявшихся оборотов и штампов» [Виноградов 2006: 25]. Однако не все так однозначно. Безусловно, существует определенный пласт устоявшейся религиозной лексики, но из-за разносистемности языков, а также особого культурного осмысления духовных ценностей каждым народом возникает определенный ряд особенностей.

При характеристике способов перевода мы опираемся на классификацию В.С. Виноградова, который выделял:

1. Прямые соответствия.
2. Синонимические соответствия.
3. Гипо-гиперонимические.
4. Дескриптивные.
5. Функциональные.
6. Престационарные [Виноградов 2006:100-104].

### **1. Наименования святых**

*«По преданию, когда Августин прогуливался по берегу моря, размышляя о тайне Святой Троицы, он увидел мальчика, который вырыл ямку в песке и переливал туда воду, которую зачерпывал ракушкой из моря. Блаженный Августин спросил, зачем он это делает. Мальчик ему ответил: –Я хочу вычерпать все море в эту ямку!»* (Улицкая 2006: 359).

*«According to the legend, when Augustine was walking by the seashore, contemplating the mystery of the Holy Trinity, he saw a boy who had dug a hole in the sand and was filling it with water which he was scooping with a shell from the sea. St. Augustine asked him why he was doing that. The boy replied, "I want to bail all the sea into this hole!"*» (Ulitskaya 2011:285).

Согласно лексикографическому толкованию, в данном случае *блаженный* означает почитаемый как высшее духовное лицо. В английском переводе опускается слово *блаженный*, вместо этого используется аббревиатура *St.* т.е. *saint*, эта приставка используется только с именами тех людей, которых церковь официально причислила к лику святых. При этом в православии обычно Августин именуется с эпитетом *блаженный*, что является лишь наименованием конкретного святого, а не более низким ликом, чем святость,

как понимается этот термин в католицизме.

«Лично я не могу принять догмат о непорочном зачатии *Девы Марии* так, как он преподносится сегодняшней церковью. Я очень люблю *Мириам* – вне зависимости от того, каково было её зачатие. Она была *святой женщиной*, и *страдающая женщина*, но не надо делать из неё *родительницу мира*» (Улицкая 2006: 284).

«*Personally I can not accept the dogma of the Virgin Mary`s Immaculate Conception as it is currently presented by the Church. I greatly admire Miriam, quite irrespective of how she conceived. She was a holy woman, and suffering woman, but we really do not have to turn her into the progenitor of the world*» (Ulitskaya 2011: 228).

В данном случае можно говорить о практически полном соответствии, так как и русское слово *дева*, и английское *virgin* помимо основного значения имеют общую сему духовной чистоты и нравственности.

«*Доска объявлений в приходе арабской католической церкви Успения Пресвятой Девы Марии в Хайфе*» (Улицкая 2006: 102).

*The Arab Catholic church of the dormition of the Most Holy Virgin Mary in Haifa* (Ulitskaya 2011: 93).

Прилагательное *пресвятая* достаточно трудно перевести на английский язык, ввиду отсутствия развитой префиксальной системы, поэтому используется аналитическая форма. Однако *пресвятая* означает превышающая в святости, а английское *the most* - *самая святая, очень святая*, следовательно, можно говорить о синонимическом соответствии.

Некоторые христианские деятели были удостоены титула *богослов* за особые достижения в области теологии:

«*Иоанн был уверен в скором конце света и ожидал Страшного Суда, как перед ним кумранские мудрецы и как после него Иоанн Богослов в "Апокалипсисе"*» (Улицкая 2006: 171).

Всем известно, что Иоанн Богослов был одним из двенадцати апостолов Христа и звание богослова получил за создание фундаментальных работ, разъясняющих божественные истины. В английском переводе *Иоанн Богослов* именуется *St. John the Divine*. Как видим, апостол Иоанн возведен в ранг святых и имеет определение *divine* – *предсказатель, прорицатель, пророк, провидец* [Collins 2006], данное слово является близким синонимом слова *богослов* в английском, однако это понятие обладает более широкой семантикой, т.е. передает наименованию дополнительные оттенки значения.

Иногда может существовать несколько наименований святого.

«*Одна Магдалина мне теперь может быть защитницей*» (Улицкая 2006: 258).

«*Only Mary Magdalene can now be my protectress*» (Ulitskaya 2011: 209).

В данном случае в русском языке опущена первая часть имени святой, которая, однако, указывается в английском для уточнения значения.

Так, русскому *Иосиф Обручник* в английском соответствует два варианта *Joseph the Betrothed* и *Joseph of Nazareth*. Английское *betrothed* означает обрученный, помолвленный, т.е. полностью совпадает с русским наименованием, однако в английском более употребим второй вариант.

## **2. Перевод общерелигиозных терминов**

*Апостолы* - ближайшие ученики Господа Иисуса Христа, «избранные, Им

и посланные для благовестия о Царствии Божьем и устроения Церкви» [<http://www.azbyka.ru/dictionary>]. Их святость была удостоверена самим Христом, просившим Бога-Отца во время Тайной Вечери «соблюсти их во имя Твое» [Ин. 17. 11]; *апостолы*, таким образом, выступали как образец спасенного по своей вере человечества.

При сравнении русской лексемы *апостол* и английской *apostle* удалось установить, что оба слова восходят к греческому *ἀπόστολος* – *посланник, вестник* [Фасмер 1986 1/86] и были заимствованы наряду с другими религиозными терминами. Однако английское толкование более четко представляет основное предназначение апостолов – распространение христианской веры: «*apostle is one of the 12 people chosen by Christ to teach and spread the Christian religion*» [LDCE 2000: 51], поэтому различаются компоненты русскоязычного и англоязычного микрополей.

«*Пророки – святые ветхозаветных времен, предвидевшие по Божественному откровению пришествие Христа Спасителя, предсказывавшие будущие события и возвецавшие израильскому народу волю Божию*» [<http://www.azbyka.ru/dictionary>]. Английское слово *prophet*, которое соответствует русскому *пророк*, включает также сему лидерства и способности обучать других людей основам религии: «*a man whom people in the Christian, Jewish or Muslim religion believe has been sent by God to lead them and teach them their religion*» [LDCE 2000: 1132].

Миссия праотцов заключалась в исполнении воли Божией в священной истории до новозаветной эпохи. «*Праотцы – ветхозаветные святые – предки по плоти Господа Иисуса Христа, ветхозаветные праведники и патриархи. К праотцам относятся праведные Богоотцы Иоаким и Анна (родители Богородицы) и праведный Иосиф Обручник*» [<http://www.azbyka.ru/dictionary>]. В английском варианте находим:

«*Something you will find interesting is that the cave of Makhpelah where all the **patriarchs**, Abraham and the others, are buried is near here*» (Улицкая 2006: 192).

Считаем, что в данном случае имеет место конкретизация значения, так как древние патриархи, как известно, почитаются как праотцы, однако этим понятие не ограничено, т.е. здесь мы имеем дело с гипо-гиперонимическим соответствием.

О полном совпадении можно говорить в случае с понятиями богослов и пастырь:

«*В молодые годы я считал, что все люди должны знать все, и я как **пастырь** обязан делиться всеми знаниями. С годами понял, что это не так. Человек может знать только то, что способен вместить*» (Улицкая 2006: 281).

В микрополе англоязычного текста находим слово *pastor*, оно полностью соответствует русскому, более того, этимологически оба слова восходят к латинскому *pastorem* (пастух).

«*Нет теперь учителей в том смысле, как понимала их средневековая Церковь. То были **учёные-богословы**, толкователи и переводчики, а нынешние больше хранители*» (Улицкая 2006: 386).

Лексикографическое толкование: «богослов – посвятивший себя изучению богословия» [Даль 1998 1\133].

Примечательно, что в переводном варианте лексеме *богослов* соответствует словосочетание:

«*Those were learned theologians, interpreters, and translators, but today's are in the main conservators*» (Ulitskaya 2011: 307).

Английское *theologian* соответствует русскому *теолог*, которое является дуплетом слова *богослов* и, как и английское, было в свое время заимствовано из греческого языка.

*Паломничество* – специально предпринятое путешествие для более полного и глубокого, чем в повседневной жизни, соприкосновения со святыней [Полтавская 2000: 4].

«*От Нетании он пошёл в сторону Хайфы, по пути крестоносцев и паломников*» (Улицкая 2006: 509).

«*From Netanya he walked towards Haifa, in the footsteps of crusaders and pilgrims*» (Ulitskaya 2011: 400).

*Паломник* (от латин. palma – пальма). В историческом значении – это богомолец, странствующий по так называемым святым местам (от обычая привозить из Иерусалима пальмовую ветвь) [Ушаков 2000: 657]. Таким образом, этимология свидетельствует о религиозном наполнении данного термина, в то время как английское *pilgrim* происходит от латинского *peregrination* – *странствие* [Barnhart 1995: 568], т.е. изначально не имеет никакой религиозной составляющей. В данном случае можно говорить о функциональном соответствии.

### 3. Узконациональные понятия

Согласно словарю Т.Ф. Ефремовой, *старец* – а) пожилой монах, отшельник; б) монах или лицо не монашеского звания как духовный наставник верующих [Ефремова 2006 3\257]. Так, старец почитается верующими не только за праведность, но и за наличие определенных знаний:

«*Старец живёт, а когда умирает, другому передаёт, обычно к ученику переходит. Но старец сам назначает, кому после него жить. И мне сказал – тебе здесь не жить, и записал в «омологию» одного инока из Новочеркасска. Я и уехал*» (Улицкая 2006: 333).

В английском варианте русское слово *старец* репрезентируется существительным *elder*, которое в семантическом плане практически полностью совпадает с русским: «*elder – 1. A member of a tribe or other social group who is important and respected because they are old; 2. Someone who has an official position of responsibility in some Christian churches*» [LDCE 2000: 444]. Таким образом, можно говорить о полном совпадении.

*Послушник* – член братии, готовящийся принять монашество и проходящий монашеский искуc – испытание, проверку, насколько этот образ жизни ему близок, насколько есть к нему призвание [<http://www.azbyka.ru/dictionary>].

Так, послушник, как и подвижник, принимает на себя обязанность выполнять какой-либо тяжелый труд в качестве проверки своих стремлений:

«*Слышал, что жил он послушником в одном из монастырей в*

*Мордови, чуть ли не в скиту. Так что твоё известие, что он прибыл из Афона, для меня совершеннейшая новость»* (Улицкая 2006: 331).

Интересно сравнить русский и английский репрезентанты. Русское слово *послушник* происходит от глагола *слушать*, т.е. в основу кладется *подчинение высшей воли*, в то время как английское *novice* происходит от лат. *novus* и буквально означает *новичок, начинающий свой монашеский путь*, т.е. в основе перевода функциональное соответствие.

*Инок*, как и *послушник*, находится только в начале своего монашеского пути и *должен еще состояться* как настоящий духовник и праведник:

*«Была одна заброшенная с прошлого века, мне там разрешили поселиться, но к старицу редко допускали. На службе больше его видел. Но другой раз подзовёт, скажет что-нибудь или подарит. Я к нему два раза ходил, просился в **иноки**. А он все говорит мне – один процент!»* (Улицкая 2006: 333).

В переводном варианте находим:

*«Occasionally, though, he would call me, tell me something or give me a present. I went to him twice and asked to become **a monk**, but he kept saying, "One percent!"»* (Ulitskaya 2011: 266),

т.е. в английском языке *инок* назван монахом, *a monk*, что, естественно, не одно и то же. Это объясняется тем, что *инок* – понятие собственно русское, очень узкое, и даже некоторые русские словари, подобно нашему англоязычному тексту, указывают *инок* и *монах* в качестве абсолютных синонимов: *«инок – монах, чернец, черноризец; отшельник, пустыножитель»* [Даль 1998 2\46]. Однако различие существенно. В православном словаре находим: *«В практике современных русских православных монастырей возникло различие между словами *инок* и *монах*. Первый является *насельником монастыря*, не давшим еще обетов, но имеющим право носить часть монашеских одеяний. Монахом же называют того, кто пострижен в мантию и дал монашеские обеты»* [<http://www.azbyka.ru/dictionary>].

*«Нашёл он какого-то пустытника — а здесь их до сих пор не счесть, всех толков: и **голодари**, и **столпники**, и **целители**, и **чудотворцы**. Толпы шарлатанов и сумасшедших. Святой — существо тихое, незаметное, спит под лестницей, одет неприметно. Надолго смотреть, чтобразглядеть»* (Улицкая 2006: 415).

*«He found some kind of desert dweller, and to this day there are any number of them here of every description: **some who fast, some who live up a pillar, healers, and miracle workers**. Holders of charlatan and lunatics. A saint is a quiet being, unnoticeable, who sleeps beneath the stairs and dresses inconspicuously. You have to have keen eyes to spot one»* (Ulitskaya 2011: 329).

Особый интерес представляет в данном случае анализ лексем *голодари*, *столпники*, *целители*, *чудотворцы*, каждое понятие обозначает человека, который ведет праведный образ жизни, выполняя тот или иной религиозный подвиг. Так, *столпник* – «святая из числа преподобных, избравший особый вид подвига – стояние на «столпе» (каком-либо возвышении) для углубленной молитвы» [<http://www.azbyka.ru/dictionary>]. А *голодарь* – это человек, который ведет подвижнический образ жизни, постоянно соблюдая пост. Чудотворец – в религиозных представлениях святой, совершающий

чудеса; божество, творящее чудеса [Ожегов 1997: 771].

Ввиду отсутствия эквивалентов в английской концептосфере в англоязычном варианте используется дескриптивный перевод, по действию, т.е. в основу перевода кладется наименование рода занятия. Вместо слова используется целое предложение: *голодапу* – *some who fast* («те, кто постятся»), *столпники* – *some who live up a pillar* («те, кто живут на столбе»), *healers* (целители), и *miracle workers* («те, кто творят чудеса»). Отсутствие соответствующих лексических единиц в системе английского языка свидетельствует о различиях в национальных концептосферах. И получается, что описательный перевод не позволяет доподлинно воспроизвести тонкости религиозной семантики.

Итак, при передаче религиозных понятий наиболее часто используется синонимический способ перевода. Однако мы можем констатировать, что в наиболее сложных, узконациональных случаях чаще используется функциональный и дескриптивный способы перевода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Перевод: общие и лексические вопросы: Учебное пособие / В.С. Виноградов. – 3-е изд. – М.: КДУ, 2006. – 240 с.
2. Поплавская Х.В. Народная традиция православного паломничества в России в XIX-XX веках: По материалам Рязанского края: Автореф. дис. ... канд. истор. наук: 07.00.07 / Х.В. Поплавская; Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН. – М.[б.и.], 2000. – 24 с. – На правах рукоп.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Азбука веры. Словарь [Электронный ресурс] – 2005. – URL: [www.azbyka.ru/dictionary/shtm](http://www.azbyka.ru/dictionary/shtm).
4. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3т. : ок.160000 слов / Т.Ф. Ефремова. – М.: АСТ: Астрель, 2006.
5. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т / В. Даль. – М.: Рус. яз., 1998. – Т.1: А-З, 1998. – 699 с.
6. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополн.. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
7. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Астрель АСТ, 2000. Т.1: А – Кюрины, 2000. – 848 с.
8. ABBY Lingvo 12 [Электронный ресурс] – Прикладная прогр. (500 Мб). – Collins English Dictionary. – 8<sup>th</sup> Edition: Harper Collins Publishers, 2006.
9. Longman dictionary of contemporary English / third edition. – Longman, 2000. – 1800pp.
10. The Barnhart Concise Dictionary of Etymology / ed. by Robert K. Barnhart. – Harper Resource, U.S.A., 1995. – 916 p.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Улицкая Л. Даниэль Штайн, переводчик: Роман / Л. Улицкая. – М.: Эксмо, 2006. – 528 с.
- Ulitskaya L. Daniel Stein, interpreter: a novel in documents / Tr. by Arch Tait. – N. Y.: Overlook press, 2011. – 408 p.

#### **PECULIARITIES OF TRANSLATING RELIGIOUS TERMS** (on the material of L. Ulitskaya's novel «Daniel Stein, interpreter»)

**M.M. Demidova**

Bryansk State Technical University, Bryansk

Different types of translating the names of the Saints, general religious terms and national terms are considered in the article.

**Key words:** *religious terms, translation, synonymous translation, functional and direct correspondences.*

*Об авторе:*

ДЕМИДОВА Мария Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Брянского государственного технического университета, *e-mail*: [marri25@mail.ru](mailto:marri25@mail.ru).



**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ  
ПО ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ПЕРЕВОДУ**

*(на материале английского и русского языков)*

**А. В.Большак**

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

В статье рассматриваются основные подходы к организации процесса обучения студентов профессионально ориентированному переводу, а также перечисляются основные навыки и умения, необходимые для полноценной реализации данного вида деятельности. Весь используемый в статье иллюстративный материал взят из студенческих работ, выполненных под руководством автора статьи.

**Ключевые слова:** *профессионально-ориентированный перевод, специализированная литература, эквивалент, переводческие приемы.*

В данной статье рассматриваются основные подходы к организации процесса обучения студентов профессионально ориентированному переводу, который играет значительную роль в развитии любой отрасли знания, тем более, если это касается наиболее активно развивающихся сфер жизнедеятельности общества.

Как показывает практика, концепцию обучения студентов профориентированному переводу целесообразно разрабатывать с учетом следующих принципов:

1) принцип поэтапного введения теоретико-практического материала, когда для достижения основной цели, т.е. выработки у студентов умения грамотно переводить литературу по специальности, дисциплины преподаются в порядке нарастания степени сложности;

2) принцип взаимодополняемости дисциплин.

Так, знание морфологической структуры слова, полученное из курса лексикологии, в значительной степени облегчает понимание способов перевода терминов, которые являются неотъемлемым компонентом любого специализированного текста. Умение анализировать грамматические категории, которым студенты овладевают на занятиях по практической грамматике, способствует усвоению материала по теории и практики перевода. Рассмотренные ранее в курсе стилистики лексические и синтаксические стилистические приемы также представляют собой вполне достаточную базу для дальнейшего обсуждения вариантов их перевода с одного языка на другой;

3) принцип воспитания у студентов культуры переводческой деятельности.

Прежде всего это касается этической составляющей работы переводчика. В настоящее время мы сталкиваемся с тем, что студенты чрезмерно полагаются на различные новейшие технологии, в частности, Google и Prompt переводчики, в результате чего в лучшем случае утрачивается качество языка перевода, в худшем – искажается смысл исходного

материала. Поэтому мы с полной уверенностью можем утверждать, что студентам с самого начала обучения следует прививать культуру перевода в целом, что, безусловно, положительно скажется на их профессиональной деятельности в будущем. Каким бы быстрым и удобным ни представлялся метод перевода с помощью указанных программ, результат все равно не будет отвечать тем требованиям, которые необходимо соблюсти, чтобы в итоге получился полноценный, грамотный перевод.

4) принцип опоры на нормативный литературный язык.

Паматуя о том, что язык любой профессиональной сферы деятельности все же опирается на нормы общеупотребительного языка, имеет смысл начинать практические занятия по профориентированному переводу с пособий, упражнения в которых содержат примеры из художественных произведений, газетных и журнальных статей и прочих публицистических источников, и только потом переходить к переводу специализированной литературы.

Для достижения безупречного качества перевода также необходимо учитывать и тот факт, что выработка стратегии перевода специализированных текстов должна осуществляться на принципах, обозначенных в общей теории перевода. Поэтому алгоритм организации процесса перевода в целом един для всех литературных стилей, в том числе и для профессионально ориентированной литературы. Но с учетом того, что каждый функциональный стиль имеет свои отличительные особенности, следует отметить, что перевод специализированных источников требует особого внимания к лексике (в первую очередь речь идет о терминологии), грамматическим категориям (таким как пассивный залог, сложное дополнение и т.д.), а также синтаксическим структурам (в большинстве случаев это касается сложноподчиненных предложений, простых, но развернутых за счет однородных членов и т.д.).

5) принцип наглядности, когда в ходе объяснения материала применяются мультимедийные и интерактивные средства.

Опыт показывает, что организация слайд-шоу с подробными комментариями того или иного положения, показ микрофильмов и прочих средств визуальной помощи, несомненно, обеспечивают систематизированное усвоение теоретических и практических основ перевода, что способствует выработке у студентов релевантных для этой сферы деятельности знаний и навыков. «Только благодаря наглядности у реципиента формируются четкие и ясные представления о предметах и явлениях, правильно отображающих объективную действительность, формируются образы и стереотипы о жизни других стран и народов, активизируется чувственный опыт, воспитывается внимание, обостряется наблюдательность, культура мышления, конструктивное творчество, интерес к учению, увеличивается скорость восприятия информации, её понимание и усвоение [Семерджи 2008: 97]».

Так, аналоговый вариант перевода можно проиллюстрировать на примере существительного *аптека* (drugstore), показав небольшой фрагмент работы

данных учреждений в России и, скажем, в Америке. Увидев различия в функционировании аптек в нашей стране (в РФ данное заведение фокусируется исключительно на продаже медикаментов и средств гигиены) и в США (где аптекой называется в том числе и магазин, в котором представлен самый широкий ассортимент товаров, позволяющий помимо лекарственных средств также приобрести туалетные и канцелярские принадлежности, журналы, товары для дома, посетить кафетерий и т.д.), студенты смогут максимально точно уяснить для себя понятие аналога.

б) принцип антиципации. У студента должно быть четкое представление о том, что и в каком объеме ему предстоит выполнить, и что он должен получить на выходе. Для этого целесообразно составить пособие, в которое следует включить краткий лекционный курс, задания к семинарским занятиям (причем это можно сделать в форме рабочей тетради), темы докладов, а также вопросы к экзамену. Нужно отметить, что наличие у студентов лекционного материала позволяет установить между обеими сторонами данного процесса полноценную обратную связь. Имеется в виду, что у преподавателя появляется возможность проследить ход мыслей своих подопечных и сделать соответствующие выводы о том, что нужно доработать, в то время как студенты могут прояснить для себя наиболее трудные моменты данного курса. В этом отношении огромную ценность представляет опыт некоторых зарубежных стран, где подобные лекции-дискуссии практикуются уже в течение длительного времени.

Также важно подчеркнуть и степень владения переводчиком темы исходного текста, с которым ему предстоит работать. Наши наблюдения показывают, что хотя перевод, выполненный переводчиком-филологом, как правило, отличается максимально точным оформлением грамматических и синтаксических конструкций, некоторыми неточностями в плане использования терминологического аппарата в нем все же присутствовать могут. Не секрет, что в большинстве случаев это влечет за собой трудности в интерпретации полученной таким образом информации. И наоборот, перевод, выполненный специалистом – представителем определенной сферы деятельности, но не владеющим базовыми навыками перевода, скорее всего, будет иметь проблемы со стройностью и четкостью изложения материала. В этом отношении показательны слова Д.С. Лихачева, который в своей книге «Мысли о жизни: Воспоминания», описывая занятия по логике у профессора С.И. Поварнина, пишет следующее: «Мы ходили к нему и читали в русском переводе «Логические исследования Гуссерля, изредка для лучшего понимания текста обращаясь к немецкому оригиналу. Поварнин неоднократно повторял нам: языки надо знать хотя бы немного, хотя бы постоянно прибегая к словарю, ибо переводчикам научных и технических книг доверять нельзя. И это мы ощущали» [Лихачев 2013: 114]. Возможно, это в некоторой степени утрированное мнение, но доля истины в нем, безусловно, есть. Поэтому золотая середина, на наш взгляд, – это переводчик в сфере профессиональной коммуникации.

Поскольку важным критерием оценки качества перевода является его

эквивалентность и адекватность, переводчик должен если не в совершенстве, то достаточно глубоко владеть как исходным языком, так и языком перевода, что предполагает следующие навыки и умения:

1. Умение переводчика вычленивать проблемы, с которыми он может столкнуться на лексическом уровне.

В частности, здесь может возникнуть необходимость выбора вариантного соответствия из ряда аналогичных по значению слов. Например, медицинский термин *cerebral* имеет следующие варианты перевода: *церебральный; мозговой; черепно-мозговой*. Однако неврологи для описания состояния пациентов с острой спутанностью сознания используют лишь последний – *черепно-мозговой*:

*Alcoholism, cerebral trauma, and cerebrovascular diseases were the most common, accounting for 82 percent of the comatose patients admitted to the Boston City Hospital ... (Ropper 2009: 339)*

*Алкоголизм, черепно-мозговая травма и цереброваскулярные заболевания отмечались у 82% больных, поступивших в Бостонскую городскую больницу в состоянии комы, являясь наиболее распространенными причинами её развития ... (здесь и далее перевод наш – А.Б.)*

Бывают ситуации, когда переводчику необходимо выбирать между несколькими общепринятыми вариантами перевода. При этом иногда помимо эквивалента целесообразно использовать и переводческий комментарий (если перевод ориентирован не только на специалистов). Удачной иллюстрацией в этом отношении является следующее предложение:

*University professors sing the praises of Einstein, Socrates, and occasionally a more prestigious version of 'Mr. Chips'<sup>1</sup> [Solomon 1999: 1]*

*Преподаватели университетов прославляют Эйнштейна, Сократа, а иногда приводят и более престижный пример для подражания – мистера Чипса..*

Поскольку далеко не все русскоязычные читатели знают, кто такой мистер Чипс, переводчику следует сопроводить русскую версию предложения комментарием, который бы содержал основные характеристики данного персонажа.

Здесь же отметим, что перед переводчиком может стать и дилемма выбора между зафиксированным в двуязычном нормативном терминологическом словаре эквивалентом и вариантом перевода, полученным в результате транскрибирования или калькирования, причем последний, не будучи представлен в указанных выше источниках, может широко использоваться как в устной, так и в письменной речи. Например, русский эквивалент английского термина *case study* – *ситуационное исследование, анализ проблемы*, и тем не менее, как показывают наши наблюдения, наряду с этими вариантами перевода часто используется и такие, как *кейс-ситуация* и *кейс-стади*.

---

<sup>1</sup> *Мистер Чипс* – главный герой книги Дж. Хилтона «До свидания, мистер Чипс» (1935) и одноименного фильма по ней (1939); учитель латыни, отдающий все силы и любовь своим ученикам. Синоним учителя, преданного своему делу [ABBYY Lingvo 12].

Еще одним важным моментом переводческой деятельности является умение распознавать ложные друзья. Казалось бы, для опытного переводчика в этом нет никакой проблемы, однако длительная работа со студентами свидетельствует, что наряду с уже известными ложными друзьями встречаются и такие, которые на самом деле могут ввести в заблуждение. Например, существительное *factor* помимо основного и всем известного значения *фактор* также может переводиться и как 1) *коэффициент*; 2) *показатель*; 3) *особенность*; 4) *агент*; 5) *движущая сила*; 6) *посредник* [БАРС 1997: 565]. Поэтому, если переводчик работает с узкоспециальным источником, он обязательно должен учитывать макроконтекст, который и поможет ему выбрать правильное значение данного существительного. Например, следующее предложение взято из текста, в котором описываются особенности банковской системы, что позволяет сузить значение термина *factor*, выбрав только одно – *посредник*:

*Factors, investment banks, finance companies, and moneylenders are just some of the institutions that have engaged in loan banking* [Rothbard http]

*Посредники, инвестиционные банки, финансовые компании, и ростовщики вот лишь некоторые из учреждений, которые занимаются банковским кредитом.*

2. Умение грамотно переводить наиболее распространенные для данного типа текстов грамматические категории и синтаксические структуры. Это важно не только для соблюдения норм языка перевода, но и для достижения компрессии переведенного текста.

Опыт показывает, что в большинстве случаев студенты стараются переводить теми же грамматическими категориями, что и в исходном языке, что отнюдь не всегда обязательно. Иными словами, полученные в результате перевода структуры не должны быть перегруженными. Рассмотрим это на примере предложения из книги Пола Хокена, в которой он подробно описывает взаимосвязь между экологией и бизнесом:

*We are drawing down resources that took millions of years to create in order to supplement current consumption* [Hawken 2011: 29].

Так, во фразе *in order to supplement current consumption* целесообразно прибегнуть к опущению союза *in order to*, заменив при этом глагол *supplement* существительным. Прилагательное *current* также можно опустить, поскольку его значение понятно из контекста. В результате данное предложение можно перевести следующим образом:

*Для расширения сферы потребления мы истощаем ресурсы, на создание которых потребовалось миллионы лет.*

3. Умение корректно передавать в языке перевода стилистические приемы, встречающиеся в тексте оригинала. Хотя считается, что профессионально ориентированная литература отличается относительной нейтральностью, все же встречаются случаи, когда авторы прибегают к тем или иным средствам выразительности, причем это в равной степени касается и лексического, и синтаксического уровней. На наш взгляд, задача переводчика заключается в том, чтобы по возможности точно сохранить ту эмоциональную окраску

высказывания, которая изначально предполагалась автором. Например, посредством используемого в метафорическом смысле выражения *moneymaking machine* в предложении *As well as being a visionary designer, the inventor of "The New Look" was a moneymaking machine* [Tungate 2008: 14] автор ярко подчеркивает коммерческие способности человека. Как нам кажется, переводчик мастерски справился с проблемой передачи основного значения этого стилистического приема, переведя предложение так:

*Создатель стиля New Look (новый образ) был не только дизайнером с богатым воображением, но и удачливым дельцом* (Перевод А. Лисицыной) [Лисицына 2014: 29].

В русле рассматриваемой ситуации заметим, что определенную выразительность тексту могут придавать не только лексические и синтаксические стилистические приемы, но и просто эмоционально окрашенные слова, что можно проследить на примере перевода следующего предложения:

*Presidents have also gravitated toward other nontraditional sports that still showcase their masculinity.* [Moore 2010: 38] – *Президенты также интересуются другими нетрадиционными видами спорта, которые выгодно подчеркивают их мужественность.*

По нашему мнению глагол *showcase* – *выставлять, демонстрировать, показывать* (в наиболее выгодном свете; с наилучшей стороны), относящийся к разряду экспрессивной лексики, здесь уместно перевести словосочетанием *выгодно подчеркивают*, которое в полной мере отражает эмоционально-оценочный компонент значения этого слова.

4. Умение правильно использовать переводческие приемы, в частности, различного рода трансформации и контекстуальные замены. При этом не следует забывать, что любые модификации должны быть оправданы и, соответственно, проводиться в пределах разумного.

Подводя итог, отметим, что организация обучения студентов профессионально ориентированному переводу с опорой на вышеуказанные положения позволяет сосредоточиться на соблюдении ими таких важных норм перевода, как:

- 1) точность передачи исходной информации;
- 2) выбор релевантной лексики;
- 3) правильное использование грамматических категорий и синтаксических структур;
- 4) стройность, логичность и последовательность излагаемого материала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лихачев Д.С. Мысли о жизни: Воспоминания / Д.С. Лихачев. – СПб., 2013. – 480 с.
2. Семерджиди В.Н. Семиотические закономерности функционирования феноменов паралингвистики в дидактических текстах (на материале русского и английского языков): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19// В.Н. Семерджиди; Кубанский гос. ун-т, Краснодар [б.и.], 2008. – На правах рукоп. – 257 с.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Большой англо-русский словарь: в 2-х т. Т. 1/ Под общ. рук. И.Р. Гальперина и Э.М. Медниковой. – М., 1987. – 1038 с. (БАРС)
4. АBBY Lingvo 12. [Электронный ресурс]

## ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Тангейт М. Построение бренда в сфере моды: от Armani до Zara / М. Тангейт / Пер. с англ. А. Лисицыной. М.: Альпина Паблишер, 2014. – 310 с.

Hawken P. The Ecology of Commerce: A Declaration of Sustainability / P. Hawken . – USA, 2011.

Moore A.J. The Masculine Image of Presidents as Sporting Figures: a Public Relations Perspective / Moore A.J., D. Dewberry. – NJ., 2010.

Ropper A. H. Adams and Victor's Principles of Neurology CHM / A.H. Ropper, Samuels, A. Martin. – McGraw-Hill Companies, Inc. USA, 2009. – 157 p.

Rothbard Murray N. "The Mystery of banking" [Электронный ресурс] / M. N. Rothbard, 2006. – URL: <http://www.polpred.com/?detail=76&ns=15>

Solomon R.C. A Better Way to Think About Business: How Personal Integrity Leads to Corporate Success / R.C. Solomon. – Oxford Uni. Press, USA, 1999. – 176 p.

Tungate, Mark. Fashion brands: branding style from Armani to zara.UK, 2008. – 264 с.

## **SOME EXPERIENCE OF TEACHING STUDENTS PROFESSIONALLY ORIENTED TRANSLATION**

*(based on the English and Russian languages)*

**A.V. Bolshak**

Kuban State University, Krasnodar

The article discusses some basic approaches to organizing the process of teaching students professionally oriented translation and focuses on the most important skills and knowledge, which help to provide this activity properly. The illustrative material is taken from the students' graduation papers, which were carried out under the supervision of the author of the article.

**Key words:** *professionally oriented translation, specialist literature, equivalent, translation techniques.*

*Об авторе:*

БОЛЬШАК Алла Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета, *e-mail:* [al.bolshak@mail.ru](mailto:al.bolshak@mail.ru)

**ПРИНЦИПЫ И ПАРАМЕТРЫ  
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ  
ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ**

**Ю.А. Лысикова, И. И. Гулакова**

Орловский государственный университет, Орел

**И.В. Карпова**

Орловский государственный институт экономики и торговли, Орел

В статье обосновываются принципы и параметры лексикографической фиксации цитат, аллюзий, прецедентных имен и ситуаций, образующих прецедентные миры, как один из способов хранения и передачи информации, обладающей культурно-специфическими коннотациями и значительным прагматическим потенциалом.

*Ключевые слова:* прецедентные феномены, словари цитат, фоновые знания, коннотации, зоны и параметры словарной статьи.

Идея выведения «культурного минимума», необходимого для общения в том или ином социуме многие годы привлекает внимание составителей словарей во всем мире. Прецедентные феномены характеризуются наличием обширного фона: различных представлений, ассоциаций (культурно-исторических, символических), существующих в сознании членов языковых коллективов, хорошо известных в той или иной национально-культурной общности. Семантическая структура единиц и соответственно особенности лексикографического описания определяются: а) наличием (отсутствием) и характером связи с прецедентным текстом; б) способом образования единиц.

Прецедентными миры, объединяющие разнородные прецедентные феномены, нередко образуют целую систему прецедентных имен, событий, ситуаций, высказываний и текстов, тесно взаимосвязанных между собой. Сегодня словарь цитат отражает состав национального корпуса прецедентных текстов, культурно-значимых событий. В нем фиксируются устойчивые выражения, отложившиеся в коллективном языковом сознании, предположительно известные образованному носителю языка. Словари цитат включают в свой состав собственно «ядро» – популярные цитаты, а также афоризмы, прецедентные имена, множество анти- и квазицитат, реминисценций и аллюзий, связанных в сознании носителей языка с определенными прецедентными текстами культуры. Анализ современных словарей цитат показал, что в понятие «цитата» объединяются единицы лексического, фразеологического, паремиологического и сверхфразового уровней языка, а данный термин является для них гиперонимом. На примере словаря цитат, как словаря, фиксирующего разнообразные прецедентные феномены, мы рассмотрим основные лексикографические параметры их упорядочивания и семантизации.

**В английской лексикографии накоплено значительное число различных словарей цитат, которые могут отличаться по своей лексикографической форме, по типу источника цитат, по объему и**



**расположению цитатного материала, по способу описания цитат, диапазону параметров описания цитат, по назначению, целевой ориентации, по национальной, диахронической, и тематической принадлежности цитат.**

**Современные словари цитат расширяют круг пользователей и свои функциональные возможности за счет системы приложений, расширения рамок словарной статьи, увеличения объема приводимой информации о цитатах.**

В словарях используются разные способы группировки и расположения цитат: алфавитный, тематический, концептуальный, прагматический, хронологический. Наличие разных способов систематизации цитат объясняется многообразием той информации, которую может извлечь пользователь о цитате из словаря. Цитату можно отнести к определенной авторской рубрике, к прагматической ситуации цитирования, к эпохе появления, ассоциативной группе, тематической области и, наконец, к определенному источнику, из которого она была извлечена. Английские словари цитат тяготеют к тематической и прагматической подаче материала, а внутри разделов – к алфавитному или хронологическому порядку. Основная часть словаря представляет собой совокупность словарных статей, которые объединяются в более крупные разделы, например, тематические, авторские и др. Система приложений – относительно автономный компонент, который позволяет пользователю извлечь дополнительные сведения о цитате, ускорить процесс поиска «скрытой» информации, увеличить количество входов в словарь.

**Необходимость описания прецедентных феноменов как единиц языка, речи и культуры обуславливает композицию словарной статьи: выделение в ней «языковой зоны», «речевой зоны» и зоны дополнительного лингвокультурного комментария. В «языковой» зоне словарной статьи раскрываются следующие параметры описания цитаты: атрибуция (авторство, источник и датировка) и дефиниция (описание содержательной стороны цитаты). «Речевая» зона включает контекст употребления цитаты в тексте-источнике и/или в тексте-приемнике, лингвопрагматическую характеристику. Лингвокультурный комментарий раскрывает культурный компонент значения цитаты, сообщает сведения об**

исторических событиях, которые обусловили возникновение цитаты.

Мы попытаемся показать, какая информация о цитатах (и других прецедентных феноменах) и в каком виде (в идеале) должна приводиться в словаре. Традиционно, создатели словарей цитат видят свою задачу в приведении точной справки об источнике и авторе выражения. Словарь цитат сегодня создается как практический справочник, поясняющий происхождение (автора, время и ситуацию появления) заинтересовавшей цитаты, позволяющий установить (восстановить) полную/точную форму и авторство «анонимных» для массового сознания цитат. Так, В.П. Берков [Берков 2000] отмечает, что общий недостаток словарей цитат заключается в том, что в них не раскрывается значение и область применения цитаты. Словарь должен помочь в огромном цитатном фонде языка выбрать именно те цитаты, которые точнее выражают нужную мысль, вкладываемый смысл, соответствуют целям, ситуации и статусу цитирующего. Это требует знания не только точной формы, но и значения, прагматики, коммуникативных особенностей цитаты.

Начальным элементом любой словарной статьи является заголовочная единица (означающее), в нашем случае – отрезок прецедентного текста, употребляемый в качестве цитаты. Какой отрезок текста должен составлять самостоятельную словарную статью? Например, следует ли приводить полный монолог Гамлета в одной словарной статье (как единую цитату) или он должен быть раздроблен на ряд самостоятельных, отдельно представленных цитат?

Полезным, на наш взгляд, лексикографическим решением в оксфордском словаре [The Oxford Dictionary of Quotations 1956: ix] стало решение приводить цитату с бóльшим контекстом

источника: «in many places more of the context of the actual familiar phrase has been given than is strictly necessary; but this has been a practice throughout the book, and one which it was thought would add to its value and charm». Как следствие, в среднем длина приводимых цитат возросла, но это значительно облегчает процесс узнавания и понимания значения цитат. Представление о достаточных границах приводимого в словарной статье контекста может различаться. Таким контекстом может быть абзац, часть произведения или все произведение, а нередко и все творчество писателя, взятое в целом. Для понимания цитаты зачастую бывает важен как микроконтекст, под которым понимается ближайшее словесное окружение цитаты, так и макроконтекст, границы которого могут быть неограниченно широкими, нередко включающими в себя, помимо собственно лингвистического контекста, совокупность экстралингвистических знаний о личности ее автора, его мировоззрении, историческом контексте ее возникновения и т.д. Но именно макроконтекст выводит к различным глубинным смыслам цитаты.

Цитаты, как и фразеологизмы, пословицы и т.п., могут выступать в дискурсе в модифицированном и контаминированном виде. В речи цитирующему бывает достаточно лишь фрагмента высказывания, двух-трех слов, которые уже пробуждают ассоциации в памяти адресата, и он волен сам достроить/восстановить «полную» форму цитаты и связанный с нею контекст. Евангельское «*Да минует меня чаша сия*» оказывается вполне узнаваемо уже по одному именному сочетанию «*чаша сия*» или глагольному «*да минует*». Лексикографу трудно определить, что есть «полная» форма цитаты, еще сложнее отразить в словаре наиболее регулярные трансформации (возможность опущения/вставки/подстановки отдельных слов, усекаемость/неусекаемость), которым чаще всего подвержена цитата в речи. Необходимо установить пределы допустимых перемен порядка слов, фрагменты, как правило, опускаемые при цитировании и по возможности отразить это в словаре. Важным кажется и такой самостоятельный вопрос, как узнавание цитаты по одной синтаксической конструкции фразы в целом. Например, рекламный слоган «*Имидж – ничто, жажда – все*» должен приводиться с указанием прототипа, известного выражения Эдуарда Бернштейна – «*Цель – ничто, движение – все*». Использованная

синтаксическая конструкция допускает бесконечное множество вариантов лексического наполнения, и в словаре должна оговариваться подобная «плодовитость». Например, для выражений «*В джазе только девушки*» или «*Лучше гор могут быть только горы*» в словарной статье наиболее существенно указание на возможность использования в качестве продуктивной фразеологической модели (т.е. на возможность замены исходных существительных любыми другими: «*в мюзикле только кошки*»; «*в банке только денежки*»; «*лучше звезд могут быть только звезды*» и др.).

Для ряда высказываний существуют устоявшиеся окказиональные варианты. Такие общепризнанные «варианты», «бытующие», «ходячие» формы цитаты имеет смысл приводить вместе с авторским инвариантом цитаты. Вариантная парадигма цитаты может включать как собственно структурные варианты цитаты, так и произошедшие от нее крылатые слова, прецедентные имена, номинативные сочетания, авторские метафоры и неологизмы, фразеологизмы и т.д. Информативную ценность представляет и приведение перифразированных цитат, обыгрывающих, пародирующих оригинал (заголовочную единицу). Например: *Построение социализма в отдельно взятой /за горло/ стране. Страна должна знать своих героев (стукачей). Сердце инвестора склонно к измене. Земля/вода тревоги нашей.*

Следующим элементом словарной статьи является атрибуция – указание на авторство и источник цитаты. Многие цитаты атрибутируются с пометой «приписывается», т.е. принято считать, что автором цитаты является данный человек. Возможно, следует также использовать указание «ошибочно приписывается» или «необоснованно приписывается». Особо тонкий вопрос для лексикографа – насколько важно указание подлинного авторства цитаты. В массовом сознании многие цитаты приписываются вовсе не их настоящим авторам, например, «*писатели – инженеры человеческих душ*» Сталину, «*красота – это страшная сила*» Ф. Раневской, «*я (мы) родом из детства*» Тарковскому и т.д. Общественные заблуждения, «народная этимология» цитаты должны приводиться в словаре наряду с у(вос)становленным истинным автором. Довольно часто для массового сознания авторство той или иной цитаты практически утрачено или на него наслоилось множество вторичных (дублирующих, дополняющих или в корне меняющих смысл) контекстов, которые в значении уже перевешивают первоначальный, а автор практически исчезает. Многие цитаты обязаны своей известностью и сложившейся семантикой не создавшему, а процитировавшему автору. Например, цитата из И.Ф. Богдановича «*Во всех ты, Душенька, нарядах хороша*» или из П.А. Вяземского «*И жить торопится и чувствовать спешит*» должны атрибутироваться через пушкинские «Барышню-крестьянку» и «Евгения Онегина». Поэтому довольно часто в словаре цитат указывается не источник цитируемого выражения, а контекст, где оно впервые цитировалось («quoted in...»), а не «a quote from...»).

**«Not always the great who make the best remarks», отмечают в предисловии к словарю современных цитат Дж.М. и М.Дж. Коэн**

[The Penguin Dictionary 1971]. Многие известные цитаты принадлежат мало известным (или совсем неизвестным) авторам. Так, читателю словаря мало что говорят имена: Мария Петровна Клокова, Раиса Адамовна Кудашева, Зоя Алексеевна Петрова, но именно им обязаны существованием всем известные строки: *«Жили у бабуси / два веселых гуся»*; *«В лесу родилась елочка...»* *«Спят усталые игрушки...»*. На долю малоизвестных авторов приходится значительная часть помещаемых в словари цитат. Возникает насущная потребность в указании некоторого минимального набора сведений (биографической справки) о личности, роде деятельности, заслугах помещаемого в словаре автора. Эта информация значительно дополняет семантизацию цитаты, во многом объясняет появление той или иной цитаты, причину ее популярности. Так, важно, что *«Мы не можем ждать милостей от природы; взять их у нее – наша задача»* – цитата из предисловия книги И.В. Мичурина *«Итоги шестидесятилетних работ по выведению новых плодовых растений»*. А фраза *«Нет некрасивых женщин, есть только ленивые»* принадлежит владелице косметической фирмы, Хелене Рубинштейн. Возможны такие случаи, когда информация об авторе входит в базовое значение цитаты, является основным компонентом ее семантики. Так, *«Прощайте, я еду к славе!»* – слова, которые якобы произнесла Айседора Дункан, садясь в автомобиль, за несколько минут до своей трагической гибели. Или высказывание *«Занятия по дому слишком обременительны. Мне бы очень пригодилась жена»* получает должную семантическую глубину, только если известно, что это слова Эллы Грассоу, женщины-губернатора штата.

Лексикографическая традиция последнего времени стремится учитывать коммуникативную значимость описываемых единиц,

для чего широко используются статистические данные. Сведения об употребительности, степени известности цитаты крайне полезны для пользователя словарем. Субъективное представление о том, будет ли опознана аудиторией та или иная цитата, нуждается в подкреплении относительно объективными данными словаря. Поэтому желательно снабжать наиболее частотные, известные цитаты особой пометой (звездочкой или любым другим символом), предостерегающей обращающегося к словарю от использования цитаты, если он опасается быть неоригинальным, или, наоборот, привлекающей внимание пользователя, ищущего гарантированно узнаваемые большинством цитаты.

Центральной зоной словарной статьи является «дефиниция» – объяснение значения цитируемого выражения. Семантическая структура цитаты, а отсюда и формат лексикографического описания, зависит от наличия/ отсутствия и характера связи цитаты с текстом (ситуацией)-источником, от объема фоновых знаний и эмоционально-оценочных коннотаций, связываемых носителями языка с цитатой. Семантизация цитаты, не утратившей связи с источником, связана с восприятием ее как части исходного текста. Это делает необходимым приведение в словарной статье конкретных или обобщенных авторских ситуаций. К примеру, невозможно понять смысл цитат: *«Аннушка уже разлила масло»* *«Кому – таторы, а кому – латоры»* без знания контекста источника, и, следовательно, в таких ситуациях сопроводительный комментарий, реконструирующий сюжет произведения, либо отрывок, из которого взято цитируемое выражение, становится ключевым элементом словарной статьи.

Что касается цитат афористического типа (утративших или лишь формально сохраняющих связь с источником), нет жесткой необходимости толковать их через приведение ситуаций их

первичного функционирования. Частая воспроизводимость и логическая завершенность (самодостаточность) таких цитат стала причиной их «непривязанности» к породившему тексту. «*A man's house is his castle*», «*It's love that makes the world go round*», «Простота необходимое условие прекрасного», «Рожденный ползать – летать не может». Такие цитаты прозрачны сами по себе и не нуждаются в дополнительном пояснении. Описание цитат этой группы не предполагает толкования их значения в словаре. Тем не менее, в ряде случаев при кажущейся афористичности цитаты, оторванности от авторского контекста, в словаре имеет смысл пояснять ситуацию ее появления/ функционирования в тексте-источнике, если эти сведения важны для понимания смысла цитируемого выражения. Для примера: цитата из рассказа В.Г. Короленко «*Человек рожден для счастья, как птица для полета*», казалось бы, не нуждается в толковании значения. Но в рассказе это изречение пишет ногой безрукий от рождения калека, (что открывает глубинный смысл цитаты), и в словарной статье это должно быть пояснено.

Сложнее всего отразить в словаре коннотации, присущие описываемым выражениям. Коннотации, как часть прагматики цитаты, формируются на фоне литературного, исторического, религиозного, политического, психологического или иного культурного контекста ее возникновения/ существования и других, внешних по отношению к ее непосредственной жизни в языке, факторов. Утрата памяти о первоначальном контексте употребления цитаты, и как следствие – приобретение цитатой нового смысла, новых «семантических напластований», а также изменение эмоционально-оценочной компоненты семантики цитаты вследствие изменения общественных ценностей и приоритетов значительно усложняют ее семантизацию в словаре.

Под влиянием жизненной идеологии, приспосабливаясь к изменяющимся культурным, историческим условиям, значение цитат способно как обогащаться новыми смысловыми оттенками, так и утрачивать неактуальные на сегодняшний день компоненты значения. Для иллюстрации роли исторических и политических факторов в формировании коннотаций обратимся к примеру: все то, что 70 лет цитировалось всерьез и с пафосом как источник жизненных аксиом, претерпело коренной перелом в общественном сознании. Перед лексикографом стоит сложная исследовательская проблема, как изменилась эмоционально-оценочная компонента семантики цитат «советского» периода. Ленинское *«всякая кухарка способна управлять государством»* или *«я достаю из широких штанин»* Маяковского претерпели значительную смену коннотаций. У кого и какие ассоциации, в зависимости от возрастной принадлежности, вызывают теперь строки коннотативно насыщенного союзного гимна, и как это должно быть отражено в словаре – пример одного из бесчисленных вопросов, встающих перед лексикографами. Проследить эволюцию смысла цитаты, т.е. проявить связь и разграничить роли, какие играют старый и новые контексты, экстралингвистические факторы в сложившейся семантике цитаты важно для ее правильного «толкования» в словаре. Именно этого эволюционного момента в существующих словарях цитат нет.

В словаре должны быть детально описаны стилистические – жанровые, функциональные, коммуникативные особенности цитат. Это означает, что объяснение значения цитируемого выражения следует дополнять ситуативной характеристикой, которая разъясняет, где, когда, с какой целью, в каком стилевом регистре может быть употреблена данная цитата. Например,



цитаты из Гайдара или Ленина теперь носят ностальгический, горько-ироничный оттенок; цитировать Венечку Ерофеева или Эдичку Лимонова – модно, вызывающе, но не солидно; а процитированный А.С.Грибоедов или М.Горький у многих вызывает лишь устойчивые ассоциации со школьными сочинениями. Это приводит к необходимости разработать для словаря цитат особую систему помет, указывающих на употребительность (чрезмерную элитарность, банальность, избитость, популярность, культовость и т.д.) той или иной цитаты. Публично выступающие ораторы боятся звучать слишком рафинированно, цитируя классические литературные произведения. Чтобы не вызвать упреков в снобизме, в речь, адресованную широкой публике, вставляются цитаты, в лучшем случае, из всеми любимого кинофильма, в худшем – из всеми узнаваемой рекламы. Бизнесмен, цитирующий Мольера или Диккенса, не вызывает доверия; политик, вспомнивший Mallarmé или Rimbaud, безнадежно далек от народа. Напротив, есть цитаты «вне времени», «вне моды», блеснув которыми, можно расположить любого собеседника, любую аудиторию. Есть цитаты, уместные в телеобращении на всю страну, идеально подходящие для предвыборной кампании, но абсолютно «запрещенные» для использования, к примеру, на юбилее близких друзей. Именно поэтому должен вводиться сопроводительный комментарий (там, где он особенно очевидно требуется), поясняющий корректное употребление цитаты, ситуацию, стилевой регистр, наиболее подходящую сферу использования и возможного адресата.

Цитаты семантизируются через описание ситуаций, в которых могут быть употреблены. Словарная статья должна включать в себя описание типовых ситуаций употребления цитат и тех значений, которые в каждой из подобных ситуаций могут

актуализироваться. Как правило, набор помет-классификаторов (*разг., возвыш., снижен., ирон., советск., воровск., груб., устаревш.* и т.д.) служит как указание на сферу употребления цитаты, точнее как указание на ограничение /нежелательность /невозможность/ неожиданность употребления цитаты в другом значении/регистре.

Зачастую цитата обладает фиксированной (устойчивой) модальной рамкой, выполняет определенные закрепившиеся функции в ситуациях общения. *«Чтобы наши желания совпадали с нашими возможностями!»* – цитата, неизменно используемая в качестве тоста; *«Не плачь, девчонка, пройдут дожди»* – шутивное утешение женщины, проводившей близкого человека; *«Иду на вы»* – шутивная угроза, вызов. *«Спи, моя радость, усни»* *«А под дичь будешь?»* *«Муля, не нервируй меня!»* *«Короче, Склифасовский!»* – эти прецедентные высказывания также обладают устойчивыми иллокутивными функциями, а следовательно, это может быть отражено лексикографически.

В словарной статье должен быть отражен и ассоциативный фон цитаты. Могут быть перечислены наиболее часто отмечаемые слова-стимулы, «вызывающие» появление той или иной цитаты в ситуациях общения. Желательно подчеркнуть и ассоциативные связи между лексемами, возникающие на основе той или иной цитаты. Еще одним факультативным компонентом, повышающим информативность словаря, является лингвострановедческий комментарий, в котором дается толкование реалий, которые входят в семантизируемое выражение, либо приводятся сведения историко-культурного характера, раскрывающие связь цитаты с историческим явлением, которое лежит в ее основе, либо более широкие сведения о личности и творчестве автора цитаты. Логическим завершением словарной статьи должен стать иллюстративный

материал, который призван продемонстрировать употребление цитаты в конкретной ситуации. Иллюстрации показывают, каким образом описанные особенности цитат реализуются в разных стилях и жанрах языка художественной литературы и живой речи. Различные примеры употребления цитат доказывают правильность выделения в смысловой структуре выражений того или иного значения или оттенка значений; служат моделью, основанием для последующего использования цитаты.

Подводя итог нашим размышлениям, представим возможную структуру словарной статьи. Мы полагаем, что для отражения семантического своеобразия цитат структура словарной статьи должна носить параметрический характер и состоять из нескольких структурных частей. Это позволит создать многоаспектный образ цитаты, показать особенности ее употребления и понимания. Для каждой заголовочной единицы словарная статья может содержать следующие параметры: атрибуцию; объяснение значения, прагматики, включающее стилистическую характеристику; лингвострановедческий комментарий; примечания; иллюстрации.

Разумеется, все словарные статьи не могут строиться по единому структурному образцу. Отдельные параметры описания прецедентных феноменов могут опускаться, что определяется коммуникативным типом словаря, целевыми установками лексикографов, задачами, которые решает словарь и его ориентацией на тех или иных пользователей.

1. Берков В.П. О крылатых словах / В.П. Берков, О.В. Беркова // В.П. Берков. Большой словарь крылатых слов русского языка / В.П. Берков, В.М. Мокиенко, С.Г. Шулежкова. – М.: Русские словари, Астрель, АСТ, 2000. – С.3-15.
2. Душенко К.В. Словарь современных цитат / К.В. Душенко. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 736 с.
3. Bartlett J. Familiar Quotations / J. Bartlett. Ed. by Justin Kaplan. 16<sup>th</sup> ed., rev. and enl. – Boston, N.Y., Paris: Little, Brown and Company, 1992. – 1405 p.
4. The Oxford Dictionary of Quotations. Third Edition. – Oxford Uni. Press, 1979. – 907 p.
5. The Penguin Dictionary of Modern Quotations. Compiled by J.M. and M.J. Cohen, Penguin Books, 1971. – 664 p.

## **PRECEDENT PHENOMENA: LEXICOGRAPHIC PATTERNS**

**I. A. Lysikova, I.I. Gulakova**

Orel State University, Orel

**I.V. Karpova**

Orel State Institute of Economics and Trade, Orel

The article gives analysis of lexicographic principles and patterns of defining various precedent phenomena (allusions, quotations, precedent names and situations) that compose 'precedent worlds', containing cultural background knowledge, specific connotations and significant pragmatic potential.

***Key words:** precedent phenomena, dictionary of quotations, background knowledge, connotations, dictionary entry zones and definition patterns.*

*Об авторах:*

ЛЫСИКОВА Юлия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры профильного обучения иностранным языкам Орловского государственного университета, *e-mail*: rudyred@list.ru.

ГУЛАКОВА Ирина Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры профильного обучения иностранным языкам Орловского государственного университета, *e-mail*: fan314@mail.ru.

КАРПОВА Инна Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Орловского государственного института экономики и торговли, *e-mail*: inkarpova@yzndex.ru.

**ПРОЦЕСС ОВЛАДЕНИЯ  
ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА  
НА ОСНОВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВЫХ ТАБЛИЦ**

**Н.Л. Глазачева**

Благовещенский государственный педагогический университет,  
Благовещенск

В статье автор рассматриваются функционально-смысловые таблицы как одна из эффективных опор в процессе овладения лексикой китайского языка.

*Ключевые слова:* преподавание китайский языка как иностранного, овладение лексикой, функционально-смысловые таблицы.

Проблема обучения лексической стороне речи и формирования лексического запаса учащихся является одной из центральных и, вместе с тем, наиболее сложных проблем методики обучения иностранным языкам. Во многом трудности решения данной проблемы связаны с недостаточной разработанностью технологии управления процессом обучения лексике. Опыт работы показывает, что отсутствие достаточного количества лексических единиц в словарном запасе учащихся затрудняет процесс овладения иностранным языком как средством общения.

В связи с этим остро встает необходимость поиска таких средств обучения, которые бы наиболее эффективно способствовали усвоению и сохранению лексических единиц в памяти учащихся в течение длительного времени и создавали потенциальные возможности для вызова необходимых лексических единиц соответственно речевой задаче, стратегии и тактике говорящего (В.А. Бухбиндер, И.И. Богданова, Ю.А. Бурлаков; В.С. Коростелев, С.С. Куклина, Б.А. Лapidус, Н.В. Николаев, Э.И. Соловцова, Г.В. Рогова, Т.Е. Сахарова, В.Л. Скалкин и др.)

Изучение научной литературы показало, что успех решения проблемы обучения лексической стороне речи зависит от того, насколько избранное средство обучения нацелено на проведение в жизнь качественных, глубинных преобразований в речи. Достигнуть этого возможно лишь при наличии целенаправленной системы в работе с лексическими единицами, которая позволит качественно изменить получаемый продукт (Н.И. Гез, М.С. Ильин, Б.А. Лapidус, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, И.Д. Салистра, С.Ф. Шатилов, Э.П. Шубин и др.)

Анализ научных исследований также показывает, что речь должна вестись о разработке таких средств, которые бы в своей совокупности вели учащихся от умения использовать изучаемый материал в жестко заданной ситуации общения к умению самостоятельно строить собственную программу речевого высказывания (Н.М. Амосов, С.И. Архангельский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, В.А. Слостенин).

Кроме того, необходима разработка такого средства, которое наряду с решением задач усвоения лексических единиц было бы нацелено на активизацию внутренней активности учащихся и служило достижению целей

развивающего аспекта обучения иностранным языкам. Е.И. Пассов, М.Н. Скаткин, В.Б. Царькова, Г.И. Щукина и др. рекомендуют вспомогательные средства различных видов. Полагаем, что одним из наиболее эффективных средств активизации процесса овладения лексическими единицами китайского языка являются функционально-смысловые таблицы (далее – ФСТ).

ФСТ и технология работы с ними созданы для организации коммуникативного овладения лексическими единицами. Коммуникативная стратегия отличается тем, что в ней нет места для семантизации предварительной стадии.

Предлагаемая стратегия решает две проблемы: во-первых, вызвать у учащихся потребность в новых словах: именно в данных словах и в данное время; во-вторых, предъявить слова в удобном для использования виде. Таким образом, когда вызывается потребность в говорении (рассказ истории), то у ученика актуализируются слова родного языка. Поэтому необходимо, чтобы он без каких-либо затруднений мог перейти от родного слова к овладению функцией лексических единиц китайского языка. В этом случае на помощь приходит так называемое функциональное замещение. Суть его заключается в том, что в группах все слова даны парами: родное слово – иноязычное слово. Причем, родное слово написано более мелким и бледным шрифтом, а иноязычное – крупнее и ярче [Пассов 1988: 56]. Желая что-то сказать, ученик находит нужную ему группу слов, а в ней слово, которое выражает его мысль.

Эта процедура в корне отличается от перевода как способа семантизации: учащийся производит в сознании функциональное замещение родного слова иностранным. Китайское слово связывается со значением, вытесняя родное слово, которое служит здесь лишь мостиком.

Для успешного усвоения лексики необходимо подготовить учащихся в смысловом и эмоциональном плане к восприятию новых слов, вызвать потребность использовать их в говорении. Для этого в самом начале занятия следует ввести учащихся в ту проблему, которую им предстоит обсудить. Эффективным средством, подготавливающим учеников к обсуждению и знакомству с новыми словами, является рассказ.

Так, например, на первом курсе при прохождении темы «我的朋友» преподаватель готовит учащихся к обсуждению проблемы: «我觉得，每个人都有朋友。如果你没有朋友，你一定想有朋友。朋友们都是伟大的财富。听下一个故事，看一看想一想，小平和小强是不是真的朋友们？».

Затем следует рассказ о двух друзьях, после чего начинается работа с ФСТ 1. Преподаватель задает первый вопрос «小平做得怎么样?» и включает магнитофон, где каждое слово звучит с вопросительной интонацией и с интервалом в несколько секунд, чтобы учащиеся успели услышать, как звучит новое слово, и произнести его. Если услышанное слово соответствует отношению ученика, он вполголоса отвечает: «是,他做得公正的» или «是,他出卖了他»; если не соответствует, то: «不对,他做得不公正的», «不是,他没出卖了他».

Поскольку русские соответствия расположены во второй колонке, а китайские (благодаря лесенке) находятся на одном с ними уровне, быстро найти необходимое слово не составляет труда. Так прорабатываются все горизонталы. В зависимости от уровня учащихся, китайские слова в таблице можно сопровождать транскрипцией.

ФСТ 1

他做的怎么样?	公证的 出卖 维持 明白 欺负	Бескорыст но...	Предал...	Поддержка л...	Понял...	Обидел..
他是什么样的朋友?	真实的 可靠的 淳厚的 善良的 冷淡的	Настоящи й	Надежный	Вниматель ный	Добрый	Равноду шный
为什么他这样做了?	没有了钱 没找到了礼品  想使他惊奇 没注意到了 他的利益 打算抗拒	Не было денег	Не нашел подарка	Хотел удивить	Не учел интересы	Хотел пори- гиналь ничать
为什么他们俩做朋友?	互相尊重  一起住 一起学习 互相帮助 没思考	Уважали друг друга	Жили вместе	Учились вместе	Помогали друг другу	Не думали об этом
以后会发生什么事?	他们吵架  他们会和好 同情 相信 谅解	Поссо- рятся	Помирят- ся	Посочувст вует	Поверит	Простит

Потребность в выражении своих мыслей, актуализированных рассказом, в свою очередь вызовет и потребность в средствах, необходимых для реализации речевой потребности учащихся. Этими средствами в данном случае будут являться новые китайские слова. Данная установка отразится и на

продуктивности их усвоения. Однако для успешного овладения словами недостаточно только вызвать потребность в выражении своих мыслей и в средствах, необходимо также создать условия для скорейшего удовлетворения речевой потребности учащихся в использовании этих слов и предоставить им возможность самостоятельно оформлять собственные мысли. Чем больше самостоятельности проявляет человек в осуществлении какого-либо способа действия, тем более благоприятные условия создаются и для повышения продуктивности непроизвольного запоминания.

Поэтому важно, чтобы после первого ознакомления с новыми словами ученики использовали их для самостоятельного оформления своих мыслей. Учитель стимулирует учащихся к высказыванию собственных мыслей: «你们觉得，小平和小强是好朋友吗？对你们来说，好朋友们应该是怎么样的?». На доске появляются дополнительные опоры: ...觉得..., ...以为..., ...不同意..., ...同意..., 对...来说...。

Проводится аналогичная работа с той только разницей, что учащиеся реагируют вслух и индивидуально, расширяя свои реакции за счет опор. Возможен вариант беседы в режиме «учащийся - учащийся», когда говорящие обмениваются мнениями и аргументируют свою точку зрения.

Когда работа с текстом закончена, можно переходить к работе с ФСТ 2. Учащимся предлагается высказать свое мнение о том, каким должен быть друг, используя в качестве начала фраз высказывания из первой колонки и дополняя их соответствующими репликами:

«对我来说，朋友应该是上善良的和公平的», «人们较好，为了互相帮助», «我认为，永远不需要出卖朋友», «较好中重要的是可靠»。

## ФСТ 2

朋友应该是 。。。	淳厚的 公正的 诚实的 坦白的 善良的	Вниматель ным	Справедли вым	Честным	Откровенн ым	Добрым
人们较好， 为了。。。	具有支持 互相帮助  互相关心  一起过时间 在困难的 情况下救济	Иметь поддержку	Помогать друг другу	Заботиться друг о друге	Вместе проводить время	Выручать в трудную минуту
永远不需要 。。。	出卖 使...为难 吵架 欺负 羡慕	Предавать	Подводить	Ссориться	Обижать	Завидовать



较好上最重要的。。。	互相尊重 互相相信 可靠的 说真话 同情	Уважать друг друга	Доверять друг другу	Быть надежным	Говорить правду	Сочувство вать
非常好，如果。。。	趣味巧合 使起破良同 样的问题 互相明白 互相希望 互相让出	Интересы совпадают	Волнует одно и то же	Понимают друг друга	Надеются друг на друга	Уступают другу

Таким образом, в двух таблицах усваивается не менее 50 слов. Что немаловажно, лексика усваивается непроизвольно, по мере обсуждения проблемы. И как показала практика проведения подобных занятий, учащиеся не только усваивают новые слова, но и учатся аргументировать свою точку зрения на китайском языке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 222с.

## THE PROCESS OF MASTERING CHINESE VOCABULARY ON THE BASIS OF FUNCTIONAL-SEMANTIC TABLES

**N.L. Glazacheva**

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk

Having analyzed appropriate educational and research literature and proceeding from the own teaching experience, the author considers functional-semantic tables as one of the effective support in the process of mastering Chinese vocabulary.

**Key words:** methodology, Chinese language, first-year students, vocabulary acquirement, functional-semantic tables.

*Об авторе:*

ГЛАЗАЧЕВА Надежда Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры китаеведения Благовещенского государственного педагогического университета, *e-mail:* dreamn21@mail.ru

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

И.В. Зарочинцева, Ю.А. Лупиногина

Волгодонский инженерно-технический институт  
Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ),  
Волгодонск

*В статье рассматриваются вопросы обучения чтению иноязычной литературы студентов технического вуза, освещаются его виды, приведены примеры упражнений для анализа смысловой структуры текста. В статье приведены результаты опыта работы со студентами первого и второго курса. Предложены виды учебной деятельности, направленные на развитие навыков работы с текстом.*

*Ключевые слова:* компетенции; обучение чтению; виды чтения; система упражнений; эффективность способов и приемов работы.

В современных условиях продолжается совершенствование системы подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Процесс модернизации высшего профессионального образования сопровождается существенными изменениями в учебно-методической практике преподавания различных дисциплин, в том числе и иностранного языка. Происходит значительная переоценка методических ценностей. В связи с происходящими процессами глобализации, а так же интеграции российской системы образования в мировое образовательное пространство, изучение иностранных языков является важной и необходимой составной частью профессиональной подготовки специалистов в вузе. Решение этой задачи возможно, прежде всего, через обучение профессионально-ориентированному чтению. В неязыковых вузах чтение является главным средством обучения иностранному языку. Умение получать знания из различных источников становится важным критерием успешной профессиональной деятельности специалистов, работающих в условиях глобализации мирового сообщества. В связи с этим, умение читать и понимать иностранные тексты является одним из первостепенных требований к уровню подготовки специалистов, предъявляемых в программах по иностранным языкам всех высших профессиональных учебных заведений.

В ФГОС третьего поколения изменился подход к обучению. Задача педагогов состоит не в обучении видам речевой деятельности (чтению, письму, говорению, аудированию), а в формировании компетенций. Одна из основных компетенций – это владение иностранным языком на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность, или владение им на уровне профессионального общения и письменного перевода [ФГОС 2010: 7-8]. Общеизвестно, что профессиональная деятельность включает извлечение информации, в том числе и из печатных источников, и без такого вида деятельности как чтение не обойтись.

Чтение как вид деятельности характеризуется мотивом, целью, условиями

и результатом. Мотивом всегда является коммуникация с помощью печатного слова; целью – получение информации. К условиям относят овладение графической системой языка и приемами извлечения информации. Результатом деятельности является понимание или получение информации из прочитанного с разной степенью точности и глубины [Рогова 1988: 89].

Не смотря на то, что чтение это рецептивный вид деятельности, результатом успешного использования навыков чтения являются продуктивные действия, то есть применение полученной информации в устной и письменной речи. Задачи обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности заключаются в следующем: научить студентов извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии [Брызгалова [http](#)]. Именно эта установка и дает определение одного из принципов классификации видов чтения.

Виды чтения – это последовательность действий, обусловленных целью и характеризующихся «специфическим сочетанием приемов смысловой и перцептивной переработки материала, воспринимаемого зрительно» [Лебедева [http](#)]. Классификация видов чтения связана с коммуникативными целями и задачами читающего, определяющими необходимую степень полноты и точности понимания материала. Этот критерий лег в основу общепринятой классификации видов чтения С.К. Фоломкиной, которая выделяет поисковое, просмотровое, ознакомительное и изучающее чтение [Фоломкина 2005:11-20]

В первом семестре студентам неязыковых вузов дают только элементы изучающего и ознакомительного чтения текстов. Эта работа продолжается во втором семестре, когда в полном объеме вводятся все виды чтения. Если говорить о последовательности видов чтения, то в практике обучения используются два варианта:

- 1) ознакомительное – изучающее – просмотровое – поисковое;
- 2) изучающее – ознакомительное – просмотровое – поисковое.

Второй вариант нам кажется эффективнее, так как в большей степени подготавливает все другие виды чтения.

Обучение четырем видам чтения проводится на материале текстов из разных источников по единой теме для каждой специальности на первом курсе, а на втором используется материал профессионально-ориентированной направленности. При отборе текстов учитывается то, что текстовый материал должен соответствовать уровню языковой и профессиональной подготовки студентов. Наблюдения показали, что у многих студентов отсутствуют навыки культуры чтения, такие как внимательное отношение к заголовку текста, просмотр текста для того, чтобы составить представление об основном содержании и его трудностях, поиск необходимой информации или главного в тексте, осмысление прочитанного, исходя из собственного опыта и знаний.

Обучение осознанию отношений между элементами текста носит иерархический характер. На первом уровне обучаемые должны определить,

какой из элементов текста несет основную, а какой – второстепенную нагрузку. При обучении студентов осознавать отношения между элементами текста, мы старались исследовать внутреннюю сторону данной деятельности. Для этого были определены операции анализа смысловой структуры текста: осмысление главной мысли; осознание непосредственного подчинения модификата (одной из мыслей, в которых раскрывается содержание) текстовому субъекту; осознание опосредованного подчинения субъекта низкого ранга субъекту более высокого; осмысленное подчинение модификатов текстовому субъекту [Николаенко 1988: 34-45]. Пооперационный анализ смысловой структуры текста предполагает обучение последовательному соотношению каждого элемента (предложения) с предыдущим с целью выделения того, который в тексте более информативен. В этом обучающимся помогает опора на лексико-грамматические и смысловые средства связи между элементами текста.

Для обучения студентов операциям анализа смысловой структуры текста были разработаны специальные упражнения: найти предложение, несочетающееся с ключевым предложением, найти в тексте предложения, которые выражают одну и ту же мысль, подобрать начало предложений к их окончанию из разных колонок. Умение осознавать связи между элементами текста используются и в дальнейшем, на втором уровне обучения, для создания более сложных умений анализировать отношения между предметами текста, которые с разных сторон раскрывают его главную мысль. Умение выделять границы каждой подтемы и ее основное смысловое ядро входит в задачу раскрытия отношений между предметами текста.

Для второго уровня обучения была также создана система упражнений, которая позволяет развернуть автоматизированный процесс анализа текста. Упражнения второго уровня состоят из следующих групп:

- деление текста на смысловые части (прочсть текст, разделить его на смысловые части, подобрать названия к каждой из них, отметить места, которые раскрывают разные аспекты проблемы, перечислить вопросы, речь о которых идет в тексте, расставить пункты плана согласно логике повествования);

- выделение смысловых опор в тексте (сформулировать основную мысль абзацев, выбрать глаголы, передающие динамику повествования, прочсть производные слова и сказать, какая мысль выражена с их помощью).

- упражнения на эквивалентную замену, изложение основных мыслей текста более короткими способами (объединить несколько предложений в одно, указать слова, которые характеризуют главного героя повествования, прочсть сокращенный вариант текста и определить, какая информация в нем отсутствует).

На третьем уровне студенты обучаются умению моделирования текста в другую форму – в реферат или аннотацию на основе анализа смысловой структуры текста. При составлении реферата в первую очередь мы рекомендуем использование текстовой «компрессии». Из текста извлекается тема, главная мысль, основные положения и по 2-3 предложения,

последовательно поясняющие эти основные положения, в то время как в аннотации поясняющие предложения исключаются. Так, при составлении краткой аннотации выделяются тема, главная мысль и основные положения каждой подтемы. Если же в подтеме явно не выражено ее основное положение, то информация обобщается в виде распространенного предложения. Таким образом, составляя аннотации, студенты используют, прежде всего, языковую и смысловую «компрессию».

При обучении чтению нами были выбраны две группы студентов (экспериментальная и контрольная) для проведения эксперимента в первом семестре. В экспериментальной группе (15 чел.) преобладали студенты легко умеющие переходить от одного вида деятельности к другому. Группу отличает положительное отношение к учебе. Данные анкет показали, что многие учатся хорошо не потому, что и их заставляют, а потому что им интересно узнавать новое. В контрольной группе (15 чел.) находились студенты, которые в большинстве своем не очень легко умели переключаться с одного вида работы на другой. Для группы характерна крайне низкая заинтересованность при обучении. К разряду пассивных относятся более трети студентов, а менее половины находятся на среднем уровне активности. Таким образом, процесс вхождения в экспериментальную систему оказался для них более болезненным по сравнению с экспериментальной группой.

Студенты экспериментальной группы начинали работу над текстовым материалом со знакомства с его общим содержанием, при этом они стремились понять его общий смысл. Встречая новые слова, студенты обычно старались понять их смысл из контекста и только в случае сомнения относительно их значений обращались к помощи словаря. Работа студентов этой группы отличалась интуитивной целесообразностью приемов, минимальным использованием механического запоминания и моторной памяти, основной упор делался на использование разнообразных познавательных приемов, что объясняется их активным, самостоятельным мышлением.

У студентов контрольной группы совершенно другой индивидуальный стиль работы над текстом. Данный вид деятельности у них начинался с дословного перевода. К сожалению, довольно часто первоначальное значение слова не подходило при переводе конкретного предложения, поэтому они часто были вынуждены обращаться к помощи словаря повторно в поисках нужного им значения.

Данная группа характеризуется механическим подходом к работе. 75% студентов осуществляли понимание текста по отдельным предложениям с последующим их дословным (часто письменным) переводом. После перевода текста студенты заучивали выписанные незнакомые слова отдельно от контекста, что оказалось крайне непродуктивно. Успешное овладение иностранным языком студентами этой группы затрудняется использованием малоэффективных способов работы. Так, применение однообразных приемов работы над текстовым материалом сковывает развитие речемыслительных навыков, а постоянный дословный перевод текста мешает развитию гибкости

мышления, языковой догадки и памяти.

Еще большее различие в приемах и способах работы наблюдалось у студентов обеих групп при подготовке пересказа текста.

Около трети студентов экспериментальной группы имели в уме четкий план пересказа (33%), а остальные имели приблизительное представление, о чем следует рассказывать. Они стремились запоминать основные, логические моменты, к которым по ходу пересказа прибавлялись подробности. Студенты данной группы говорили о необходимости продумывания последовательности основного содержания пересказа на русском языке. Среди них совсем не было тех, кто заранее записал весь пересказ полностью, хотя многие использовали лишь краткий план пересказа. Они более склонны к импровизации, основанной на предварительном продумывании основного замысла.

Совершенно другая картина наблюдалась у студентов контрольной группы. Только 8% из них опирались на план пересказа, а остальные писали дословный пересказ текста и выучивали его полностью наизусть. Некоторые студенты этой группы даже записывали пересказ на русском языке и при подготовке пересказа предпочитали делать дословный перевод с листа.

При контроле работы над текстом у студентов этой группы была выявлена довольно низкая эффективность способов и приемов работы. Желание овладеть иностранным языком снижено из-за низкого уровня достижений вследствие большого объема механической работы при минимальных интеллектуальных затратах. Если в начале семестра процент не систематически обучающихся студентов составлял 85%, то к окончанию первого семестра, их количество сократилось до 50%. Кроме того, 80% студентов этой группы обращали внимание только на содержание текстов и у них не было привычки вникать в особенности языка, в то время как 60% студентов экспериментальной группы кроме содержания текстов постоянно обращали внимание и на языковые особенности. Они проявляли интерес к использованию новых выражений, фразеологических оборотов для того, чтобы более полно усвоить смысл отдельных частей текста.

Таким образом, меньшей активностью характеризуются студенты контрольной группы. Большая часть из них стремились понять только смысл текста, часто оставляли без внимания его языковые особенности. В результате в этой группе не произошло значительного сдвига в методах и приемах усвоения языкового материала.

В заключении, мы предлагаем следующие виды учебной деятельности для работы над текстом:

- обучение студентов самостоятельным видам работы с текстом, а также целенаправленное развитие мыслительных процессов, направленных на усвоение языкового материала;
- стимулирование самостоятельного поиска гибких индивидуальных приемов обучения, которые влияют на темп и успешность овладения иноязычным речевым материалом;
- предложить студентам интерактивные формы работы с использованием

изучения большого количества текстового материала, от которого зависел бы результат их деятельности.

Несомненно на иностранный язык, как часть программы профессионального образования, возложена большая роль в формировании образовательного уровня студентов для их полноправного участия в процессе профессиональной коммуникации. Являясь компонентом профессиональной эрудиции, знания, полученные в ходе изучения иностранного языка, расширяют возможности осуществления выпускниками технических вузов профессиональной деятельности как в научной, так и в производственной сфере. Общеизвестно, что огромное количество научной информации содержится в публикациях на английском языке, и наиболее яркие и содержательные конференции, симпозиумы и семинары по научной тематике проводятся на английском языке. Обычного владения английским языком на уровне общеобразовательной школе, для такого вида деятельности недостаточно. Все вышесказанное приводит к выводу о необходимости существенным образом скорректировать учебный процесс при обучении профессионально ориентированному чтению на английском языке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 270800 Строительство от 18.01.2010 №54. – 32 с.
2. Рогова Г.В. Методика обучения языку на начальном этапе в средней школе / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 224с.
3. Брызгалова О.Н. Домашнее чтение как вид речевой деятельности средство формирования языковых навыков и умений / О.Н. Брызгалова, В.А. Михайлова. [Электронный ресурс] – URL: <http://festival.1september.ru/articles/subjects> (дата обращения: 18.08.2014).
4. Лебедева И.С. Творческая и практическая значимость заданий при обучении чтению студентов технического вуза [Электронный ресурс] / И.С. Лебедева // Высшее гуманитарное образование XXI века: Проблемы и перспективы: Мат-лы V межд. научн.-практ. конф. – Самара: ПГСГА, 2010. – URL: [http://window.edu.ru/window\\_catalog/pdf2txt?p\\_id=49541&p\\_page=30](http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=49541&p_page=30)
5. Николаенко Т.М. Обучение операциям анализа смысловой структуры текста // Предметный план речевой деятельности. – Саратов, 1988. – 270 с.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.

### **DEVELOPMENT OF READING SKILLS OF TECHNICAL INSTITUTE STUDENTS**

**I.V. Zarochintseva, Yu.A. Lupinogina**

Volgodonsk Engineering Technical Institute the branch of National Research Nuclear University «MEPhI», Volgodonsk

Questions of teaching reading of foreign language literature of technical institute students are considered, its types are lit, examples of exercises for the analysis of text semantic structure are given in the article. Results of experience with students of the first and second year are given. The types of educational activity associated with the development of the text work skills are offered.

*Key words: competences, teaching reading, types of reading, system of exercises, efficiency of ways and working methods.*

*Об авторах:*

ЗАРОЧИНЦЕВА Ирина Викторовна – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков Волгодонского инженерно-технического института Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ), *e-mail*: michael.mus.2000@mail.ru.

ЛУПИНОГИНА Юлия Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгодонского инженерно-технического института Национального исследовательского ядерного университета (МИФИ), *e-mail*: [matashonok@mail.ru](mailto:matashonok@mail.ru).



**РАЗЛИЧИЯ В ПЕРЕДАЧЕ РЕАЛИЙ,  
ВУТРЕННИХ ДЛЯ ЯЗЫКА ОРИГИНАЛА  
И ВНЕШНИХ ДЛЯ ЯЗЫКА ПЕРЕВОДА,  
И ВНЕШНИХ ДЛЯ ЯЗЫКОВ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА**

**Ю.В.Фенина**

Тверской государственный университет, Тверь

Статья посвящена анализу переводческих решений при передаче реалий. Среди наиболее частотных способов передачи реалий выделяется транскрипция, зачастую в сочетании с транслитерацией.

*Ключевые слова:* перевод реалий, транскрипция, транслитерация.

Будучи словами с ярко выраженной национальной спецификой, реалии представляют большую трудность при переводе. Перевод реалий представляют собой не только лингвистический акт, но и явления культурологического плана, поскольку в процессе перевода происходит соприкосновение различных культур.

Роман Фредерика Бегбедера «Каникулы в коме» предлагает широкий выбор материала для анализа такого подвида безэквивалентной лексики как реалии. С. Влахов и С. Флорин считают, что в теории перевода нужно четко отграничить безэквивалентную лексику от реалий, и предлагают придерживаться следующей дефиниции: безэквивалентная лексика есть лексические (и фразеологические) единицы, которые не имеют переводческих эквивалентов в языке перевода. При этом реалии, безусловно, входят, как самостоятельный круг слов, в рамки безэквивалентной лексики [Влахов 1980]. Анализируя значение реалий в художественном тексте, И.А. Самохина отмечает их значение для его понимания читателем и, в первую очередь, переводчиком, чья интерпретация определяет возможность понимания данного произведения в переводе на другой язык [Самохина 2012].

В рамках данной статьи мы рассмотрим использованные переводчиком приёмы для передачи реалий внешних для французского и русского языков и реалий внешних для русского и внутренних для французского языка, установим функции данных реалий в тексте оригинала, проанализируем, удалось ли переводчику сохранить авторскую интенцию при введении внешних реалий в текст перевода.

Реалии внешние для пары языков – реалии одинаково чуждые обоим языкам. В анализируемом романе количество внешних для языка оригинала реалий достаточно велико. В нем присутствуют реалии, отсылающие к американской, английской, итальянской, японской и немецкой культурам. Особое значение, на наш взгляд, в романе приобретают явления американской культуры, культуры, чье влияние распространяется по всему миру, культуры, с которой «обязан» быть знаком, не может быть не знаком современный молодой человек, а уж тем более такие завсегда и модных тусовок, светских вечеринок, богемных увеселений, как главные герои

романа – Марк Марронье и Жосс Дюмулен.

Роль введенных автором слов-реалий трудно недооценить. Они используются для характеристики героев романа, дают представление об их образе жизни, помогают очертить круг их интересов и пристрастий, свидетельствуют об их читательском опыте и общей культуре.

Столь важная функция реалий в тексте оригинала требует от переводчика особых осторожности внимания к этим лексическим единицам, очень важно правильно истолковать их значение и место в тексте, чтобы не исказить замысел автора и оригинальную систему образов. В противном случае, когда переводчику не удастся расшифровать и верно восстановить оригинальный образ в тексте оригинала, он неминуемо искажает его в тексте перевода. Так, например, в анализируемом романе мы сталкиваемся со следующей интерпретационной ошибкой переводчика, что повлекла за собой окказиональный, вызывающий недоумение перевод:

Le groom avec un casque de moto (on dirait “ <i>Spirou au Bol d’or</i> ”) lui tend une enveloppe...	Посыльный в шлеме (их еще зовут « <i>Спиру*</i> в золотом тазике») протягивает ему конверт...
(F. Beigbeder. Vacances dans le coma)	*Персонаж известного комикса. (Ф. Бегбедер «Каникулы в коме»)

Итак, переводчику известно (и он считает нужным поделиться этим знанием с читателем), что *Спиру* – персонаж известного комикса. Однако возникают сомнения, действительно ли переводчик визуально представляет этого персонажа и знаком ли он с его приключениями. Потому что комментарий данный им не сообщает важную, по нашему мнению, деталь: Спиру был посыльным, грумом. Потому постучавший в дверь героя посыльный и **напоминает** (on dirait) ему Спиру. Но следующее словосочетание просто изумляет читателя и порождает тучу вопросов. Что может делать это неизвестный герой комикса «в золотом тазике», почему посыльных, подобных представшему перед Марком, называют «*Спиру в золотом тазике*»? Как же он может выглядеть и чем таким особым характеризуется его деятельность? На самом же деле «золотой тазик» (*Bol d’or*) оказывается ежегодной 24-часовой мотоголкой, проходящей во Франции. Таким образом, наш загадочный посыльный всего лишь напомнил Марку Марронье грума из известного любому французу комикса, но, т.к. он прибыл на мотоцикле и, возможно, имел лихой вид бравого гонщика, Марку кажется, что он будто принимает участие в мотогонках.

Текст анализируемого произведения Ф. Бегбедера изобилует персоналиями, незнакомыми для большинства русскоязычных читателей, что порождает необходимость комментариев. Однако введение сносок к каждой фамилии потенциально незнакомой получателю перевода является неприемлемым, т. к. непозволительным образом отвлекало бы читателя от нити повествования, «постранично» понукая к получению сведений о постоянно возникающих незнакомых деятелях культуры, спорта или политики (Доминик Ноге, Жан-Поль Готье, Серж Ленц, Кристиан Нуччи, Ив Шалье, Тьерри Ле Люрон, Дельфин Сейриг, Клер Шазаль и т.п.) Таким

образом, подобное решение шло бы вразрез с интенцией автора, так как большая часть персоналий, введенных автором, не вызывает недоумения у среднего французского читателя, потому что они сопровождают его повседневную жизнь (дикторы новостных и метео-каналов, известные во Франции писатели и музыканты, персонажи популярных комиксов). Потому неверно будет утверждать, что автор непомерно усложняет восприятие своего текста средним французским читателем, намеренно нагружая текст персоналиями потенциально ему неизвестными, т.к. количество знакомых читателю оригинала персоналий превышает количество незнакомых. Тогда как читатель перевода находится в незавидном положении, большая часть персоналий ему ни о чем не говорит, и переводчик идет на встречу адресату перевода, вводя примечания. Большая часть примечаний относится к деятелям французской культуры и искусства, политикам или спортсменам.

Часть переводческих комментариев касается деятелей иных культур, но значительно более известных и популярных во Франции, чем в России (введение примечаний для данной группы лиц представляется обоснованным, принимая к рассмотрению годы написания и перевода романа – 1999 и 2002 соответственно). С помощью этого приема переводчик несколько облегчает читателю интерпретацию текста, однако, поскольку примечания носят крайне сжатый характер, и обыкновенно лишь дают представление о том, в какой области проявил себя тот или иной деятель, читатель перевода все равно остается в менее выигрышной позиции, чем читатель оригинала, и вынужден обращаться к дополнительной информации.

Так, например, жизнь главного героя романа «Каникулы в коме» Марка Марронье проходит в увеселениях и дебошах, автор называет десятки ресторанов, кафе и ночных клубов, где довелось побывать его герою, в Париже и по всему миру (клуб «Голд» в Токио, клубы «Семь» и «Писсин», «Опера Найт», «Эльдорадо», «Роз Бонбон», фешенебельные отели «Элизе-Матиньон», «Руайяль Лье» и «Риц» в Париже).

Огромное количество ночных клубов вводится автором так же в связи с тем, что второй важный персонаж романа – Жосс Дюмулен, всемирно известный диск-жокей. Поэтому пересыпая страницы романа названиями дискотек, в той или иной мере известных читателю, автор подчеркивает успешность и популярность своего героя. Жосс работал в таких клубах как: «Джулиана» в Токио, «90°» в Берлине, «Бэш» в Майами, «Спейс» в Ибице.

Интересна для анализа следующая характеристика, которую персонаж Марка Марронье дает своему приятелю Жоссу:

<i>C'est un mélange de Robin des Bois (qui vole pour offrir) et de Cyrano ( qui vit par procuration) .</i>	Он – нечто среднее между Робинот Гудом (который грабит, чтобы раздавать) и Сирано де Бержераком (который живет «по доверенности»).
--	--

(Ф.Бегбедер «Каникулы в коме»)

Возможно, многие русскоязычные читатели если не читали книг этого выдающегося французского писателя, драматурга и философа, то хотя бы знакомы с этим именем. Возможно, некоторые из них знают, что Сирано же

Бержерак является также героем приключенческих романов и театральных пьес, самая известная из которых – пьеса Э. Ростана «Сирано де Бержерак». Во Франции Сирано так же известен и популярен как, например, Фигаро. И именно о литературном персонаже идет речь в данном отрывке, на что косвенно указывает соседство с ним другого легендарного персонажа – Робина Гуда. Таким образом, мы можем сделать вывод, что переводчик не сумел расшифровать, кто предстает перед нами в цитируемом отрывке, иначе как объяснить введение им в текст перевода весьма туманной фразы, которая должна бы характеризовать Сирано, а за ним и Жосса «живет «по доверенности», тогда как *par procuration* также может означать и означает в данном случае *через других людей*. Если бы переводчик был знаком с пьесой Э. Ростана, то вспомнил бы, что Сирано как литературный персонаж «проживает» свою любовь к девушке, радуясь и помогая устроить любовь этой девушки и своего друга. Через них он любит её! Так и Жосс, которому «приходится отдавать все тем, кто не даст ничего взамен. Ставить пластинки, чтобы другие могли веселиться, снимать хорошеньких девочек в платьях в обтяжку. А потом возвращаться к себе домой, – в одиночестве...» Таким образом, согласно Марку, удел Жосса – радоваться глядя на людей, которым он, Жосс, помогает веселиться, радоваться через них, создавая им атмосферу для веселья.

Кто по профессии наш герой, закончивший одно из престижнейших учебных заведений Парижа – *Sience Po*? Марк, увлекаемый вихрем светской жизни, всегда в гуще событий. Одна из его довольно приятных обязанностей – описывать свои похождения по различным заведениям, очевидно, он ведет колонку в каком-то популярном журнале. Кроме того, мы знаем, что Марк даже выпустил книгу, впрочем, разошедшуюся мизерным тиражом. «Журналист-литератор», «хроникер-ноктюрнист», человек получивший блистательное образование. Но что можно сказать об отношении молодого французского писателя и журналиста к своей речи? О ней он не заботится. Его речь небрежна, в ней немало англицизмов. Что ж, таков дух времени, когда все английское в моде.

В анализируемом романе были выделены как реалии внешние для языков оригинала и перевода, так и реалии внутренние для ЯИ и внешние для ЯП. Для передачи обоих типов реалий широко использовалась транскрипция, зачастую в сочетании с транслитерацией, т.е. фактически имел место отказ от перевода. При передаче же названий телеканалов или некоторых клубов и музыкальных групп переводчик и вовсе сохраняет текст на латинице. Впрочем, не всегда понятно, какими соображениями руководствуется переводчик сохраняя оригинальное написание названия одной музыкальной группы и транскрибируя другое («Эй-Си-Ди-Си», «Софт Селл», «Визаж» и «Зиг Зиг Спутник», но «Led Zepelin», «The Beach Boys» и «Lords of Acid»), тот же вопрос возникает и в случае передачи названий печатных изданий или названий ночных клубов, в одних случаях переводчик избирает транскрипцию, в других прибегает к калькированию («Вэнити фейр», «Вог» и «Гламур», но «Глаз» для журнала «L'Œil», клубы «Бэби-О» в Акапулько,

«Бэш» в Майами, «Мау-Мау» в Буэнос-Айресе, «Рокси» в Амстердаме, но клуб «Семь» в Париже).

Таким образом, представляется возможным заключить, что решения принимаемые переводчиком позволяют сохранить в тексте перевода эффект остранения и особый колорит, наблюдаемые в тексте оригинала. Другими словами, перед русскоязычным читателем живо предстает целый калейдоскоп культур (при осязаемой доминанте французской), что приближает его к тексту оригинала и культурам в нем представленным.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 352 с.
2. Самохина И.А. К вопросу о классификации приемов передачи культурно-исторических реалий при переводе / И.А. Самохина // Вестник ТвГУ. Серия: Филология (4). 2012. – С. 229-234.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Бегбедер Ф. Каникулы в коме [Электронный ресурс] / Ф. Бегбедер – URL: [http://royallib.com/book/begbeder\\_frederik/kanikuli\\_v\\_kome.html](http://royallib.com/book/begbeder_frederik/kanikuli_v_kome.html)

Beigbeder F. Vacance dans le coma [Электронный ресурс] / F. Beigbeder. – URL: <http://bookfi.org/book/1109200>

### **DIFFERENCES IN THE TRANSLATION OF REALIA INNER FOR THE ORIGINAL LANGUAGE AND EXTERNAL TO THE LANGUAGE OF THE TRANSLATION AND EXTERNAL TO BOTH THE ORIGINAL LANGUAGE AND THE LANGUAGE OF THE TRANSLATION**

**Yu.V.Fenina**

Tver State University, Tver

The article analyses translator's choices in transferring some cultural realia. One of the most common ways of translating realia is transcription combined with transliteration.

*Key words:* translating realia, transcription, transliteration.

*Об авторе:*

ФЕНИНА Юлия Викторовна – магистрант факультета иностранных языков и международной коммуникации Тверского государственного университета, *e-mail:* [rgf@tversu.ru](mailto:rgf@tversu.ru).

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ZEIT ИМЕННЫМИ ПРОИЗВОДНЫМИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Л.В. Воронина

Белгородский государственный национальный исследовательский  
университет, Белгород

В статье анализируются пропозициональные структуры именных производных, репрезентирующих категорию ВРЕМЯ в современном немецком языке. Рассматриваются особенности взаимодействия аргумента ZEIT с другими элементами пропозиции. Сделаны выводы относительно профилирования признаков соответствующими моделями.

*Ключевые слова:* производное слово, словообразовательная модель, пропозициональная структура, концептуальная структура, категория ВРЕМЯ.

Время – абстрактный феномен, обладающий сложной концептуальной структурой. По своей сути время – созданный человеком ментальный конструкт, наряду с иными абстрактными категориями: структурой, мерой, оценкой и т.п.

Согласно современным научным представлениям, существуют две основные модели времени: модель циклического и модель линейного времени. Представление о цикличности времени связывают с мифологическим сознанием, в котором мировой процесс представлял собой ряд повторяющихся актов: смену времен года, времени суток и повторяющихся событий в жизни человека. Согласно второй модели, время как мера движения и изменения линейно, однонаправлено и необратимо. Каждое мгновение времени уникально и неповторимо.

Результаты постижения времени человеком находят отражение в языковой модели времени. Существование значительного числа темпоральных номинаторов в классе имен существительных немецкого языка несопряжено со значительным разнообразием словообразовательных моделей, объективирующих концепт ZEIT в качестве профилирующего аргумента, что, видимо, обусловлено двумя основными факторами. Во-первых, время, в силу своих онтологических особенностей, в пространстве имени является относительно самостоятельным феноменом. Осмысление временных характеристик предметных сущностей детерминировано зависимостью их объективных или функциональных особенностей от течения времени, время же в обыденном сознании не осмысливается по отношению к миру объектов или вещей. То есть язык конституирует положение Г. Лейбница о реальности времени как сущности. Во-вторых, фундаментальные временные категории возникли на заре человечества и на современном этапе не претерпевают существенных изменений.

Обратимся к анализу моделей, которые структурируют представления о времени в немецком языке на словообразовательном уровне. Нами выделены следующие пропозициональные структуры, профилирующий аргумент которых объективирует категорию ВРЕМЯ в обыденном сознании: ZEIT 1, die

EIN TEIL VON ZEIT 2 IST (Teil – Ganzes); ZEIT 1, das ZEIT 2 einschließt (Ganzes – Teil); ZEIT – PRÄDIKAT (SITUATION) – ZWECK, ZEIT – SITUATION.

Существующие в языке пропозициональные структуры с аргументом ZEIT профилируют фундаментальное свойство времени – его дискретность и измеримость. Пропозициональная структура ZEIT 1, die EIN TEIL VON ZEIT 2 IST (Teil – Ganzes) отображает фрагмент, отдельный отрезок целого концепта времени. Когнитивно выделенным в смысловой структуре производного имени, порожденного по данной модели, является отрезок времени определенной длительности (ZEIT 1), референция которого осуществляется через установление отношения части к целому, при этом часть и целое представляют собой фрагменты разных временных циклов. Так, производное *Abendstunde, f – Stunde am Abend (Duden)* фиксирует единицу математического исчисления по отношению к циклу смен светлой и темной частей суток. Подробнее о репрезентации дискретности и измеримости времени данной моделью см. [Воронина 2013: 154].

Время как категория может быть описано в терминах контейнера, оно способно вмещать иные единицы измерения времени, а также события. Модель времени ЦЕЛОГО ЧАСТЬ (ZEIT 1, das ZEIT 2 einschließt) позволяет устанавливать отношение между длительным временным периодом и его отдельной частью. Имена, порожденные на основе данной структуры, профилируют признак ‘длительность’, соотнесенная с определенным отрезком времени: *Sommerzeit, die – Zeit, in der es Sommer ist, Nachtzeit, die – Zeit in der Nacht, nächtliche Stunde (Duden)*.

Данная модель тесно связана с моделью ВРЕМЯ-ВМЕСТИЛИЩЕ событий. Производные, объективирующие время как меру однотипных повторяющихся событий, соотносятся с пропозициональной структурой ZEIT – PRÄDIKAT (SITUATION) – ZWECK. Общее словообразовательное значение таких имен может быть определено как *Zeit, die zum bestimmten Zweck benutzt wird*.

Периоды протекания различных событий в немецком языке именуют следующие имена: *Schlafensszeit, die – Zeit zum Schlafen am Abend, Nachtzeit (Wahrig), die Schulzeit – Jahre, in denen die Schule besucht wird (Duden)*.

Когнитивно выделенным в данных именах является аргумент ZEIT, соотнесенный с основным компонентом сложного слова. Зависимый компонент может быть соотнесен с отглагольным именем, в этом случае предикат референтной ситуации наследуется от предшествующего акта деривации, ср.: *Fastenzeit, die – Zeit, in der nach katholischem Kirchgebot gefastet wird (Sprach-Brockhaus)*. Если зависимый компонент соотнесен с именной основой, имплицитный предикат предусматривает процедуру семантического вывода: *der Muttertag – Sonntag im Mai, an dem die Mütter geehrt werden (Duden)*.

Смещение фокуса внимания субъекта познания с цели ситуации на саму ситуацию может приводить к профилированию концептуальной связи времени и ситуации, соотнесенной с конкретным его фрагментом. Так, производные *Friedenszeit f. – Zeitdauer des Friedens, Ruhezeit f. – Zeit der*

*Ruhe, des Ausruhens (Wahrig)*, порожденные на основе пропозициональной структуры ZEIT – SITUATION, характеризуют время как длительность, ограниченную рамками существования определенного состояния.

Время, соотнесенное с определенными событиями, может профилировать признак ‘растяжимость’, объективируемый терминами длины: *Kurzstunde, die – Schulstunde, die kürzer als eine normale Schulstunde ist (Duden)*, *Kurzwoche, f. – Arbeitswoche von weniger als 6 Tagen (Wahrig)*.

Лабильность имен, объективирующих категорию времени, позволяет формировать различные смыслы, например: *Mittagszeit, die – Zeit gegen und nach 12 Uhr, b) Zeit der Mittagsruhe, 2. Mittagspause (Duden)* - может обозначать как определенный промежуток времени, так и время-вместилище однотипных повторяющихся событий; *Sommertag, der – Tag im Sommer, b) Tag mit sommerlichen Temperaturen (Duden)* – определенную единицу времени и неопределенную единицу времени с конкретным признаком.

Введение в словообразовательную структуру дополнительного компонента может приводить к порождению смыслов по иным пропозициональным структурам с профилирующим аргументом ZEIT. Так, смысловая структура формально трехкомпонентных производных: *Bankfeiertag, der – Werktag, an dem die Banken geschlossen sind (Duden)*, *AKW-Laufzeit – Betriebsdauer für Atomkraftwerke (Neologismenwörterbuch)* - обнаруживает взаимодействие трех аргументов. В данных именах аргумент ZEIT соотнесен с основным компонентом сложного слова (-tag, -zeit), SITUATION сопряжен с компонентом, представленным отглагольным именем (-feier, -Lauf), компоненты *Bank* и *AKW* объективируют категорию АКТОР. Смысл целого соответствует структуре знаний пропозиционального характера ZEIT – SITUATION – АКТОР.

Категория ВРЕМЯ обнаруживает неразрывную концептуальную связь не только с категорией СИТУАЦИЯ, но и с категорией ПРОСТРАНСТВО. Посредством концептов, объективирующих пространственные отношения: *vor-, zwischen-, nach-*, и префиксальных концептов, репрезентирующих временную корреляцию: *ur-, prä-, post-*, может профилироваться характеристика ‘последовательность’ временных отрезков и локализованных во времени событий.

Языковая репрезентация предшествования фрагмента, события в линейном временном цикле может осуществляться посредством композитной или аффиксальной модели. На пропозициональном уровне происходит взаимодействие предметного концепта, объективирующего категорию ZEIT или SITUATION, и концепта *vor-, ur-* или *prä-*, актуализирующего представление о временной или пространственной локации чего-либо. Конфигурация смысла имеет сложную структуру, поскольку именная/отглагольная основа является и точкой отсчета, которая условно членит линию времени на её составляющие, и когнитивной основой идентификации формируемой категории. Концепт *vor-, ur-* или *prä-* устанавливает связь в корреляции фрагментов или событий. На основе данной модели порождены производные: *Vorwinter m. – Zeit mit winterlichem Wetter vor Beginn des*



*Winters, Vorverkauf m. – Verkauf mehrere Tage vor der Aufführung, vorheriger Verkauf (von Theater-, Konzertkarten), Urzeit f. – älteste Zeit der Erdgeschichte, Vorzeit (Wahrig).*

Моделирование следования однотипного временного эпизода или события осуществляется производными, порожденными на основе пропозициональных структур: ZEIT 2, die der ZEIT 1 folgt / SITUATION 2, die der SITUATION 1 folgt, в которых аргумент ZEIT 1/ SITUATION 1 вербализован именной/ отглагольной основой производного, последование сопряжено с концептом *nach-* или *post-*, а предикат предусматривает процедуру семантического вывода. На основе взаимодействия двух концептов формируется категория ZEIT 2/ SITUATION 2: *Nachsaison f. – die Zeit nach der Hauptsaison, Nachbehandlung f. – zusätzliche Behandlung nach der eigentlichen Behandlung (Wahrig).*

Точка на временной оси, соединяющая предшествование и последование в единый поток, фиксируется на основе взаимодействия концепта, моделирующего пространственные отношения, *zwischen-*, и концепта предметной сферы, объективирующего категорию ВРЕМЯ / СИТУАЦИЯ: *Zwischenmahlzeit f. – Mahlzeit zwischen den Hauptmahlzeiten, Zwischenhandel m. – zwischen Erzeuger und Verkäufer vermittelnder Handel (Wahrig).* В отличие от структур знания, актуализирующих предшествование и следование, формируемая категория ориентирована не на само время, а на время, наполненное событиями, отражающими присутствие человека. Объективация категории СИТУАЦИЯ темпоральными номинаторами обусловлена действием механизма концептуальной метонимии, детерминированного смещением фокуса внимания субъекта познания с отрезка времени на события/ действия, происходящие на данном отрезке времени.

Когнитивно выделенным в концептуальной структуре анализируемых производных является временной отрезок или ситуация, которые представляют собой точку локальной ориентации ‘связи’ временных фрагментов или заполняющих временной континуум событий.

Поскольку время наряду с пространством является одной из важнейших физических характеристик мира и мироустройства, модель мира в языковой репрезентации преломляется сквозь призму модели времени. Время является тем вместилищем, той системой координат, в которую проецируются все события, имеющие место в мире, и все его обитатели: *Vorwelt f. – die erdgeschichtlich vergangene Zeit mit ihren Lebewesen, Urwelt f. – Welt der Vorzeit, Nachwelt f. – spätere Generationen, die später Lebenden (Wahrig).*

Проецирование событий на линию времени может быть сопряжено с когнитивным выделением актора или объекта, характеризующего данный фрагмент времени в его историческом или культурном осмыслении. Так, производные, порожденные на основе пропозициональной структуры ZEIT – PRÄDIKAT (SITUATION) – AKTOR: *Nazizeit, die – Zeit der Herrschaft der Nationalsozialisten (Duden), Ritterzeit, die – Zeitalter des Rittertums (Wahrig)* – моделируют представление об исторических эпохах, в которых господствует

АКТОР как совокупность людей, объединенных определенными взглядами на общество, политику или культуру.

Структура знаний пропозиционального характера ZEIT – PRÄDIKAT (SITUATION) – ОБЪЕКТ, репрезентируемая композитами, сформированными на основе словообразовательной модели N + N, идентифицирует историческую эпоху на основе когнитивного выделения доминирующего в данный период времени объекта человеческой деятельности. Так, поверхностная структура производных: *Kupferzeit – Zeitabschnitt zwischen Jungsteinzeit und Bronzezeit, gekennzeichnet durch die Verwendung von Kupfer für Werkzeuge und andere Geräte (Wahrig); Eisenzeit, die – frühgeschichtliche Kulturperiode im Anschluss an die Bronzezeit, in der das Eisen das wichtigste Rohmaterial für Waffen und Werkzeug war (Duden)* – профилирует аргумент ZEIT по отношению к аргументу ОБЪЕКТ, установление концептуальной связи между двумя концептами предусматривает процедуру восстановления на основе семантического вывода. Смысловая структура такого рода производных отражает значимость данных объектов для человеческой деятельности и жизни общества в целом в определенную историческую эпоху. Ср.:

*Die Menschen lernten das Feuer zu nutzen, und es gelang ihnen, aus Stein Werkzeuge herzustellen. Deshalb heißt dieses Zeitalter Steinzeit (Deutsche Geschichte 2009: 12).*

Выделенные нами пропозициональные структуры, представленные в немецком языке композитными и аффиксальными моделями, отражают представление человека о ВРЕМЕНИ как дискретной категории, целостность которой определяют его составляющие. ВРЕМЯ является также мерой регулярных однотипных событий, воспринимаемых в рамках циклической или линейной модели времени. Моделирование времени может быть ориентировано как на само время, так и на человека. Моделирование знаний о дискретной категории ВРЕМЯ сопряжено с возможностью устанавливать отношения между отдельной единицей измерения как ЧАСТЬЮ и её составляющей как ЦЕЛЫМ (ЧАСТЬ – ЦЕЛОЕ), а также между целостностью и отдельностью (ЦЕЛОЕ – ЧАСТЬ).

Моделирование представления о последовательности временных отрезков и соотнесенных с ними событиях может осуществляться в современном немецком языке посредством взаимодействия концепта, объективирующего ВРЕМЯ или категорию СИТУАЦИЯ с концептом, объективирующим пространственные отношения: *vor-, zwischen-, nach-*, или префиксальным концептом, репрезентирующим временную корреляцию: *ur-, prä-, post-*.

В целом следует отметить, что способами наполнения фрейма, репрезентирующего категорию СУБСТАНЦИЯ, могут также стать схемы ЦЕЛОЕ – ЧАСТЬ, ЧАСТЬ – ЦЕЛОЕ, ЧАСТЬ ЦЕЛОГО, представляющие один из концептуально-простых форматов знания. Данные схемы отражают знания о родовидовых и партитивных отношениях предметной сущности в онтологии мироустройства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронина Л.В. Репрезентация смысла «часть целого» и «часть-целое» средствами словообразования немецкого языка / Л.В. Воронина // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – № 3. – Т.1 Филология. – СПб, 2013. – С. 151-158.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Deutsche Geschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart / С. Frank, А.Н. Strohm, К. Stempell. – Köln: Parragon, 2009. – 256 S.

**REPRESENTATION OF THE CATEGORY ZEIT  
BY NOMINAL DERIVATIVES IN THE GERMAN LANGUAGE**

**L.V. Voronina**

Belgorod National Research University, Belgorod

In the article propositional structures of nominal derivatives representing the category TIME are analysed. Some peculiarities of the interrelation between the argument TIME and other elements of proposition are also viewed. The article represents conclusions relating features' profiling by corresponding models.

*Key words: derived word, word-formation pattern, propositional structure, conceptual structure, category TIME.*

*Об авторе:*

ВОРОНИНА Лариса Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: voronina@bsu.edu.ru

## РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧАРЛЬЗА ДИККЕНСА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Манжелевская, К.В. Терновая

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

В статье показано, как речевое поведение и речевые привычки автора могут меняться на разных этапах его творческой карьеры под влиянием внешних обстоятельств. Здесь проанализировано речевое поведение Ч. Диккенса как начинающего писателя и как зрелого автора.

*Ключевые слова:* речевое поведение автора, речевые привычки автора, индивидуальные речевые предпочтения автора, прагмалингвистическая экспертиза речи отправителя.

Данная статья продолжает ряд публикаций, посвященных различным аспектам прагмалингвистической экспертизы личности отправителя [Манжелевская 2011, 2014].

При анализе речевого поведения автора мы опираемся на доказанный постулат о том, что речевое поведение конкретного человека обусловлено влиянием тех условий, в которых формировалось его мировосприятие [Манжелевская 2008]. В предыдущих исследованиях мы установили, что на речевое поведение автора влияет целый комплекс обстоятельств – благоприятных и неблагоприятных. Эти обстоятельства включают, в первую очередь, характер взаимоотношений автора с привычным для него типом адресата; очень важный для писателя коллективный адресат – читательская аудитория, которую каждый автор воспринимает через призму уже имевшихся контактов с ней (как читателя-единомышленника или читателя-оппонента). Также к обстоятельствам, влияющим на речевое поведение автора, можно отнести такие факторы, как среда взросления будущего писателя (взаимоотношения с родителями, материальное положение семьи и т.п.), материальное положение самого писателя в более зрелом возрасте (писал ли он, подталкиваемый нуждой, или исключительно для своего удовольствия, в качестве хобби).

Говорить о том или ином типе речевого поведения автора мы можем на основании количественных характеристик его речи [Манжелевская 2008]. Можно условно выделить два типа речевого поведения: *активное* и *неактивное*. *Активное* речевое поведение характеризуется большой концентрацией в речи автора сигналов речевого воздействия на ментальное состояние адресата. При *неактивном* речевом поведении в речи автора присутствует менее значительное количество таких сигналов.

Остановимся подробнее на понятии *речевые воздействующие сигналы*. Прагмалингвистическая экспертиза личности основана на принципах так называемой *скрытой прагмалингвистики*. Одним из ключевых понятий этой ветви лингвистического знания является *скрытое речевое воздействие*, которое противопоставлено явному и косвенному воздействию. Два последних типа воздействия реализуются отправителем с разной степенью

осознанности производимого речью эффекта [Манжелевская 2013]. Скрытое речевое воздействие актуализируется отправителем автоматически в привычных для него ситуациях речевого взаимодействия. Отправитель не отдает четкого отчета в том, какое влияние окажет на получателя актуализация каждого отдельного сигнала. Воздействие в данном случае оказывают не отдельные фразы, а вся совокупность сигналов в речевом фрагменте, воспринимаемом адресатом. При этом в качестве воздействующих сигналов здесь выступают речевые реализации таких смысловых категорий, как акцентированность/неакцентированность, неполнота/избыточность и др. [Манжелевская 2008].

Все интересующие нас сигналы скрытого речевого воздействия имеют одну общую особенность. Их объединяет то, что заложенная в них интенция – сделать восприятие текста более комфортным и приятным для читателя. Это сигналы оптимизации понимания сообщаемого читателем и маркеры стимуляции читательского интереса.

Формат статьи не позволяет проанализировать привычный выбор автором сигналов скрытого воздействия, относящихся ко всем типам таких речевых маркеров. Остановимся на сигналах акцентирования, воздействующий эффект которых – оптимизировать понимание сообщаемого для адресата. Недаром доминирование сигналов акцентирования в речи работников образования признано своеобразной профессиональной девиацией в речи специалистов этой сферы [Егоршина 1997]. Учителя выбирают эти речевые сигналы, как правило, автоматически, обращаясь к привычному типу адресата – ученику, т.е. лицу, менее осведомленному, хуже понимающему предмет, чем преподаватель.

Таким образом, можно сделать вывод, что частота актуализации автором речевых сигналов акцентирования является показателем определённого нюанса личного восприятия этим автором потенциальной читательской аудитории, а именно – ориентации писателя на «понимающего» или «не понимающего» адресата, на аудиторию, которая в целом разделяет взгляды автора или на читателей, которым эти взгляды чужды [Манжелевская 2008]. Считается, что отправитель акцентирует определённые элементы высказывания, ожидая, что получатель может усомниться в сообщаемом или неправильно выделить в нём главное. Поэтому отправитель выделяет важнейший для него элемент высказывания, заранее исключая возможные сомнения и инотолкования [Матвеева 1999: 285]. Чем активнее писатель актуализирует в художественной речи сигналы акцентирования, тем пессимистичней его восприятие современной ему читательской аудитории, тем меньше, по мнению автора, способность его заочных адресатов понять его идеи и испытать интерес к его творчеству [Манжелевская 2008].

Речевые сигналы акцентирования весьма многочисленны и разнообразны. В целях оптимальной систематизации их можно разделить вслед за профессором Т.М. Николаевой на семантические зоны [Николаева 1982: 96]. Самая обширная из них – Зона интенсификации, которая представлена разнообразными сигналами акцентирования с семантикой усиления. Среди

них: интенсификаторы адвербиального типа; прилагательные усиленной семантики; сравнительная и превосходная степени прилагательных; усилительные частицы; преувеличение; экспрессивный повтор; лексемы важности и значимости и уверенности. Другие семантические зоны акцентирования: *зона исключительности, зона контраста, зона отрицания, зона тотальности, зона итеративности и частотности, зона результатива, зона конкретизации, зона инклюзива.*

Приведем несколько примеров актуализации автором категории акцентирования при выборе сигналов из разных семантических зон:

(1) *A miserable-looking woman is called into the boardroom, and represents a case of **extreme** destitution, affecting herself – a widow, with six small children (Dickens).*

Здесь мы видим выбор автором прилагательного с семантикой усиления *extreme-чрезвычайный, крайний.*

(2) *She kept **constantly** rubbing upon her knees (Dickens).*

Автор актуализировал акцентирование при выборе усилительного сигнала *constantly – постоянно* со значением преувеличения.

(3) *There are the **parish** vestry, the **parish** infirmary, the **parish** surgeon, the **parish** officers, the **parish** beadle (Dickens).*

Здесь автор актуализировал акцентирование при выборе экспрессивного повтора.

(4) *Damon and Pythias were **undoubtedly** very good fellows in their way (Dickens).*

Здесь сигнал акцентирования – лексема уверенности *undoubtedly – несомненно.*

(5) *The wish to enlighten the charity children became **universal**, and the three Miss Browns were unanimously besought to divide the school into classes, and to assign each class to the superintendence of two young ladies (Dickens).*

Автор актуализировал категорию акцентирования при выборе сигнала из зоны тотальности *universal – всеохватный.*

(6) ***Innumerable** were the calls (Dickens).*

Здесь категория акцентирования актуализирована автором при нарушении традиционного для английского языка порядка слов.

(7) *Suddenly, **just** at the commencement of the communion service, when the whole congregation is hushed into a profound silence, broken only by the voice of the officiating clergyman, a penny is heard to ring on the stone floor of the aisle with astounding clearness (Dickens).*

Мы видим актуализацию автором сигнала акцентирования из зоны конкретизации *just – как раз.*

Далее обратимся непосредственно к рассмотрению речевого поведения одного из самых знаменитых английских писателей – Чарльза Диккенса – на разных этапах его творческой карьеры. Выбор именно этого автора для анализа его речевых привычек не случаен. Биографические данные свидетельствуют, что творческий, да и в целом жизненный путь, этого писателя был достаточно тернист: от унижительной бедности к литературному Олимпу и респектабельной обеспеченности. Интересны этот

автор и его речь еще и тем, что, как можно предположить, из-за присущей Диккенсу впечатлительности и склонности остро реагировать на жизненные коллизии, внешние влияния оставили заметный след в речевом поведении этого выдающегося человека. Нашей предварительной гипотезой являлось следующее: речевое поведение Чарльза Диккенса будет *различным* на разных этапах его литературной карьеры (на начальном и на зрелом этапе) по причине разницы в обстановке, которая влияла на формирование речевых привычек этого автора в молодом и зрелом возрасте.

В частности, мы предположили, что на начальном этапе своей творческой деятельности автор будет актуализировать более активное речевое воздействие на своего потенциального получателя, т.е. читательскую аудиторию. Начиная автором при этом руководит стремление завоевать внимание читателей, расположить их к себе и к своему литературному творчеству. Можно допустить также, что на речевое поведение начинающего автора будет влиять его материальное положение на начальном этапе литературной карьеры, потому что, как свидетельствуют биографические источники, многие авторы, включая Ч. Диккенса, начинали писать не только ради славы и признания, но и чтобы поправить плачевное материальное положение. Такие авторы особенно заинтересованы в благосклонном внимании читательской публики.

Речевой материал для исследования был подготовлен следующим образом. Во-первых, были выбраны два произведения: «Очерки Боза» (написаны в возрасте 21-го года, этот цикл юмористических скетчей считается первым литературным произведением Ч. Диккенса) и «Тяжелые времена» (роман написан автором в возрасте 42 лет). Далее в отобранных текстах были выделены речевые фрагменты одинакового объема – по 1000 малых синтагматических групп (МСГ). Этот объем является достаточным для подобного исследования [Матвеева, Нужнова, Тонченко 2001].

Результаты количественного анализа речи Ч. Диккенса отражены в таблице.

Таблица 1

Речевые привычки Ч.Диккенса на разных этапах творческой карьеры (с точки зрения актуализации им сигналов акцентирования)

Год написания / Возраст автора	Название произведения	Кол-во сигналов акцентирования в 1000 МСГ
1833 год / 21 год	«Очерки Боза»	425
1854 год / 42 года	«Тяжелые времена»	115

Как свидетельствуют данные Таблицы 1, на начальном этапе своей карьеры Чарльз Диккенс актуализировал сигналы акцентирования намного активнее, чем в зрелом возрасте.

Скорее всего, причиной такого контраста являются сразу несколько факторов. Прежде всего, когда писатель находится в статусе начинающего автора, он, вполне естественно, не уверен в дальнейшем признании публикой своего литературного творчества. Дело в том, что на начальном этапе

карьеры у автора еще не выработан иммунитет к критике, и он болезненно ожидает неприятия «публикой» своего «детища». Обратим внимание на начало литературной карьеры Ч. Диккенса и на ту оценку, которую получили его первые произведения в издательстве. Редакция с опаской согласилась печатать «опус» никому не известного автора и не рискнула поставить под ним его истинное имя, только псевдоним.

В молодости автор еще не был уверен в своем даровании, поэтому он так часто актуализировал воздействующие сигналы акцентирования. Писатель подсознательно выбирает акцентуированную речь, чтобы расположить к себе публику. Чарльз Диккенс постоянно испытывал неуверенность в том, как читатель примет его новую книгу [Оруэлл 1992: 75-79].

Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что на начальном этапе своей карьеры Ч. Диккенс в значительной степени ожидал со стороны читателей непонимания и незаинтересованности в его творчестве и идеях.

Логично предположить, что в формировании выявленных речевых привычек Чарльза Диккенса немалую роль сыграл и его личный негативный опыт социального взаимодействия с современниками. Знакомство с биографией автора помогает уточнить нюансы этого негативного опыта. Детство и юность Диккенса прошли в бедности. Его семья претерпела несколько неудачных попыток выбиться из нужды и перейти в ряды представителей респектабельного «среднего класса». С самого детства автор болезненно воспринимал несправедливость и неравенство социальных слоев. Автора преследовали неудачи, терзало недовольство устройством общества. Стоит отметить и то, что на первых этапах творчества автор испытывал серьезные финансовые затруднения. Поэтому, учитывая все эти обстоятельства, мы можем полагать, что он был остро заинтересован в «завоевании» читательской аудитории, чтобы поправить бедственное материальное положение. Признание «публики» было для писателя залогом материального успеха.

На зрелом этапе творчества Ч. Диккенсу уже нет нужды «завоевывать» публику: сентиментальные викторианцы с неизменным восторгом встречали каждый его роман. Чтение романов вслух со сцены сделало Диккенса настоящей звездой викторианской эпохи. С самого начала карьеры автору сопутствовал литературный успех. Уже через 5 лет после первого опубликованного произведения Чарльз Диккенс уже не только один из крупнейших писателей своей страны, но автор, приобретающий мировую известность. Его произведения переводят на различные языки, его приглашают в различные страны.

Преобладание в его речи на данном этапе плана неакцентирования говорит о более позитивном восприятии автором читательской аудитории в зрелом возрасте, признании писателем наличия у читателей одинакового с ним интеллектуального уровня. Вследствие этого для автора исчезает необходимость частой актуализации в речи акцентированных «опорных точек», облегчающих для получателя понимание сообщаемого.



Сделав общие выводы о речевых привычках Чарльза Диккенса на разных этапах карьеры, отметим также возможность более глубокого и детального анализа этих речевых привычек. Для этого следует выявить и сопоставить числовые показатели каждой из семантических зон акцентирования в речи автора и выявить речевые предпочтения писателя. Для этого обратимся к Таблице 2.

Таблица 2

Речевые предпочтения Ч.Диккенса в выборе сигналов акцентирования разных типов на разных этапах творческой карьеры

Семантические зоны	Кол-во сигналов акцентирования в 1000 МСГ			
	На раннем этапе («Очерки Боза»)		На зрелом этапе («Тяжелые Времена»)	
<b>Маркеры зоны интенсификации</b>				
Интенсификаторы адвербиального типа	55		50	
Прилагательные	74		19	
Фразы через край, до непозволительности	5		0	
Сравнительная и превосходная степени прилагательных и наречий	84		14	
Маркеры экспрессивного усиления	11		3	
Экспрессивный повтор	3		0	
Лексемы важности и значимости	21		1	
Общее кол-во маркеров зоны интенсификации		<b>253</b>		<b>86</b>
<b>Маркеры зоны исключительности</b>		<b>6</b>		<b>4</b>
<b>Маркеры зоны контраста</b>		<b>30</b>		<b>1</b>
<b>Маркеры зоны тотальности</b>		<b>32</b>		<b>0</b>
<b>Маркеры зоны итеративности и частности</b>		<b>42</b>		<b>1</b>
<b>Маркеры зоны результата</b>		<b>4</b>		<b>0</b>
<b>Маркеры зоны конкретизации</b>		<b>28</b>		<b>6</b>
<b>Нарушение нормативного порядка слов</b>		<b>9</b>		<b>9</b>
<b>Использование вопросительных слов</b>		<b>13</b>		<b>2</b>
<b>Выделенные курсивом слова</b>		<b>10</b>		<b>5</b>
Общее количество:		<b>425</b>		<b>115</b>

Данная таблица представляет полный обзор сигналов акцентирования с группами и подгруппами, в том числе, разновидности сигналов, не входящие ни в одну семантическую группу. Мы видим в сопоставительном плане речевые предпочтения Ч. Диккенса в выборе сигналов акцентирования разных типов на разных этапах его творческой карьеры.

Как мы видим, с точки зрения более частой актуализации существенно выделяется зона интенсификации. Такие высокие показатели объясняются тем, что данная зона является самой обширной и представлена в английском языке разнообразными сигналами акцентирования с семантикой усиления. Наиболее часто автор актуализировал наречия-интенсификаторы типа *very*, *too*, *extremely*, *highly*, *completely* и др. Часто актуализированы прилагательные с усилительным значением, в том числе прилагательные экспрессивной оценки с семантикой усиления: *great*, *intense*, *sufficient*, *deep*,

*considerable* и др. Достаточно частотный сигнал акцентирования – сравнительная и превосходная степени прилагательных и наречий.

Что касается других семантических групп, то здесь более очевидны личностные предпочтения автора. У Чарльза Диккенса следующей по частотности после зоны интенсификации выступает зона итеративности и частности. Эта семантическая зона связана с категорией неопределенного количества. Доказано, что категорию количества (определенного и неопределенного) часто актуализируют люди, склонные к логическому мышлению [Игнатова 2005].

Маркеры зоны исключительности и нарушение нормативного порядка слов, как свидетельствует таблица, не являлись для Ч. Диккенса излюбленными сигналами речевого воздействия ни на раннем этапе творчества, ни в зрелом возрасте.

Можно отметить, что Ч. Диккенс в разном соотношении актуализировал сигналы из *всех* семантических зон акцентирования. Это свидетельствует о том, что речь этого писателя богата, разнообразна и оригинальна, что позволило ему привлечь внимание читателей к художественному тексту и оказать эмоциональное воздействие на их разум, чувства, и воображение.

Итак, мы провели исследование речи Чарльза Диккенса на разных этапах его творчества с элементом прагмалингвистической экспертизы. В заключение отметим, что подобная экспертиза, подразумевающая статистический анализ речевых предпочтений авторов, сформированных в определенных обстоятельствах, может иметь хорошие перспективы. Она может оказаться продуктивной для истории литературы, психологии, политологии, криминалистики и других областей исследований, связанных с описанием личностных особенностей индивидуума и условий формирования его личностных качеств.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Егоршина Е.Е. Прагмалингвистические особенности лексических усилителей в современном немецком языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. / Е.Е. Егоршина; Южный фед. ун-т. – Ростов н/Д [б.и.], 1997. – 231 с.
2. Игнатова М.В. Оценивание действительности военнослужащими и писателями в аспекте точности/неточности (на материале английского и русского языков): дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19. / М.В. Игнатова; Южный фед. ун-т. – Ростов н/Д [б.и.], 2005. – 160 с.
3. Манжелеевская Е.В. Влияние прагматических ожиданий отправителя на его речевое поведение (на материале текстов русских и английских писателей XIX века): Дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Манжелеевская; Южный фед. ун-т. – Ростов н/Д [б.и.], 2008. – 197 с.
4. Манжелеевская Е.В. К вопросу о типах речевого воздействия (на материале текстов русских и английских писателей-классиков) / Е.В. Манжелеевская // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Вып. 19. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – С. 182-189.
5. Манжелеевская Е.В. Лингвистическая экспертиза личности: Прагмалингвистический подход / Е.В. Манжелеевская // Язык и право: Актуальные проблемы взаимодействия. Мат-лы Межд. научно-практ. конф. - Ростов н/Д: Ростиздат, 2011. – С. 106-111.
6. Манжелеевская Е.В., Дьяченко М.А. Речевые привычки писателей эпохи

- Просвещения: аспекты прагмалингвистической экспертизы личности отправителя / Е.В. Манжелевская, М.А. Дьяченко // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Вып. 28. – Тверь: Твер. гос. Ун-т, 2014. – С. 197-207.
7. Матвеева Г.Г. Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению / Г.Г. Матвеева. – Ростов – н/Д: 1999. – 65 с.
  8. Матвеева Г.Г. Малая синтаксическая группа как единица прагматического исследования / Г.Г. Матвеева, Е.Е. Нужнова, Л.Н. Тонченко // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания: Межвуз. сборник. Ч. 1. –Ростов н/Д: РГПУ, 2001. – С. 190-197.
  9. Николаева Т.М. Семантика акцентного выделения / Т.М. Николаева. – М.: 1982. – 104 с.
  10. Оруэлл Дж. Чарльз Диккенс / Дж. Оруэлл // Джордж Оруэлл: Эссе, статьи, рецензии. Том 2. – Пермь: 1992. – С 75-79.

## **THE SPEECH BEHAVIOUR OF CH. DICKENS AT DIFFERENT STAGES OF HIS LITERARY CAREER**

**E.V. Manzhelevskaya, K.V. Ternovaya**

Southern Federal University, Rostov-on-Don

This paper reveals how speech behavior and speech habits of authors can change at different stages of his literary career under the influence of particular circumstances. Here we introduce the analysis of speech behavior of Ch. Dickens as a beginner and as a mature author.

***Key words:** the speech behavior of the author, the speech habits of the author, the individual speech preferences of the author, the pragmalinguistic examination of authors' speech.*

*Об авторах:*

МАНЖЕЛЕВСКАЯ Елена Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail:* [helenmanjel@rambler.ru](mailto:helenmanjel@rambler.ru).

ТЕРНОВАЯ Кристина Валерьевна – студентка Институт филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail:* [kristinaternovaya@mail.ru](mailto:kristinaternovaya@mail.ru).

УДК 811. 111: 070

## РОЛЬ КОНТАМИНАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ НЕОЛОГИЗМОВ

*(по материалам современных англоязычных СМИ)*

**М.В. Спасова**

Кубанский государственный университет, Краснодар

В статье рассматривается роль контаминации в процессе образования неологизмов. Обращается внимание на отличие контаминации как от словосложения, так и словообразовательной деривации, а также рассматриваются основные модели контаминации и предлагаются способы перевода неологизмов, образованных методом контаминации.

**Ключевые слова:** *неологизм, контаминация, контаминант, квазиморф, словообразование, словосложение, деривация.*

В настоящее время прослеживается тенденция активного образования новых лексических единиц в английском языке, особенно в СМИ, которые по определению являются самым динамичным средством отображения новых языковых реалий, что естественным образом влечет за собой трудности их перевода. В настоящее время наиболее продуктивными способами образования неологизмов являются способ словообразовательной деривации, сокращение, контаминация. Причем, последняя приобретает все большее значение. Тем не менее, феномен контаминации недостаточно изучен, поскольку, «фундаментальные работы по морфологии и лексикологии, написанные во второй половине XX века, либо в принципе не рассматривают контаминацию как словообразовательную модель, либо упоминают о ней кратко и вскользь, делая оговорку, что контаминация лежит за пределами морфологии, так как слова, созданные посредством контаминации, состоят из субморфемных единиц» [Лаврова [http](http://)].

Поэтому, целью данной статьи является рассмотрение таких способов образования неологизмов как контаминация в англоязычных средствах массовой информации, определение мотивировки новых лексических единиц и моделей их образования, определение их значения, а также предлагается способ их перевода на русский язык. Для этого были поставлены следующие задачи: сделать выборку публицистических текстов, в которых встречаются неологизмы, образованные путем контаминации; описать и проанализировать словообразовательные модели неологизмов на реальных примерах, предложить приемы их перевода.

Под контаминацией традиционно понимается «взаимодействие языковых единиц, соприкасающихся либо в ассоциативном, либо в синтагматическом ряду, приводящее к их семантическому или формальному изменению или к образованию новой (третьей) языковой единицы» [Ахманова 2012: 206]. Вслед за Е.В. Ильчуком мы придерживаемся того понимания контаминации, согласно которому «контаминант должен состоять исключительно из словообразовательных осколков» (Цит. По [Лаврова [http](http://)]). То есть, наличие

«осколочного» элемента, или квазиморфа, в структуре контаминированного слова отличает контаминацию от словосложения» [там же].

С другой стороны, необходимо разделять контаминацию и деривационное словообразование с помощью так называемых полуаффиксов, или аффиксоидов «занимающих промежуточное положение между деривационными аффиксами и производящими основами» [Антрушина 1985: 87] Главным критерием, на наш взгляд, является окказиональность каждого конкретного случая контаминации, в отличие от полуаффиксов, образующих ряды лексических единиц, объединяемых общностью значения полуаффикса и подлежащих типизации. Несмотря на то, что количество продуктивных полуаффиксов постоянно пополняется, их можно представить списком.

Таким образом, анализируя публицистические тексты можно выделить следующие словообразовательные модели неологизмов, образованных путем контаминации:

1. Начальный компонент первого слова присоединяется к финальному компоненту второго:

*Digerati* – контаминация слов *digital* и *literati*. Неологизм описывающий элиту в области цифровых технологий. Возможен перевод двумя способами: калькированием – кибер-элита или транслитерацией – дигерати. Представляет собой аллюзию на более раннюю контаминацию *glitterati* (*glitter* + *literati*). Например:

It is not a vision that is universally welcomed among the *digerati*.

Эта не та идея, которая тепло принимается среди кибер-элиты.

*Locavores* – контаминация слов *local* и сложных слов с компонентом латинского происхождения – *-vore*, таких как *herbivore* или *carnivore*. Например:

The locavore movement in the United States and elsewhere was spawned as a result of interest in sustainability and eco-consciousness becoming more prevalent.

Движение за потребление продуктов местного производства в Соединенных Штатах и по всему миру возникло на волне интереса к проблемам окружающей среды и экологичного производства.

В данном случае предлагается описательный перевод.

2. Первое слово представлено полностью, второе – в усеченном варианте:

*Filmanthropy* – контаминация слов *film* и *philanthropist*. Данный неологизм описывает благотворительную деятельность, финансирующую социально значимые фильмы:

Filmanthropy is a growing movement, and Lilly Hartley is at the forefront of it.

Финансирование социально значимых фильмов становится все более популярным, и Лили Хартли является одним из первопроходцев.

В данном случае предлагается использовать описательный перевод.

Moregeoisie – контаминация прилагательного more и существительного bourgeoisie. Используется для описания людей, стремящихся иметь больше товаров потребления, нежели окружающие:

She always wants to have things other people don't possess, she's such a moregeoisie.

Вечно она стремится приобрести больше, чем другие, она просто приобретатель.

В данном случае нам представляется целесообразным предложить аналогичный термин «приобретатель» существующий в русском языке, термин «стяжатель» имеет более сильную отрицательную коннотацию в русском языке, нежели «moregeoisie» в английском.

Mockumentary – контаминация слов mock и documentary. Данный неологизм имеет значение – ‘сатирический фильм в жанре документального кино’. Например:

Since the 1980s, the mockumentary format has enjoyed much attention, especially in the work of director Christopher Guest.

С 80-х годов двадцатого века фильмы в жанре «мокьюментари» привлекли значительное внимание, особенно работы режиссера Кристофера Геста.

В данном случае возможен перевод с помощью транскрипции – мокьюментари или описательный перевод – сатирический псевдодокументальный фильм.

Hactivist – контаминация слов hack и activist. На наш взгляд, оптимальным способом перевода данного неологизма является описательный: «представитель активистского движения хакеров»:

Thousands affiliated with the hacktivist collective Anonymous gathered in cities around the world yesterday in a loosely organized annual protest timed to coincide with Guy Fawkes Day.

Тысячи людей, связанных с активистской группой хакеров «Анонимы» собрались вчера в различных городах по всему миру в рамках ежегодного протеста с горизонтальной организацией приуроченному ко Дню Гая Фокса.

3. Первое слово усеченное, второе представлено полностью:

Upgrage – контаминация слова upgrade и rage. Имеет значение – ‘стремление постоянно менять свои электронные устройства на более новые’. Мы предлагаем перевод с помощью калькирования – ‘«мания обновления»:

You, a rational person of the digital age, will be reduced to paranoid superstition. This is the first sign of Upgrage.

У Вас, разумного человека цифровой эры разовьются параноидальные предрассудки. Это первая стадия «мании обновления».

4. При современном словообразовании также отмечается вклинивание одного из слова или его части во второе:

Glocalization – контаминация слов globalization and local. Имеет значение – ‘приспосабливание глобальных компаний к местным условиям или традициям’. В настоящий момент, данный неологизм уже оправданно переводить с помощью натурализации, например:

The increasing presence of McDonald's restaurants worldwide is an example of globalization, while the restaurant chain's menu changes in an attempt to appeal to local palates are an example of glocalization.

Все возрастающее количество ресторанов «Макдоналдс» по всему миру является примером глобализации, хотя изменения в меню сети ресторанов в попытке приспособиться к местным вкусам является примером глокализации.

5. Части двух слов соединяются в месте общего компонента: philanthropreneurs – в данном случае начальный компонент слова philanthropist присоединяется к финальному компоненту слова entrepreneurs. Этим словом называются предприниматели, финансирующие некоммерческие организации, но в отличие от спонсоров разного рода благотворительных фондов, получающие прибыль. Например:

Billionaire philanthropreneur Romesh Wadhvani talks about his extraordinary entrepreneurial journey, and his philanthropic initiatives to accelerate entrepreneurship in India.

Миллиардер благотворитель-предприниматель Ромеш Вадвани рассказывает о своем невероятном предпринимательском путешествии и его благотворительных инициативах по развитию предпринимательства и Индии.

На наш взгляд, на русский язык данный неологизм оптимальнее переводить с помощью калькирования, поскольку описательный перевод является слишком громоздким и будет перегружать переводимый текст.

Povertarian является контаминацией следующих лексических единиц: poverty и proletarian и описывает работников на предприятиях третьего мира с тяжелыми условиями труда и низкой заработной платой. Например:

We will certainly get more povertarian politics! There will be no justice brought to all the masses of corruption perpetrated over the last few years».

Политика потогонной системы труда, безусловно, продолжится! Мы не дождемся расследования всех тех бесчисленных случаев коррупции, которые были совершены в последние годы.

Наиболее оптимальным в данном случае представляется описательный перевод – «работник, занятый в потогонной системе труда».

б. Слова, образованные начальными осколками слов-источников: крайне интересным примером является неологизм ruppies, поскольку является контаминацией слов retired – пенсионер и urppies – молодые профессионалы, которое, в свою очередь, само является неологизмом 80-х годов прошлого века, образованного посредством комплексного сокращения. Поскольку компоненты неологизма ruppies не восходят ни к сложному слову, ни к устойчивому сочетанию, по нашему мнению, его нельзя отнести к сокращенному стилистическому варианту полной лексемы, и, следовательно, к комплексному сокращению.

В настоящий момент, видимо, оправдан описательный перевод «состоятельные профессионалы, вышедшие на пенсию»:

The generation that defined America in multiple ways is out to do it again. Their next stop? Retirement. Ruppies are active mature adults and predominantly affluent empty nesters.

Поколение, которое во многих отношениях создало современную Америку, готово сделать это еще раз. Их следующая остановка? Пенсия. Состоятельные профессионалы, вышедшие на пенсию, являются зрелыми людьми со значительными средствами, уже не обремененными необходимостью растить детей.

Как видно из приведенных примеров, в моделях контаминации преобладают модели слияния двух существительных – N + N, однако встречаются и модели слияния прилагательного и существительного – Adj + N.

Таким образом, можно сделать вывод, что в современном английском языке контаминация является довольно значимым способом словообразования и ее основной характеристикой является наличие квазиморфов, что отличает ее как от словосложения, так и от словообразовательной деривации. Модели контаминантов подлежат типизации, что облегчает понимание значения неологизма, поскольку его значение мотивируется его производными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка / Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова. – М.: Высш. школа, 1985. – 288 с.
2. Лаврова Н.А. Контаминация и другие способы словообразования [Электронный ресурс] / Н.А. Лаврова // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2008. – № 26. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kontaminatsiya-drugie-sposoby-slovoobrazovaniya>).
3. Лаврова Н.А. Контаминация и контаминанты в современном английском языке: номенклатура, структура, динамика) [Электронный ресурс] / Н.А. Лаврова. – URL: [http://www.rusnauka.com/26\\_WP\\_2012/Philologia/3\\_116103.doc.htm](http://www.rusnauka.com/26_WP_2012/Philologia/3_116103.doc.htm)
4. Ахманова О.А. Словарь лингвистических терминов / О.А. Ахманова. – 6-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 608 с.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

## THE ROLE OF CONTAMINATION IN THE NEOLOGISMS FORMATION (based on the materials of modern English media)

M.V. Spasova

Kuban State University, Krasnodar

The article surveys the role of contamination in the neologisms formation. The author analyzes the distinguishing characteristics of contamination in contradistinction with word-building and derivation. The article also surveys the main models of contamination and suggests the translation techniques, employed for the translation of the neologisms, formed by means of contamination.

**Key words:** *neologism, contamination, contaminant, quasi-morph, word coining, word-building, derivation.*

*Об авторе:*

СПАСОВА Мария Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета, *e-mail*: [mspasova@mail.ru](mailto:mspasova@mail.ru)



**РОЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ  
МЕЖДУ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛОЙ И ВУЗОМ  
В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*(на примере специальности «Журналистика»)*

**О.А. Шibaкова**

Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск

Статья посвящена проблеме преемственности между общеобразовательной школой и вузом, являющейся важным условием формирования профессиональной компетентности специалиста. Автор обращает особое внимание на необходимость непрерывного развития универсальных учебных действий.

*Ключевые слова: преемственность процесса обучения, универсальные учебные действия, профессиональная компетентность.*

Успешная профессиональная деятельность современного журналиста в большей степени зависит от высокого уровня сформированности коммуникативной и информационной компетенций, которые для данного вида деятельности являются одновременно общекультурными и профессиональными.

На сегодняшний день как коммуникативная (в частности, языковая и речевая), так и информационная компетентность журналистов находятся в зоне особого внимания ученых и специалистов СМИ.

В отношении коммуникативной компетенции журналистов специалисты СМИ выделяют ряд проблем: нарушения логических, лексических, стилистических норм; использование сниженной и грубой лексики; злоупотребление иностранными заимствованиями; уменьшение словарного запаса [Гурова 2008: 47].

Специалисты отмечают пренебрежительное отношение многих журналистов к речевой культуре, обусловленное низкой языковой компетенцией многих телеведущих и журналистов, проявляющейся в большом количестве различных типов ошибок в текстах СМИ.

Не менее актуальна сегодня и проблема формирования информационной компетенции специалиста, что связано с доступностью информации в обществе (медиатизированностью), когда чрезвычайно важными становятся умения работать с информацией, критически ее оценивать.

Такие ключевые для специалистов СМИ виды деятельности, как поиск необходимой информации, ее обработка и представление в виде собственного текста, представляют для студентов специальности «Журналистика» наибольшую сложность, что подтверждают данные международных исследований [Сметанникова 2005: 22], а также данные, полученные нами в ходе анкетирования студентов и преподавателей ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет» и НОУ ВПО «Международный институт бизнес-образования».

Указанные виды деятельности опираются на одну из ключевых

компетенций – учебно-познавательную, неразрывно связанную с информационной и коммуникативной компетенциями и базирующуюся на общепредметных (универсальных) учебных действиях, формирование которых осуществлялось на протяжении обучения в школе.

Под учебно-познавательной компетенцией понимается совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами [Хуторской [http](http://)].

Под универсальными учебными действиями в широком смысле понимают умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию через сознательное и активное освоение социального опыта. В более узком смысле этот термин означает совокупность способов действий учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса. Таким образом, функциями универсальных действий являются обеспечение возможности учащегося самостоятельно осуществлять учебную деятельность и создание условий для развития личности и ее самореализации.

Необходимость универсализации образования подчеркивали сторонники системно-деятельностного подхода в обучении (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, А.В. Хуторской, Д.Б. Эльконин и др.), указывая на важность организации и формирования универсальных учебных действий, порождающих знания, умения и навыки в любой сфере деятельности.

Предполагается, что к окончанию средней школы у учащегося должны быть сформированы универсальные учебные действия, однако на первом же году обучения становится очевидно, что большинство студентов испытывают трудности в организации собственной учебной деятельности, а успеваемость в вузе по сравнению с результатами вступительных экзаменов существенно снижается.

Таким образом, проблема заключается в том, что студенты оказываются неспособными применять универсальные учебные действия на ином образовательном уровне и в учебных ситуациях, отличных от тех, которые предлагались в школе. Очевидна необходимость развивать в вузе уже сформированные на определенном уровне вышеупомянутые компетенции, тем самым обеспечивая преемственность между школой и вузом в формировании универсальных учебных действий и реализуя одно из обязательных педагогических условий формирования компетентной личности.

Вопросы преемственности в обучении исследовали Я.А. Коменский, Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский. Они указывали, что знания лучше усваиваются тогда, когда каждое последующее их звено основывается на предыдущем.

Проблема преемственности средней и высшей школы рассматривалась в работах А.А. Вербицкого, С.М. Годника, Ю.А. Кустова, Н.Д. Никандрова,

А.П. Сманцера, Л.М. Таланчука др. Этой же проблеме посвящены диссертационные исследования М.В. Комаровой, Г.А.Краснощековой, Е.Н. Овчаренко, Л.Р. Радченко, Ю.С Юрьевой и др. Вопросы преемственности в обучении иностранному языку в системе «школа - вуз» исследовали Е.А. Маслыко, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова и др.

Под преемственностью в обучении понимается последовательность и системность в освоении знаний, достижении понимания и формировании умений [Вишнякова 1999]. Преемственность в обучении подразумевает логическую связь нового учебного материала с ранее усвоенным, новой ступени обучения с предыдущей. Пройденный материал осмысливается на более высоком уровне, имеющиеся знания подкрепляются новыми, благодаря чему повышается качество знаний, умений навыков, расширяется круг их применения.

Об отсутствии преемственности между общим и профессиональным образованием говорят современные исследователи (Н.С. Козлов, М.В. Комарова, Г.А. Краснощекова, Л.А. Леонтьева и др.). При этом называются разные причины отсутствия преемственности между школой и вузом в формировании компетенций, среди которых отмечается несогласованность в содержании, методах и средствах обучения в школе и вузе; отсутствие взаимодействия учителей школ и преподавателей вузов в проектировании процесса обучения и изучении характера и способов познавательной деятельности школьников и студентов; отсутствие мониторинга сформированности тех или иных видов компетенций в средних общеобразовательных и в высших учебных заведениях [Леонтьева [http](#)].

Целесообразно учитывать, что поступая в высшее учебное заведение, выпускник школы не имеет опыта учебной деятельности в новых обстоятельствах. Возникает несоответствие между новым учебным статусом и объективными возможностями студентов для его подтверждения, что не способствует эффективной учебной деятельности и зачастую становится причиной разочарования первокурсников. К сожалению, это может стать причиной снижения мотивации к учебной деятельности, одного из основных факторов, влияющих на успешность формирования компетентности специалиста. Помимо этого, существенно снизить столь необходимую мотивацию может и отсутствие осознания студентами связи между изучением предметов учебного плана и их будущей профессиональной деятельностью.

Мы считаем, что иностранный язык как учебный предмет в вузе играет существенную роль в формировании профессиональной компетентности специалиста при условии соблюдения преемственности между школой и вузом. В процессе обучения иностранному языку на неязыковых факультетах студенты должны осознавать возможность переноса приобретаемых знаний, умений и навыков в новые условия, в том числе в родной язык.

В подтверждение мысли о преемственности между общим и профессиональным образованием в формировании ключевых компетенций приведем мнение Н.А. Морозовой, согласно которому коммуникативная и

информационная компетентность развивается и в школьный период, и в период получения профессионального образования. Что касается учебно-познавательной компетенции, то «сензитивным» периодом для ее развития является школьный период [Морозова 2003: 60].

Мы также разделяем мысль Ю.К. Бабанского о том, что формирование общеучебных умений и навыков заканчивается в начальной школе, «такие навыки в начальной школе мы формируем, но дальше, как только ученик попадает в руки учителей-предметников, о развитии этих важнейших умений и навыков в большинстве школ фактически никто не заботится. А если навыки не развиваются, они или деформируются, или, в лучшем случае, «застывают» на том уровне, на котором были сформированы, или развиваются стихийно, замедленными темпами» [Бабанский 1982].

В «Концепции структуры и содержания общего образования» развитие общеучебных умений названо среди приоритетных целей школы. Обосновывая необходимость модернизации содержания образования, авторы концепции подчеркивают возрастающее значение общего образования как основы развития познавательных способностей, общеучебных умений и навыков, без которых все другие этапы непрерывного образования малоэффективны [Концепция структуры... 2002.]. Таким образом, еще раз подчеркивается необходимость развития универсальных учебных действий на протяжении всего образовательного процесса, что должно служить условием успешного формирования компетентности будущего специалиста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Гурова Е.К. К вопросу о языковой компетенции журналиста / Е.К. Гурова // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. – 2008. – № 4. – С. 47-54.
3. Концепция структуры и содержания общего образования (в 12-летней школе): Постановление Правительства РФ от 23.03.2001. №224 // Нормативно-правовые основы проведения эксперимента по обновлению структуры и содержания образования в РФ. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 76 с.
4. Леонтьева Л.А. Преемственность в реализации компетентностного подхода в обучении учеников средней общеобразовательной школы и студентов вуза [Электронный ресурс] / Л.А. Леонтьева // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика. Региональн сборн. научн. трудов. Вып.2. – URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253252553593750/Default.aspx>. – Заглавие с экрана.
5. Морозова Н.А. Дополнительное образование как одна из наиболее значимых основ обеспечения формирования ключевых компетенций человека / Н.А. Морозова // Проблемы качества образования. Материалы XIII Всероссийского совещания. – Кн. 2. – М.; Уфа: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 60-67.
6. Сметанникова Н.Н. Чтение в школе и обществе: взаимосвязи и партнерские отношения / Н.Н. Сметанникова // Школьная библиотека. – 2005. – № 4. – С. 22-23.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСОЧНИКИ

8. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М., 1999. – 538 с.

**THE ROLE OF CONTINUITY  
BETWEEN GENERAL EDUCATION AND HIGHER EDUCATION  
IN DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS**  
*(by the example of department of journalism)*

**O.A. Shibakova**

Murmansk State Humanities University, Murmansk

The article considers the problem of continuity between general education and higher education as an essential condition for developing professional competence of a specialist. The author focuses on continuous development of universal studying operations.

*Key words:* continuity of the education process, universal studying operations, professional competence.

*Об авторе:*

ШИБАКОВА Оксана Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Мурманского государственного гуманитарного университета, *e-mail:* [oksmile@mail.ru](mailto:oksmile@mail.ru)

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**Н.В. Вадбольская, А.В. Лучникова**

Пермский государственный  
национальный исследовательский университет, Пермь

**Е.Ю. Занина**

средняя общеобразовательная школа №132, Пермь

Статья посвящена проблемам организации самостоятельной работы студентов. Авторы анализируют разнообразные формы, которые могут быть использованы в высшем учебном заведении. Особо подчеркнута роль общеобразовательной школы в развитии умения самостоятельной работы.

*Ключевые слова:* преподавание иностранного языка, самостоятельная работа, мотивационные факторы, самореализация, самообразование, самоконтроль, индивидуальное задание, проектная деятельность.

При переходе на балльно-рейтинговую систему оценки знаний в вузах и школах большое внимание уделяется самостоятельной работе учащихся и студентов неязыковых специальностей. Более того, 60% бюджета учебного времени студента отводится самостоятельной работе, и только 40% – аудиторной.

Целью самостоятельной работы учащихся и студентов является формирование самоорганизованной творческой личности, способной к самообразованию, инновационной деятельности на протяжении всей своей деятельности, начиная с учебы в школе. Современный человек должен уметь самостоятельно «добывать знания», т.к. на протяжении всей его жизни он должен уметь воспринимать и анализировать большой объем потоков информации, критически и избирательно относиться к получаемой информации, уметь использовать ее в нужных целях. Сначала самостоятельная работа учащегося и студента строится на основе материала учебных пособий, а на более продвинутом уровне студент работает с научной информацией, которую он ищет самостоятельно. И в последние годы единственным и самым доступным источником этой информации является Интернет.

Функции, которые выполняет самостоятельная работа, заключаются в том, чтобы «содействовать оптимальному усвоению учебного материала, развитию у учащихся умственных способностей, овладению методами познания и формированию у школьников потребности в самообразовании» [Пидкасистый 1972: 43].

Основными видами самостоятельной работы студентов по английскому языку в нашем вузе являются следующие: подготовка к практическим занятиям (традиционная домашняя работа), подготовка к зачетам и экзаменам (в конце семестра), написание эссе и контрольных работ (в течение учебного семестра) и подготовка отдельных студентов к выступлениям на ежегодных научно-практических студенческих

конференциях (подготовка рефератов и презентаций к докладам).

Самостоятельная работа может реализовываться непосредственно во время аудиторных занятий при руководстве преподавателем в присутствии преподавателя, а также индивидуально дома, в библиотеке и других местах при выполнении творческих заданий. Самостоятельная работа может быть организована по индивидуальным заданиям или в мини-группах студентов в зависимости от того, какие цели преследует преподаватель, какой объем предполагается выполнить, и за какой период, «а также от конкретной тематики самостоятельной работы, уровня сложности и уровня умений студентов» [Силласте [http](#)].

Контроль результатов самостоятельной работы студентов должен осуществляться в аудиторные часы, быть кратким по времени и показательным по усвояемости материала, он может быть организован в письменной, устной или смешанной форме.

Эффективная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии устойчивой мотивации [Сасина [http](#) ]. Среди мотивационных факторов мы уделяем особое внимание научно-исследовательской деятельности студентов, которая может оказаться показательной при участии в итоговой университетской научно-практической конференции или же в мини конференции в группе по пройденной теме. Участие в конференции призвано вызвать стремление к соревновательной деятельности, а значит, ведет к самоусовершенствованию студента.

Среди факторов, определяющих активизацию самостоятельной работы, можно выделить следующие:

1) Полезность выполняемой работы. Это та ситуация, когда человек понимает необходимость выполнения задания, т.к. результаты его могут быть применены им же для выполнения другого, более сложного или нужного мероприятия (написания дипломной, курсовой работы, выступления на конференции и т.д.)

2) Подготовка к контролю знаний. Это – накопление баллов, подготовка к тестам, контрольным срезам, что характерно для балльно-рейтинговой системы оценки знаний. Студенты желают получить более высокие оценки, поэтому готовы к предшествующей самостоятельной деятельности. У каждого студента есть возможность повысить свой учебный рейтинг путем участия во внеучебной работе (участие в олимпиадах, конференциях; выполнение индивидуальных творческих заданий, рефератов; участие в работе научного кружка и т.д.).

3) Повышение интереса к предмету (английский язык), личное стремление студента к самореализации и желание повысить уровень знания по предмету в силу личной необходимости и заинтересованности. (Иногда требуется более быстрое прохождение программы отдельными студентами. Например, если учащийся готов сдавать зачет или писать итоговую работу раньше, чем его группа).

Как же построить учебный процесс с учетом повышения роли самостоятельной работы? Имеются два основных направления. Первое – это

увеличение роли и временных ресурсов, посвященных самостоятельной работе студентов во время аудиторных занятий. Реализация этого пути требует от преподавателей разработки методик и форм организации аудиторных занятий, способных обеспечить высокий уровень самостоятельности студентов и улучшение качества подготовки [Юшко http].

Второе – активизация самостоятельной деятельности студентов вне аудиторных занятий. Это связано с рядом трудностей. В первую очередь – неготовность к такому виду деятельности как большинства студентов, так и преподавателей, причем и в профессиональном и в психологическом аспектах. Кроме того, существующее информационное обеспечение учебного процесса недостаточно для эффективной организации самостоятельной работы [там же].

Поэтому основная задача организации самостоятельной работы студентов заключается в создании определённых психолого-дидактических условий развития интеллектуальной инициативы и мышления на занятиях любой формы.

В первую очередь мы, преподаватели, должны изменить отношение студентов к самостоятельной работе, а именно – постоянно разъяснять им её необходимость на каждом этапе, определять её цели и контролировать понимание этих целей студентами. Лучше, если самостоятельная работа предполагает индивидуальные задания, а значит, необходим банк заданий для самостоятельной работы. Индивидуальные задания может получать отдельный студент или группа. Задания дифференцируются по степени сложности, по целям.

Какие же задания может получать студент в рамках своей самостоятельной деятельности внеаудиторно? Реферирование научных, научно-популярных текстов, статей на языке оригинала. Этот процесс компрессии отражает и компрессирует не просто содержание соответствующего текста, статьи, монографии в целом, а лишь новизну, ценность и полезное содержание (приращение науки, знания).

2. Аннотирование – это предельно сжатое изложение основного содержания текста, ответ на вопрос «What is the text about?» Этот вид работы подходит для подготовки к занятиям, к которым было задано произвести интернет-поиск по определенной тематике, подобрать литературу. В отличие от реферата оно представляет не содержание работы, а лишь ее тематику.

3. Доклад, реферат. Доклад, то же что и реферат (в учебных заведениях они практически не различаются) – вид самостоятельной работы для аудиторных и внеаудиторных занятий, в процессе которых студенты учатся кратко излагать в письменном виде, а потом устно и публично результаты своей исследовательской работы, которая заключается в умении работать с литературой и логично излагать различные точки зрения на заданную проблему, а также свою собственную, если она сформировалась в процессе самостоятельной работы. Самостоятельная подготовка доклада (реферата) студентом или учащимся способствует формированию навыков его исследовательской работы, расширяет его познавательные интересы,



тренирует навыки работы с информацией, поиском необходимой литературы по заданной теме, обработкой полученной информации, способы презентации ее. К докладу (реферату) по объемным темам могут привлекаться несколько студентов (рабочая группа), между которыми распределяются отдельные задания для выступления. Содержание доклада (реферата) должно быть логичным, иметь вступительную и заключительную части. Объем реферата, как правило, от 1 до 5 машинописных страниц. Темы реферата разрабатывает преподаватель, если это доклад (реферат) предназначен для участия в факультетской конференции, и группа преподавателей, если речь идет об итоговой ежегодной студенческой научно-практической конференции.

4. Контрольная работа – вид аудиторной самостоятельной работы. Проводится всеми преподавателями кафедры в конце изучения каждой темы (раздела учебника). Результаты каждой контрольной работы являются контрольными точками, результаты которых заносятся в ЕТИС и являются составляющими итоговой оценки студента за учебный семестр.

На кафедре английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета разрабатывается новый для нас вид самостоятельной работы студента в аудитории под руководством преподавателя и в его присутствии. Подобная работа проходит в специально отведённые на это часы, которые входят в часы самостоятельной работы студента. Данная работа не совпадает с часами консультаций, днями ликвидации задолженностей и другими видами работ.

При этом управление самостоятельной работой должно включать:

- 1) точное планирование содержания и объема,
- 2) четкую организацию, контроль и анализ результатов,
- 3) полное учебно-методическое и материально-техническое обеспечение студентов,
- 4) обязательное внедрение новых технологий обучения,
- 5) калькуляцию учета трудозатрат студентов и преподавателей.

Какие же виды работ можно предложить студентам при данном виде самостоятельной работы?

**Письменные самостоятельные работы** – одна из форм проверки и оценки усвоенных знаний, уровня самостоятельности и активности студентов в учебном процессе, эффективности методов, форм и способов учебной деятельности.

**Индивидуальные работы** (задание на дом). Индивидуальные домашние задания в виде сочинений на заданную тему можно предложить только в сильных группах на традиционно «продвинутых» факультетах (механико-математическом, физическом), т.к. без дифференцированного подхода и учета уровня их знаний, полученных еще в школьный период, а также сформированности навыков, а также учета их индивидуальных склонностей, можно в итоге получить лишь профанацию самостоятельной деятельности. При тщательной же проработке именно индивидуальных заданий для

каждого студента персонально или малых групп студентов можно добиться неплохих результатов и у студентов слабо успевающих.

Очевидно, что навыки и умения самостоятельной работы должны развиваться у обучающегося как можно раньше. Поэтому вполне логично ожидать от студента-первокурсника готовности к самостоятельной работе. К сожалению, на практике мы наблюдаем это далеко не всегда.

Оптимизировать процесс обучения иностранному языку в общеобразовательной школе, повысить его эффективность, развивать навыки самостоятельной работы старшеклассников позволяет, в частности, использование метода проектов. Основу любого проекта составляет проблема, пути решения которой учащиеся должны найти в ходе выполнения задания. Для того чтобы успешно справиться с поставленной задачей, ученику необходимо обладать способностью самостоятельно находить информацию, анализировать и оценивать ее, планировать работу, предлагать собственные варианты решения проблемы.

Несомненно, что план проектной работы, в особенности, если речь идет об исследовательском проекте (по классификации Е. С. Полат), разрабатывается учителем. Каждый из участников проекта должен иметь четкое представление о цели осуществляемой деятельности и понимать, в чем заключается его функция. Таким образом, без подготовительной работы, организованной учителем, использование проектной методики не принесет желаемых результатов. На начальном этапе освоения старшеклассниками метода проектов учитель может открыто выступать в роли координатора, участвуя в работе и направляя ее. Постепенно учитель переходит на позиции «скрытого координатора», выступая в роли консультанта.

Итак, «работа над проектом – это в первую очередь самостоятельная работа ученика по решению какой-либо проблемы, требующая умения поставить проблему, наметить способы ее решения, спланировать работу, подобрать необходимый материал и т. д.» [Копылова 2003: 49].

Школа № 132 является школой с углубленным изучением предметов естественно-экологического профиля, поэтому старшеклассники выполняют разнообразные экологические проекты. Они различаются по сложности и срокам, требуемым для их выполнения, а также по количеству участников.

Ряд тем для проектов предложен в используемом в школе УМК «Spotlight». Учащиеся 10 класса, прочитав и обсудив текст «Alternative Energy», с интересом работали над исследовательским проектом, посвященным источникам электроэнергии в своем регионе. Результатом их работы стала презентация «Energy Sources». Ученики 11 класса после чтения и обсуждения текста «The Wrap on Packaging» разработали «экологически дружелюбную» упаковку для самостоятельно избранного ими товара. Каждая группа представила свой продукт аудитории и ответила на вопросы экспертов и зрителей.

Накопив определенный опыт проектной деятельности, старшеклассники участвуют в проектах, объявленных различными экологическими организациями. Например, группа учащихся 10-11 классов приняла участие в

международном конкурсе проектов, посвященных проблемам глобального потепления, проводимом посольством Великобритании. Их целью было рассказать о своей деятельности по энергосбережению дома, в школе, в районе. Презентация «Global Warming: Is It Too Hot To Handle?» отмечена дипломом конкурса, авторы были приглашены принять участие в итоговой конференции в Санкт-Петербурге.

Не вызывает сомнений, что проектная деятельность способствует развитию у школьников умения самостоятельной работы, стимулирует их мышление, позволяет научиться осуществлять самоконтроль, самооценку и самокоррекцию как процесса, так и достигнутого ими результата.

Таким образом, самостоятельная работа учащихся и студентов становится неотъемлемым компонентом процесса обучения в средних учебных заведениях и в вузах. Целью самостоятельной работы является как углубление полученных во время аудиторных занятий практических навыков, так и самостоятельное развитие культуры когнитивного труда и поиска новых знаний. Самостоятельная работа должна носить систематический и постоянный характер.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка: Методическое пособие / В.В. Копылова. – М.: Дрофа, 2003. – 96 с.
2. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся (Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества) / П.И. Пидкасистый. – М.: «Педагогика», 1972. – 183 с.
3. Сасина О.В. Мотивация самостоятельной работы студентов по английскому языку в вузе [Электронный ресурс] / О.В. Сасина, О.Н. Слесаренко. – URL: [http://sociosphaera.com/publication/journal/2014/165/motivaciya\\_samostoyatelnoj\\_raboty\\_studentov\\_po\\_anglijskomu\\_yazyku\\_v\\_vuze](http://sociosphaera.com/publication/journal/2014/165/motivaciya_samostoyatelnoj_raboty_studentov_po_anglijskomu_yazyku_v_vuze)
4. Силласте Г.Г. Самостоятельная работа студентов: Методические рекомендации для студентов, обучающихся по направлению подготовки 040100.62 «Социология» (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс] / Г.Г. Силласте, Е.Е. Письменная, Н.М. Белгарокова. – URL: [http://www.fa.ru/chair/socio/pps/Documents/metod\\_self\\_work.pdf](http://www.fa.ru/chair/socio/pps/Documents/metod_self_work.pdf).
5. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Электронный ресурс]/ Г.Н. Юшко; Ростовский гос. ун-т. – Ростов н/Д [б.и.], 2001. – 23 с. – На правах рукоп. – URL: <http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/c-3c0b65635a2ac68a4d53a88521306c27.html>

### ENGLISH LANGUAGE STUDENT SELF-DIRECTED LEARNING

**N.V. Vadbolskaya, A.V. Luchnikova**

Perm State University, Perm

**E.Yu. Zanina**

Secondary General Educational School № 132, Perm

The article is devoted to the problems of student self-directed learning. The authors analyze various forms of the organization of this process at university. The importance of teaching secondary school pupils self-guided work is stressed.

*Key words:* teaching a foreign language, self-directed learning, motivating factors, personal fulfillment, self-education, self-check, task, project work.

*Об авторах:*

ВАДБОЛЬСКАЯ Нина Владиславовна – старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета, e-mail: [Vadbolskaya@mail.ru](mailto:Vadbolskaya@mail.ru)

ЛУЧНИКОВА Алена Вячеславовна – старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета, e-mail: [lov168@mail.ru](mailto:lov168@mail.ru)

ЗАНИНА Елена Юрьевна – учитель средней общеобразовательной школы № 132 г. Пермь, e-mail: [Helenzanina@mail.ru](mailto:Helenzanina@mail.ru)

## СМИ О КОНФРОНТАЦИИ РОССИИ И США В ПЕРИОД УКРАИНСКОГО КРИЗИСА

(в метафорическом ракурсе)

Л.М.Салатова

Военно-воздушная академия им.проф.Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина,  
Челябинск

В статье рассматриваются метафорические высказывания, с помощью которых выявляется не только манипулятивная функция массмедийного дискурса, но и признаки конфронтации в отношениях между Россией и США в период украинского кризиса.

*Ключевые слова:* массмедийный дискурс, украинский кризис, метафора, метафорическое моделирование.

Кризис на Украине в значительной степени повлиял на отношения Москвы и Вашингтона. США всеми силами пытаются представить Россию в образе врага. И многие эксперты вновь заговорили о возвращении риторики времен холодной войны. В свою очередь, американские политики и СМИ окончательно сформулировали свою позицию по отношению к России. «Москва виновата во всем», летят в адрес российского руководства безосновательные обвинения. «С точки зрения США Россия скрывает свое вмешательство и создает «замороженный конфликт» на востоке Украины. Москва же считает, что Запад ведет кампанию по ослаблению России и стремится привести НАТО к ее границам» [www.Риановости.ru, 10.09.2014].

События украинского кризиса, повлиявшего на развитие отношений двух стран, находят непосредственное отражение в средствах массовой информации и являются причиной активизации метафорических высказываний.

По справедливому замечанию М. Р. Желтухиной, «политика и массмедиа давно тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. В СМИ политика является одной из самых важных тем. Взаимодействие массмедиа и политической идеологии состоит в том, что СМИ могут поддерживать или, наоборот, подрывать уже существующие в обществе политические структуры» [Желтухина 2003: 21] Главными задачами политического текста в рамках СМИ являются построение идеологии и манипулирование мнением широких масс [Далецкий 2004]. Одной из главных целей, преследуемых политическими партиями, является борьба за власть. В дальнейшем немаловажным фактором является процесс реализации и сохранения полученной власти. Для достижения каждой из вышеназванных целей применяются свои методы и средства, в том числе и манипулятивные» [Цуладзе 1999: 56]. Политический дискурс СМИ, воздействующий на общественное мнение, позволяет добиться заявленной цели. «В дискурсивном плане власть проявляется в способности заставить других принять выгодную для говорящего интерпретацию действительности»

[Шаховский <http>]. В последнее время все чаще подчеркивается преобладающая роль манипулятивной функции медийного политического дискурса. Манипуляция понимается нами как «процесс навязывания взглядов, мнений, способов действий, которые адресант может считать заведомо ложными, но выгодными для себя» [Антипина 2009:21].

Процесс манипуляции общественным мнением можно проследить в разных странах на протяжении многих столетий. В зарубежной лингвистике язык изучается как средство борьбы за политическую власть и как средство для манипуляции общественным сознанием [Будаев 2006]. В тоталитарном режиме язык является не чем иным, как оружием в защиту выстроенной идеологии [Баранов 2000]. Нередки случаи применения приемов манипуляции и в демократическом режиме правления. В данном случае язык выступает в роли регулятора общественного мнения. Сущность манипуляции общественным сознанием заключается в умении «задеть нужную струну в нужное время» [Bauley 1985: 108].

Современные СМИ являются важнейшим средством формирования и отражения общественного мнения, которые «прямо или опосредованно, в открытой или скрытой форме влияют на все социально-политические процессы в обществе. Именно поэтому они получили название ‘четвертой власти’ (‘the fourth estate’), которые по силе своего воздействия на механизм общественного развития не уступают первым трем» [Добросклонская 1998: 33].

Итак, политический дискурс СМИ обладает воздействующей способностью и может манипулировать общественным мнением в необходимом для отправителя сообщения русле.

В данной статье автор стремится выявить различия, которые прослеживаются в репрезентации отношений двух стран в период украинского кризиса в медийном дискурсе России и США с помощью метафорических высказываний.

Для лингвистической науки конца XX века особенно значимыми оказались представления о концептуальной метафоре (метафорической модели) как о средстве познания и объяснения действительности.

Когнитивная лингвистика рассматривает метафору как способ концептуализации мира. Анализ вариантов когнитивной теории метафоры показал, что оптимальной методологической основой для нашего исследования является теория метафорического моделирования, представленная в публикациях А.П. Чудинова и его последователей. В рамках когнитивистики метафора рассматривается как способ мышления, концептуализации и категоризации окружающей действительности, создающий целостную языковую картину мира.

Теории метафорического моделирования и описанию конкретных моделей посвящено множество специальных публикаций, как отечественных, так и зарубежных [Белов 2011, Камышева 2009, Кириллова 2008, Комиссарова 2012, Сурина 2007, Goatly 2011, Ritchie 2013]. Возросший интерес к данной проблематике стал проявляться в конце XX века. Политические метафоры

очень часто становятся объектом исследования благодаря своей приближенности к сфере мышления и сознания [Баранов 2003].

Метафоры направлены на общие фоновые знания адресата, за счет которых подготавливается почва для формирования новых мнений и представлений [Нахимова 2007]. «Метафора в языке и речи – это лишь отражение аналоговых механизмов мышления, поэтому метафору нередко образно представляют как своего рода зеркало, в котором вне зависимости от чьих-либо симпатий или антипатий отражается индивидуальное и национальное сознание» [Чудинов 2001: 48].

Для анализа и выявления различий, которые прослеживаются в репрезентации украинского кризиса и отношений двух стран в период украинского кризиса в медийном дискурсе России и США, были выбраны российские и американские метафорические высказывания с 2014 по 2015 гг.

Приведем наиболее яркие примеры метафор, отражающие отношение к России и президенту, в американских СМИ:

«Many in the United States and Europe believe that ratcheting up economic pressure on Russia will help drive Putin out. **This is an enormously dangerous gamble. As Russian living standards decline, Putin's only viable strategy to remain in power will be an aggressive international posture. Foreign military adventures, after all, are most appealing when the domestic front is on fire**» (Project Syndicate, 27.01.2015).

Многие в Соединенных Штатах и Европе полагают, что усиление экономического давления на Россию поможет изгнать Путина. Это невероятно опасная игра. По мере падения уровня жизни русских, единственно возможной стратегией сохранения власти для Путина будет агрессивное поведение на международной арене. В конце концов, военные авантюры за рубежом всегда становятся очень привлекательными, когда на внутреннем фронте всё горит<sup>1</sup>.

В приведенном высказывании американские СМИ активно используют *игровую* и *военную метафоры*, репрезентирующие отношение к России в период экономического давления со стороны западных стран. При этом военная метафора представляет российского президента в качестве агрессора и авантюриста на международной арене, игнорирующего проблемы, возникшие в собственной стране с введением санкций со стороны Запада.

«Российский лидер не хочет общаться с Западом, как это делают нормальные страны. Он хочет восстановить господство Кремля над ближним зарубежьем и использовать экспорт энергоресурсов в качестве политического оружия против Западной Европы. Если Запад ему это позволит, г-н Путин закрепит свой успех, продолжит дестабилизировать ситуацию на Украине и будет ждать удобного момента для того, чтобы вновь перейти в наступление» (The Wall Street Journal, 24.01.2015).

В данном примере опять же используется военная метафора, а российский президент выступает в качестве главной силы, направленной против украинского государства.

---

<sup>1</sup> Здесь и далее перевод автора статьи

«The heated exchange at a security conference in Munich pointed to the fragility of the transatlantic consensus on how **to confront Russian President Vladimir Putin over a deepening conflict in eastern Ukraine** that has killed more than 5,000» (Newsweek, 14.02.2015).

Оживленный обмен на конференции по безопасности в Мюнхене указал на хрупкость трансатлантического консенсуса о том, как **противостоять президенту России Владимиру Путину** в период углубленного конфликта в восточной части Украины, в результате которого погибли более 5000 человек.

7 февраля 2015 г. состоялась конференция по безопасности в Мюнхене, на которой Министр иностранных дел России Сергей Лавров призвал украинские власти и руководство Донецкой и Луганской народных республик к прямому диалогу. Военная метафора «*противостоять президенту*» отражает враждебное отношение Запада к российскому правительству, якобы виновному в украинском конфликте. Российский президент выступает в качестве главного зачинщика украинского кризиса.

Следующий пример касается вопроса о вооружении Украины.

«The Ukraine armaments debate is an argument about short-term tactics, not long-term strategy — **and it ignores the real nature of the Russian game**» (The Washington Post, 08.02.2015).

Дебаты о вооружении Украины являются аргументом о краткосрочной тактике, совсем не долгосрочной стратегией – и это игнорирует истинную природу российской игры.

Как известно, высокопоставленные американские чиновники и военные после поражений украинской армии в Дебальцево начали рассматривать возможность поставок Киеву оборонительных вооружений. Начать поставки оружия Украине призвали восемь бывших высокопоставленных представителей американской администрации. Согласно автору данного высказывания главная вина за ситуацию украинского конфликта, в разрешение которого выступает администрация США, поднимая вопрос о поставке летального оружия на Украину, возлагается, прежде всего, на российское правительство. Вина за украинский конфликт репрезентируется автором как «*российская игра*».

Как показано в примерах американских СМИ, милитарная метафора наиболее ярко реализуют концептуальные векторы угрозы, насилия, разрушения, а игровая метафора, представляющая образ России и российского президента, – концептуальные векторы лживости и неискренности. Для украинского кризиса, рассматриваемого американскими источниками СМИ, характерна целеустановка на острую критику действий российского президента, выступающего в украинской войне в роли зачинщика сложного конфликта, и данные действия оцениваются западным и американским сообществом как преступные.

Рассмотрим примеры высказываний об украинской гражданской войне российскими СМИ.

«Кроме того, **Россия попала под удар** как наиболее активный выразитель самостоятельной точки зрения. «Складывается впечатление, что **наша страна попала под удар** как наиболее активный в современном



мире выразитель самостоятельной точки зрения, считающий независимую политику своим естественным правом», – сказал Лавров» (Российская газета, 09.02.2015).

По словам министра, Западу легче обвинять Россию, чем сотрудничать с ней. В 1998 г. А.И. Солженицын написал книгу «Россия в обвале». В ней есть глава «Славянская трагедия», которая писалась будто вчера: «Антирусская позиция Украины – это как раз то, что и нужно Соединенным Штатам. Украинские власти подыгрывают услужливо американской цели ослабить Россию» [Солженицын 1998]. Слишком обостренными и удивительно точными кажутся все мысли и пророчества Александра Исаевича в свете того, что сегодня творится на Украине. Милитарная метафора «*Россия попала под удар*» выражает суть украинского кризиса.

Рассмотрим пример, задействующий *игровую* и *театральную* метафоры:

«Украина России нужна единая и неделимая, процветающая, без танков на улицах. Но дело в том, что **тем, кто играет по другую сторону шахматной доски, кто управляет этими марионетками их хунты с не очень умными лицами, нужен хаос**» ([www.http://rusnod.ru/news/theme4149.html](http://rusnod.ru/news/theme4149.html) 2015).

В феврале 2014 г. США, ряд государств ЕС поддержали государственный переворот в Киеве. Захватившие власть вооружённым путём ультранационалисты поставили страну на грань раскола, развязали братоубийственную войну. В данном высказывании наблюдаются имплицитивные отношения между сферами-источниками «Игра» и «Театр». Репрезентация сторонников украинского кризиса в качестве игроков и лиц, дергающих своих марионеток, эксплицирует векторы иронии, направленные на ведущие политические партии, заинтересованные в продолжении гражданской войны на Украине. Активизация театральной и игровой метафор связана с особой ролью в подобной метафоре концептуальных векторов притворства, неискренности и лжи со стороны сторонников украинского кризиса.

«У России много козырей, которые она могла бы разыграть, чтобы сломать политическое и финансовое устройство Западного мира. Еще один фактор, который способен в перспективе ударить по гегемонии США – это союз двух сверхдержав – России и Китая. Они не выбрасывают на стол свои козыри, поскольку считают, что пока в этом не нуждаются. Россия и Китай просто создают альтернативные финансовые институты, чтобы уйти из сферы влияния западной финансовой системы» (Эхо Москвы, 07.02.2015).

Используя игровую метафору, автор высказывания представляет Россию как игрока, способного противостоять силам западного мира, поддержавшего государственный переворот в Киеве в 2014 г.

В следующем примере Россия представлена не только как сильный игрок на мировой арене, но и бесстрашный боец, отстаивавший свою независимость и интересы на политической арене:

«Когда Россия начала открыто играть мускулами, в некоторых европейских столицах это вызвало страх, если не панику. **Надеялись-то продолжить ритуальное фехтование десяти против одного, а тот**

**вдруг отбросил рапиру и схватил оглоблю. А от битвы на оглоблях фехтовальщики отвыкли»** (Россия в глобальной политике, 17.12.2014).

В данном примере наблюдается явление персонификации – страна метафорически представлена как действующее лицо, с которым западному политическому миру при всем его нежелании приходится считаться.

Следующий пример репрезентирует гражданскую войну на Украине, задействуя природоморфную метафору:

**«Американцы зажгли Украину, чтобы огнем ее пожара дотла спалить весь Русский мир»** ([www. http://nstarikov.ru](http://nstarikov.ru)).

Подобная метафора несет негативные эмоции. Историк, публицист Николай Стариков полностью возлагает вину за украинский кризис на США. В основе стихии огня актуализируется образ сильного пламени, несущего опасность и разрушение для России.

Как видно из представленных примеров, американские источники СМИ, отражая украинский кризис, ограничиваются метафорами военной и игровой сфер. Российские авторы, в отличие от американских, используют антропоморфную и природоморфную метафоры. В событиях украинского кризиса представители американских СМИ репрезентируют Россию и президента в качестве агрессора, виновного за эскалацию кризиса и несущего угрозу остальному миру. Российские СМИ указывают на американские политические силы, не желающие видеть Россию сильной и процветающей страной. Разумеется, представленный обзор не является полным, но он отражает тот интерес, который проявляется в российских и американских СМИ в вопросе украинской гражданской войны и все более нарастающей конфронтации в отношениях двух стран, агрессивности и неискренности в отношении к России со стороны американских СМИ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антипина О.В. Метафорический образ политической России начала XXI века на материале англоязычных сайтов: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / О.В. Антипина; Иркутский гос. лингв. ун-т. – Иркутск [б.и.], 2009. – 221 с. – На правах рукоп.
2. Баранов А.Н. Метафоры в политическом дискурсе: языковые маркеры кризисности политической ситуации / А.Н. Баранов // *Linguistic Change in Europe 1990-2000* / ed. by L. Zybatow. – Wien, 2000. – P. 35-42.
3. Баранов А.Н. Политическая метафорика публицистического текста: возможности лингвистического мониторинга / А.Н. Баранов / *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебн. пос., отв. ред. М.Н. Володина*. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 456 с.
4. Будаев Э.В. Метафорическое моделирование постсоветской действительности в российском и британском политическом дискурсе: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Э.В. Будаев: Уральский гос. пед. ун-т. – Екатеринбург[б.и.], 2006. – 232 с. – На правах рукоп.
5. Далецкий Ч. Риторика: заговори, и я скажу кто ты: Учебн. пос. / Ч. Далецкий. – М.: Омега-Л., 2004. – 488 с.
6. Добросклонская Т.Г. К вопросу об изучении текстов массовой информации / Т.Г. Добросклонская // *Лингвистика и межкультурная коммуникация* / Под ред. С.Г. Тер-Минасовой и др. – М., 1998. – С. 32- 38.

7. Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность масс-медиа дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография / М.Р. Желтухина. – М.: Ин-т языкознания РАН; Волгоград: ВФ МУПК, 2003. – 656 с.
8. Нахимова Е.А. Прецедентные имена в президентском дискурсе / Е.А. Нахимова // Политическая лингвистика. – Урал. гос. пед. ун-т; гл. ред. А.П. Чудинов. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 2 (22). – С. 44-48.
9. Солженицын А.И. Россия в обвале. – М.: Русский путь, 1998. – 206 с.
10. Цуладзе А.М. Политические манипуляции, или покорение толпы. – Москва: Книжный дом «Университет», 1999. – 144 с.
11. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000) / А.П. Чудинов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т. – 2001. – 238 с.
12. Шаховский В.И. Интеллектуальные импликации газетных заголовков как языковая карнавализация [Электронный ресурс] / В.И. Шаховский // Мат-лы 4-ой Всерос. Школы молодых лингвистов «Актуальные проблемы психологии и лингвистики». – Москва-Пенза, 2000. – URL: [http://ihtik.lib.ru/philosarticles\\_28may2006](http://ihtik.lib.ru/philosarticles_28may2006).
13. Bayley P. Live oratory in the television age: The language of formal speeches / P. Bayley // Campaign language: Language, image, myth in the U. S. presidential elections 1984 / G. Ragazzini, D.R.V.P. Miller eds. – Bologna, 1985. – P. 77-174.

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Николай Стариков [Электронный ресурс] – URL: <http://nstarikov.ru>.

РИА Новости [Электронный ресурс] 10.09.2014. – URL: <http://www.Риановости.ru>.

Российская газета [Электронный ресурс] 09.02.2015. – URL: <http://www.rg.ru/gazeta/rg/2014/10/30.html>

Россия в глобальной политике [Электронный ресурс] 17.12.2014. – URL: <http://globalaffairs.ru/>

Эхо Москвы [Электронный ресурс] 07.02.2015. – URL: <http://www.echo.msk.ru>.

The Wall Street Journal [Электронный ресурс] 24.01.2015. – URL: <http://www.wsj.com/articles/apple-plans>.

Project Syndicate [Электронный ресурс] 27.01.2015. – URL: <http://www.forex2.info/category>

The Washington Post [Электронный ресурс] 08.02.2015. – URL: <http://www.washingtonpost.com/>

Newsweek [Электронный ресурс] 14.02.2015. – URL: <http://www.newsweek.com/en>

## MASSMEDIA ABOUT CONFRONTATION BETWEEN RUSSIA AND AMERICA DURING THE UKRAINIAN CRISIS

*(metaphorical view)*

**L.M. Salatova**

The Chelyabinsk Air Force Academy

named after Prof. N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin, Chelyabinsk

This article overviews the metaphorical examples with the help of which not only the manipulative function of mass media discourse is shown, but also the difficulties in relations between Russia and America during the Ukrainian crisis.

**Key words:** *massmedia discourse, Ukrainian crisis, metaphor, metaphorical modeling.*

*Об авторе:*

САЛАТОВА Людмила Маратовна – кандидат филологических наук,  
доцент кафедры иностранных языков Военно-воздушной академии им. проф.  
Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина, *e-mail*: salat\_78@mail.ru.

## СОЗДАНИЕ КОНТЕКСТУАЛЬНЫХ ЗАМЕН ПУТЕМ СМЫСЛОВОГО РАЗВИТИЯ И ЦЕЛОСТНОГО ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ

*(на материале английского и русского языков)*

**А.В. Большак, А.А. Савченко**

Кубанский государственный университет, Краснодар

Статья посвящена приемам создания контекстуальных замен при переводе путем смыслового развития и целостного переосмысления. Рассмотрены и проанализированы некоторые примеры переводческих трансформаций данного вида.

*Ключевые слова:* переводческие трансформации, лексические трансформации, смысловое развитие, ситуативно-семантические трансформации, целостное переосмысление.

Как известно, искусство перевода заключается в умении совершать трансформации на разных уровнях. К вопросу о переводческих трансформациях обращались многие известные ученые, в частности: В.Н. Комиссаров, Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.С. Бархударов, Я.И. Рецкер, В.Г. Гак, А.Д. Швейцер и др. Ими были предложены различные определения понятия «переводческая трансформация» и разработаны многочисленные классификации. Несмотря на то, что существует множество точек зрения о разделении переводческих трансформаций на виды, большинство исследователей выделяют лексические, грамматические и смешанные (комплексные) переводческие трансформации.

Под лексическими трансформациями понимается вид переводческих преобразований, начальным или /и конечным элементом которых является лексическая единица. Как отмечает А.Л. Семенов, «лексические трансформации являются одним из видов структурно-уровневых переводческих преобразований, суть которых состоит в передаче исходного содержания неадекватными лексическими средствами языка перевода, которые как единицы только его лексической системы (словаря) неэквивалентны использованным средствам языка оригинала» [Семенов 2008:84]. Такие преобразования в гораздо большей степени затрагивают содержательный аспект перевода и могут приводить к реально видимым изменениям транслируемого содержания. На наш взгляд, наиболее показательными в этом смысле являются приемы смыслового (логического) развития (развертывания) и целостного переосмысления.

В «Толковом переводоведческом словаре» смысловое развитие определяется как «переводческий прием, суть которого заключается в том, что исходные единицы заменяются при переводе не их лексическими (словарными) соответствиями, а другими единицами, которые по своим значениям не совпадают с ними» [Нелюбин 2003: 204]. Лингвисты отмечают, что в данном случае замена одного понятия другим происходит на основе их смежности или логической близости [Романова 2007: 56].

Прием смыслового развертывания можно отнести к ситуативно-

семантическим трансформациям, когда в процессе перевода меняется сам выбор составляющих, иначе называемых актантами, партиципантами, семантическими аргументами: оставаясь все той же самой, ситуация отображается в речи с помощью иных, чем в оригинале признаков [Семенов 2008: 86]. Например, событие в языке перевода может быть описано через его восприятие или субъектов этого события, информацией о них; предпринятая мера – ее следствием, результат – предшествующим действием, наличие «инструмента» – результатом его применения. Предмет может быть заменен признаком, процессом, процесс – предметом, признак – предметом и т. п. При переводе глагольных сочетаний возможны следующие варианты смыслового развития: замена процесса его причиной, замена причины процессом, замена процесса его следствием, замена причины следствием, замена следствия причиной, замена следствия процессом [Рецкер 2007: 52].

Каждая замена связана с серьезными расхождениями в лексике, различиями сочетаемости слов в исходном языке и языке перевода, логической структуре предложения, образности. Часто она обусловлена стилистическими нормами переводящего языка.

Прием смыслового развития широко используется в переводе текстов различных жанров, в том числе научно-технических, и иногда является единственным способом точной передачи смысла. Например, в глоссарии к научной статье встречаем следующее определение одного из терминов:

*«Specular reflection – Reflection as from a mirror, where the reflected ray leaves the surface at the same angle that the incident ray arrived» (Cronin 2011: 668). – Зеркальное отражение – отражение, при котором угол падения луча равен его углу отражения (здесь и далее перевод наш – А.Б. А.С.).*

Как видно из примера, дословный перевод «когда отраженный луч покидает поверхность под тем же углом, что падающий луч достигает поверхности» звучит достаточно громоздко и затрудняет понимание текста оригинала. В данном случае замена процесса его следствием продиктована не только стилистической нормой, но и самим жанром переводимого текста, одной из основных черт которого является ясность изложения.

Приведем еще один пример. В работе, посвященной билингвизму, в описании экспериментальной части, в которой испытуемым предлагалось определить, является ли слово их родного языка, схожее по форме или семантически связанное со словом на иностранном языке, его правильным переводом, встречаем следующее предложение:

*«They were slower to reject words similar to the translation and also words semantically related to the translation» (Kroll 2013:105).*

Принимая во внимание контекст, переводим эту часть предложения следующим образом:

*Им потребовалось больше времени, чтобы отклонить слова, похожие на перевод, а также слова, семантически связанные с ним.*

Нередко к приему смыслового развития приходится прибегать в связи с разной сочетаемостью слов исходного и переводящего языков. Проанализируем следующие примеры:

*«Marx strongly distinguished between one's capacity to work, labor power, and the activity of working» (Miller 2011: 39) – Маркс проводил четкую грань между такими понятиями, как способность к труду, рабочая сила и рабочий процесс.*

Буквальный перевод «сильно различал» противоречит нормам сочетаемости русского языка, поэтому в переводе используется устойчивое выражение «проводить грань», значение которой наиболее адекватно отражает смысл соответствующего отрезка исходного текста. Ср.: проводить грань – «устанавливать различия между кем-либо, чем-либо» [Словарь сочетаемости слов русского языка 1983:161].

*«After a month in his new role, however, he was feeling moments of intense panic» (Hill http). – Однако, проработав месяц в новой должности, он временами был охвачен чувством крайней паники.*

Дословный перевод «чувствовал моменты сильной паники» не соответствует нормам сочетаемости русского языка, согласно которым, человек может либо «испытывать» какое-то чувство, либо «быть охваченным» им [Словарь сочетаемости слов русского языка 1983:663]. Кроме того, в русском языке именно прилагательное «крайний» имеет значение «достигший высшей степени, чрезмерный, исключительный» [Словарь сочетаемости слов русского языка 1983: 241] и широко употребляется в сочетании с существительными, обозначающими различные эмоции.

Рассмотрим еще один пример:

*«The shelves are lined with books describing effective and successful leaders» (Hill http).*

Очевидно, смысловым ядром данного предложения является глагол “to line” «выстраиваться, располагаться в одну линию; выстраиваться в очередь; стоять, тянуться вдоль (чего-л.)» [АВВУ Lingvo], который употреблен в пассивном залоге, чтобы усилить экспрессивность данного отрезка текста. Однако, на наш взгляд, дословный перевод «полки заставлены рядами книг» не корректен со стилистической точки зрения, поэтому в переводе следствие заменяем причиной. Экспрессивность исходного текста передаем степенным прилагательным «огромный»:

*Существует огромное количество книг, описывающих опыт эффективных и успешных лидеров.*

Как видно из приведенных примеров, в большинстве случаев прием логического развития носит творческий характер и требует от переводчика глубокого проникновения в текст, способности логически мыслить и выстраивать правильные логические цепочки, развивать исходную идею и при этом не искажать смысл текста оригинала. Отдельно отметим важность

знания переводящего языка, законов сочетаемости слов и стилистических норм.

Теперь перейдем к рассмотрению целостного переосмысления, которое представляет собой вариант функциональной контекстуальной замены, используемый переводчиками для преодоления лексических проблем, вызванных определенными различиями в словарном составе исходного языка и языка перевода.

Как показывают наши наблюдения, к данному типу контекстуальной замены часто прибегают при переводе художественных произведений, а также текстов, написанных в газетном, публицистическом или разговорном стиле. Реже такую ситуацию можно наблюдать при работе с научными текстами, что, в первую очередь, объясняется спецификой представленного в них материала, который, по возможности, должен быть переведен как можно ближе к оригиналу, дабы не допустить каких-либо неточностей при передаче содержащейся в нем информации.

Характерной особенностью целостного переосмысления является то, что, лексическое оформление исходного значения подвергается полному преобразованию в языке перевода, которое зачастую влечет за собой и изменение синтаксической структуры предложения. Так, например, предложение

*He realized he had given up his «security blanket» and there was no turning back* (Hill [http](http://)).

Дословный перевод *он отказался от одеяла безопасности* звучит совершенно не корректно и, безусловно, с учетом контекста требует значительного преобразования, поэтому мы предлагаем следующий вариант перевода данного предложения:

Он понимал, *что сжег мосты*, и нет пути назад.

Такой подход к передаче основной идеи высказывания допускается тогда, когда переводчику «не представляется возможным оттолкнуться от словарных соответствий или контекстуальных значений отдельных слов, но необходимо понять смысловое значение всего переводимого целого» [Читалина 1975: 73].

Как правило, прием целостного переосмысления реализуется в два этапа. Сначала целесообразно сделать дословный перевод того сегмента предложения, который требует определенной модификации, и только потом приступать к рассмотрению возможных вариантов его передачи с точки зрения смысла. В результате полученное таким образом высказывание должно, с одной стороны, полностью отражать то значение, которое в него изначально было заложено автором, а с другой стороны, соответствовать всем лексико-грамматическим нормам языка перевода.

В русле рассматриваемой проблемы отметим, что целостное переосмысление допускается не только на уровне отдельного словосочетания, но и на уровне смысловой группы и даже целого предложения.

Что касается случаев, когда необходимо выразить другими словами целую



смысловую группу, то такие трансформации, как правило, влекут за собой и некоторые структурные изменения. Рассмотрим этот случай на примере следующего предложения, в котором переосмыслению подлежит его вторая часть:

*These advances produced a need for more skilled labor, which caused the wages of occupations that required more education to considerably diverge from the wages of ones that required less* (Miller 2011: 41)

Если перевести это придаточное предложение дословно, то получится не грамотно сформулированное, перегруженное и трудное для восприятия высказывание:

... что вызвало заработную плату профессий, которые требовали более высокого образования, существенно отличающейся от заработной платы тех профессий, где не требовалась высокая квалификация.

Однако использование такой контекстуальной замены, как целостное переосмысление, позволяет передать исходное содержание данного участка предложения без какого-либо ущерба его речевой функции:

*Такой прогресс вызвал необходимость в использовании более квалифицированной рабочей силы, в результате чего сложилась ситуация, когда размер заработной платы нужно было дифференцировать в зависимости от знаний и опыта работника: квалифицированный труд стал оплачиваться выше, нежели работа, выполнение которой не требовало специальных знаний.*

Здесь же следует отметить и тот факт, что прием целостного переосмысления часто используется и при переводе пословиц, поговорок, идиом, метафор и т.д., как например, мы можем наблюдать это в следующем предложении в случае с переводом метафоры *empty calories*:

*The wastefulness of pack journalism and the empty calories of unimproved wire service news are both bad fits for most institutions in the current environment* (Fuller 2010).

В словаре АБВУ Lingvo 12 мы находим следующий вариант перевода данного словосочетания: «пустые» калории (*в пище, имеющей низкую питательную ценность*).

Вполне очевидно, что дословный перевод здесь будет абсолютно не уместен. Поэтому имеет смысл передать данное метафорическое выражение путем замены его лексической формы, а именно:

*Расточительность многопрофильных редакций и низкопроизводительная устаревшая система передачи новостей телеграфными агентствами плохо сочетаются с современной журналистикой.*

Подводя итог вышесказанному, отметим, что умение переводчика оперировать такими видами контекстуальных замен, как смысловое развитие и целостное переосмысление помогает достичь эквивалентности плана содержания высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Я.И. Рецкер / Дополнения и комментарии Д.И. Ермоловича. – 3-е изд., стереотип. – М.: Р.Валент, 2007. – 244с.
2. Романова С.П. Пособие по переводу с английского на русский / С.П. Романова, А.Л. Коралова. – 3 изд. – М.: КДУ, 2007. – 176с.
3. Семенов А.Л. Основы общей теории перевода и переводческой деятельности: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / А.Л. Семенов. – М.: Академия, 2008. – 160с.
4. Читалина Н.А. Учитесь переводить / Н.А. Читалина. – М.: Международные отношения, 1975. – 80 с.

#### ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь /Л.Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 320 с.
6. Словарь сочетаемости слов русского языка: Ок. 2500 С 48 словар. Статей / Ин-т русского языка им. А. С. Пушкина / Под ред. П.Н. Денисова, В. В. Морковкина. – 2-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1983. – 688 с.
7. АBBY Lingvo 12. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.lingvo-online.ru/ru/>

#### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Cronin T.W. Polarized-Light Vision in Land and Aquatic Animals / T.W. Cronin // The Retina and its Disorders. – Elsevier Ltd, 2011.

Fuller J. What Is Happening to News: The Information Explosion and the Crisis in Journalism. University of Chicago Press, 2010 [Электронный ресурс] – URL: <http://www.press.uchicago.edu>.

Hill L. Becoming the Boss. Harvard Business Review, January 2007 [Электронный ресурс] – URL: [http://mystudynote.homestead.com/HBR\\_Becoming\\_the\\_Boss\\_Jan2007\\_1.pdf](http://mystudynote.homestead.com/HBR_Becoming_the_Boss_Jan2007_1.pdf)

Kroll J.F. The Multilingual Lexicon: The Cognitive and Neural Basis of Lexical Comprehension and Production in Two or More Languages / J.F. Kroll, J.W. Gullifer, E. Rossi // Annual Review of Applied Linguistics. – Cambridge Uni. Press, 2013.

Miller P. Human Resource Management System / P. Miller, F. Vandome, J. McBrewster. – UK, 2011.

## CONTEXTUAL REPLACEMENTS BY MEANS OF MODULATION AND INTERPRETATION

**A.V. Bolshak, A.A. Savchenko**

Kuban State University, Krasnodar

The article considers contextual replacements by means of modulation and interpretation. The authors analyze some examples of employing these lexical-semantic modifications to achieve adequacy of translation.

**Key words:** translation techniques, lexical modifications, modulation, semantic modifications, interpretation.

*Об авторах:*

**БОЛЬШАК Алла Викторовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета, *e-mail:* [al.bolshak@mail.ru](mailto:al.bolshak@mail.ru).

**САВЧЕНКО Анна Александровна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета, *e-mail:* [bugaeva\\_anna@inbox.ru](mailto:bugaeva_anna@inbox.ru).

## СОПРОТИВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМ В ПРЕПОДАВАНИИ

С.С. Андриевских, В.Ю. Лапина

Уральский государственный экономический университет, Екатеринбург

В статье рассматривается проблема сопротивления изменениям и инновациям в преподавании иностранных языков, а также характеризуются причины данного сопротивления. Представлен опыт использования системы сетевого обучения Tandem E-Learning как способ снижения сопротивления изменениям.

*Ключевые слова:* преподавание иностранных языков изменения, инновации, сопротивление, снижение, информационные технологии, интернет, образование

Человечество всегда жило в изменяющемся мире, иначе не было бы развития цивилизации. Меняется экономическая и политическая ситуация в мире, стремительными шагами идут вперед технологи, особенно информационные. Меняется и сам человек, прежде всего его интересы и потребности. Естественно, меняются и наши студенты. Опираясь на исследования, проведенные Е.Р. Исаевой, и подкрепленные нашими опросами и наблюдениями, мы можем сделать вывод, что сегодняшние студенты – первокурсники, которые выросли в период бурного развития компьютерных технологий, с легкостью умеют ориентироваться в информационных ресурсах и быстро находить информацию. У этого поколения нет четких границ между общением в реальном и виртуальном мире. «Они привыкли познавать мир через компьютерные игры, живому контакту предпочитают заочное, виртуальное общение в социальных сетях: там они быстрее находят друзей, чем в собственной учебной группе. Им легче делиться своим внутренним миром и обсуждать свои переживания, радости и сомнения с тысячей виртуальных собеседников, чем в личном общении с друзьями или родителями» [Исаева <http>]. И получая краткую информацию через интернет, не всегда критически ее оценивают.

Нам, преподавателям высших учебных заведений, необходимо реагировать на изменения, происходящие в обществе, и частично пересматривать как содержание наших учебных программ, так и методику подачи и закрепления этого материала. Это очевидный вывод, но при этом мы сталкиваемся с другой проблемой, а именно, с присущей всему человечеству, и в частности преподавателям, сопротивлением изменениям и инновациям.

Проблема сопротивления изменениям не нова. Еще в 1513 г. флорентийский мыслитель и государственный деятель Николо Макиавелли писал в своем трактате «Государь», что нет ничего труднее и опаснее для выполнения и сомнительнее в достижении успеха, чем инициировать новый порядок вещей. Мы в своей статье рассматриваем проблему сопротивления, его причины и пытаемся предложить возможные способы решения проблемы.

Так рассматривая данный вопрос, выделяют «6 структурных элементов учебного заведения, которые должны значительно поменяться в процессе

масштабных изменений: преподаватели, студенты, предметы, методы, время и место» [Brickell 1964: 493]. К причинам сопротивления изменениям можно отнести следующие факторы:

1. Любое неожиданное или значительное изменение в традиционном распределении ролей учитель – ученик практически всегда вызывает сопротивление в той или иной форме и степени.

2. Некоторые преподаватели считают, что внедрение технологий в образовательный процесс способствует его механизации и дегуманизации, что приводит к потере обратной связи между преподавателем и студентом.

3. Сложность внедряемого оборудования. Можно с уверенностью сказать, что если новое оборудование ненадежно, сложно в работе, не всегда доступно, то сопротивление к его внедрению закономерно и ожидаемо.

4. Противостояние некоторых преподавателей, которые абсолютно уверены в успешности своих методов и не считают внедрение нового необходимым.

5. Иногда такое противостояние вызвано психологическими особенностями преподавателя или межличностными отношениями.

Инновации вызывают гораздо меньшее сопротивление, если они на начальном этапе незначительно модифицируют образовательный процесс, а не кардинально меняют его [Rossi и Biddle 1966: 21]. Инновации должны быть востребованы преподавательским сообществом и признаны большей частью общества.

Значительные изменения обычно требуют больших материальных затрат, следовательно, их введение должно быть финансово обеспечено, и это уже забота администрации вуза, которая в сотрудничестве с преподавательским коллективом играет решающую роль в продвижении инноваций.

Если мы обратимся к психологическим особенностям современных студентов, то мы не должны забывать о возможном сотрудничестве в рамках одного вуза с кафедрами психологии. Кафедры психологии многих вузов проводят исследования, связанные с изучением психологических особенностей современных студентов. Они имеют статистические выкладки и обобщения по этому вопросу и могут наглядно продемонстрировать преподавателям других кафедр, как изменился студент, какие у него сильные и слабые стороны, и рекомендовать, какие именно виды заданий будут приносить максимальную отдачу.

Чтобы снизить уровень сопротивления использованию новых технологий, необходимо предоставить тем преподавателям, которые не относятся к поколению Y, все возможности освоить их применение. Так, например, в Турции есть специальные IT компании, которые сотрудничают с Министерством образования страны и которые проводят курсы для всех желающих использовать новые средства обучения в своей работе. Эти компании также предоставляют возможность обмениваться мнениями и опытом между начинающими и опытными преподавателями, что дает обоюдovýгодный результат. И даже те преподаватели, которые отстаивают свои методы работы, датируемые прошлым веком, меняют отношение к

современным технологиям, побывав на занятиях молодых и технически продвинутых коллег и увидев наглядные итоги их работы.

Надо признать, что сегодня, как и несколько лет назад, даже те преподаватели и руководители учебных заведений, которые готовы к переменам, зачастую не могут и не умеют полноценно использовать информационные технологии. С одной стороны, сегодня большое количество преподавателей пользуются интернет - ресурсами для подготовки своих учебных материалов, потому что они легкодоступны, современны и бесплатны. С другой стороны, эти ресурсы часто трудно сочетать с утвержденными учебными пособиями; на подбор подходящих материалов затрачивается очень много времени, и, соответственно, подготовка к занятию с использованием интернет - ресурсов занимает гораздо большее количество времени. Кроме того, соответствующее оборудование не всегда доступно. «Если оборудование не всегда надежно и легко в использовании, если оно не всегда доступно, то сопротивление ожидаемо» [Aquino 1976: 69]. Поэтому понимая всю сложность резких перемен, мы не стремимся использовать все и сразу, а стараемся постепенно работать над совершенствованием использования информационных технологий в своей работе. Мы также считаем, что для оптимизации подготовки к занятиям с использованием интернет – ресурсов, преподавателям необходимо объединяться в группы и распределять между собой подготовку материалов и тестов.

В нашем университете используется система сетевого обучения Tandem E-learning. Данная платформа предназначена для самостоятельной работы студентов и помогает оптимизировать использование ресурсов и времени. Одно и то же задание может быть выдано сразу же нескольким группам, справочные материалы по изучению грамматики и лексические упражнения могут быть обновлены намного быстрее. Работа над ними может быть перенесена практически полностью на самостоятельную работу.

Учитывая тот факт, что в группах обучаются студенты разных уровней языковой подготовки, выполнение одного и того же задания у студентов требует неодинаковое количество времени, усилий, пояснений преподавателя. С помощью системы Tandem E-learning мы можем скорректировать эту разницу, например, заранее выложив задания на аудирование в ресурсы группы. Студенты могут прослушать аудиозапись в своем темпе, с необходимыми им паузами или большее количество раз, чем на занятии в аудитории. Задания к одному и тому же фрагменту, представленному для аудирования, также различны для студентов с разным уровнем подготовки.

Рассмотрим конкретный пример из нашего опыта. При подготовке к занятию, на котором планируется обсуждение современных средств массовой информации, студенты получают задание на портале, состоящее из ряда видеороликов, которые анонсируют ту или иную передачу или фильм, и должны не только определить тип передачи или жанр фильма, но и подготовить ответы на ряд вопросов. Например: Где и когда происходит

действие? Кто будет больше заинтересован в просмотре данной передачи/фильма и почему? Хотели бы Вы посмотреть данную передачу/фильм и почему? и т.д. Задание также сопровождается списком необходимых для обсуждения слов и выражений. Получив задание заранее, даже более слабые студенты имеют возможность подготовиться заранее и высказать свою точку зрения, а преподаватель более эффективно использует время на занятии, так как уже нет необходимости просматривать видеоряд и выделять дополнительное время на обдумывание ответов. Таким образом, высвобождается больше времени на самом занятии для высказывания своего мнения и обсуждения, а именно эти типы задания очень важны, учитывая тот факт, что сегодняшние студенты характеризуются недостаточным развитием коммуникативных навыков. Также решается вопрос с технической стороной, так как пропадает необходимость использования дополнительного оборудования непосредственно в аудитории.

Кроме того, студент, который отсутствует по каким-либо причинам на занятии, всегда может воспользоваться разделом ресурсы, и получить тот материал (аудио или электронный документ), который использовался дополнительно к основному учебному пособию на занятиях.

С помощью системы сетевого обучения нам легче тестировать знания студентов. Студенты выполняют тесты в своем темпе и в удобное для них время, при этом проверка тестов проводится сразу же онлайн и не требует дополнительных временных затрат от преподавателя. Тесты, выданные через систему сетевого обучения легко модифицировать, используя предварительно созданный и сохраненный банк вопросов, что помогает преподавателю существенно экономить время на создание тестов перед подготовкой к экзаменам.

В то же самое время использование системы Tandem E-learning помогает студентам научиться контролировать свое время и соблюдать график сдачи письменных заданий, ведь преподаватель может ограничить сроки сдачи письменных работ, и система просто не примет работу, сданную после указанного срока.

«Tandem E-Learning обеспечивает разработку, публикацию учебных материалов, доставку их слушателям, разработку контрольных мероприятий и проведение аттестации, электронную поддержку очного обучения, это электронное хранилище учебных материалов, ведение расписания занятий, создание коммуникационной среды для обучаемых» [Tandemservice [http](http://)].

В заключении, следует отметить, что сопротивление изменениям и инновациям неизбежно, но его можно снизить, если изменения вводятся последовательно и поступательно, и все 6 структурных элементов учебного заведения, о которых говорилось в нашей работе, задействованы в них.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] / Е.Р. Исаева / Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 4 (15). – URL: <http://medpsy.ru>.

2. Aquino C.C. Teacher attitudes to media Teaching Environments / C.C. Aquino // Instructional Media and Technology. – Hutchinson and Ross Inc., Pennsylvania, 1976. Pp.69-75.
3. Brickell H.M. State Organization for Educational Change: A Case Study and a Proposal / H.M. Brickell // M.B. Miles. Innovation in Education. – N.Y.: Teachers College, Columbia University, 1964. – Pp. 493-531.
4. Rossi P.H. The New Media and Education / P.H. Rossi, B.J. Biddle. – Aldine-Atherton, Inc., 1966. – Pp.21-22.
5. Tandemservice. Управление учебным процессом образовательных организаций среднего профессионального и высшего образования [Электронный ресурс] / ТАНДЕМ.E-Learning – комплексная система поддержки очного обучения, организации и проведения дистанционного обучения. – Екатеринбург, 2006-2015. – URL: <http://tandemservice.ru/products/tandem-e-learning>.

## RESISTANCE TO INNOVATIONS IN TEACHING

**S.S. Andrievskikh, V.Yu. Lapina**

[Ural State University of Economics](#), Ekaterinburg

The article considers the problem of resistance to changes and innovations in teaching foreign languages and the reasons for this resistance. The authors describe their experience of using Tandem E-Learning system as a way to reduce resistance to changes.

*Key words:* teaching foreign languages, change, innovation, resistance, reduce, information technology, the internet, education.

*Об авторах:*

АНДРИЕВСКИХ Светлана Сергеевна – доцент кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, e-mail: [ssv57@mail.ru](mailto:ssv57@mail.ru)

ЛАПИНА Валентина Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного экономического университета, e-mail: [valentina\\_lapina@yahoo.co.uk](mailto:valentina_lapina@yahoo.co.uk)

УДК 81'246.2

## **СПЕЦИФИКА ИДЕНТИФИКАЦИИ И УСВОЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО СЛОВА В ИСКУССТВЕННОЙ СРЕДЕ**

**И.В. Новикова**

Тверской государственный университет, Тверь

В статье представлен анализ факторов, влияющих на процесс идентификации и освоения слова иностранного языка при билингвизме с точки зрения психолингвистики.

*Ключевые слова:* искусственное двуязычие, слово, «живое знание», идентификация, стратегии и опоры.

Во многих исследованиях, опирающихся на традиционные представления об усвоении слов иностранного языка, преобладает упрощенный подход к слову как к двусторонней единице, которую «загружают в память каким-либо эффективным способом, жестко зафиксировав на уровне условного рефлекса связь между звучанием иностранного слова и его русским эквивалентом» [Караулов 1999]. Исследователи, пытающиеся установить, каким образом происходит усвоение лексических единиц изучаемого языка, используют различные экспериментальные методики, пытаются даже посчитать количество времени, необходимое на освоение языка [Grabe 1997, Lewis 1993].

**«Выстраивание» таких знаний действительно требует времени, поскольку «то, что идентифицируется индивидом как слово в единстве его формы и значения, оказывается точкой пересечения множества разнообразных связей по линиям многогранного опыта человека, благодаря чему на разных уровнях осознаваемости учитываются языковые и энциклопедические знания декларативного и процедурного типов». Слово не является дискретной единицей, «загружаемой» и «извлекаемой» из памяти, равно как и лексикон «должен пониматься не как пассивное хранилище сведений о языке, а как динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом**



переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами»  
[Залевская 1999: 165].

Любое слово, прежде чем занять какое-то место в памяти человека, должно подвергнуться своеобразной, индивидуальной для каждого человека переработке: каждый индивид должен пропустить слово через призму своего видения мира, «окрасить» его своими переживаниями, включить в свой эмоционально-оценочный контекст, т. е. сохранить его живым, с тем, чтобы при необходимости суметь извлекать и использовать его в общении.

Процесс становления «чужого» слова «своим», т. е. усвоенным, рассматривается в русле концепции диалогизма как живого отношения двух сознаний, что может быть перенесено на ситуацию учебного билингвизма. «Язык лежит для индивидуального сознания на границах своего и чужого. Слово языка – полуживое слово. Оно станет «своим», когда говорящий населит его своею интенцией, своим акцентом, овладеет словом, приобщит его к своей смысловой и экспрессивной устремленности. До этого момента присвоения слово – не в нейтральном и безличном языке, а в чужих устах, в чужих контекстах, на службе у чужих интенций: отсюда его приходится брать и делать своим. И не все слова для всякого одинаково легко поддаются этому присвоению, этому захвату в собственность: многие упорно сопротивляются, другие так и остаются

чужими, звучат по-чужому в устах присвоившего их говорящего, не могут ассимилироваться в его контексте и выпадают из него; они как бы сами, помимо воли говорящего, заключают себя в кавычки» [Бахтин 1975: 106-107].

Слова чужого языка становятся знакомыми, усвоенными разными путями, что определяется как свойствами самого слова, так и личностными, психологическими особенностями овладевающего словом индивида. Кроме того, не последнюю роль в этом процессе играют условия его протекания, которые в свою очередь связаны с целями усвоения. Идея диалогизма предполагает принципиальную незавершенность, открытость процесса овладения языком, как родным, так и иностранным. В последнем случае можно говорить о степени освоенности слова индивидом [Зайцева 2005] и динамике как природном свойстве лексикона формирующегося билингва [Иванова 2004].

В работе [Залевская 2007] проводится мысль о том, что происходит постепенное осознание недостаточности применения строгого логико-понятийного подхода к анализу языковых явлений и необходимости выхода за его пределы в рамках новой науки интегративного типа, включающей в себя последние достижения комплекса наук о человеке, – психолингводидактики. Принципиальное отличие такой науки от уже имеющихся построений: оно заключается в ориентации на трактовку языка как *живого знания*, которое никак нельзя прямо

передать обучаемому, поскольку он должен *сам* его *выработать* [там же: 36]. В отличие от традиционных методических учений, ориентированных на логико-рационалистические аспекты знания и овладения им, новая наука «должна исходить из психологического статуса знаний и на этой основе искать пути наиболее эффективного управления деятельностью обучаемых по формированию у них живого знания» [там же: 39].

Моделирование процесса усвоения лексики ИЯ в учебной ситуации, в ситуации формирующегося билингвизма, с учетом психофизиологических особенностей когнитивных процессов составляет содержание актуальных современных исследований в проблемной области билингвизма.

Не все результаты исследований в области усвоения лексики первого языка можно прямо перенести на условия взаимодействия языков в процессе формирующегося двуязычия. Тем не менее, принимая во внимание тот факт, что «механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языках одни и те же» [Зимняя 1989: 167], для изучающего иностранный язык существует возможность переноса стратегий овладения и пользования родным языком в ситуацию изучения иностранного, а для исследователя, описывающего эти стратегии – возможность пользоваться достижениями в области усвоения как родного, так и неродного языка.

Обзор публикаций и материалов по проблеме усвоения лексики ИЯ подтверждает интерес исследователей к иноязычному слову, овладение которым занимает центральное место в процессе усвоения ИЯ и обеспечивает успешность общения с носителями другой культуры. В связи с этим уместно привести высказывание П. Меары, который полагает, что «с какой бы стороны мы ни смотрели на проблему (усвоения ИЯ), лексическая компетенция находится в центре коммуникативной компетенции» [Meara 1996: 35] (перевод мой – *И. Н.*).

Под термином «идентификация» в зарубежной литературе по когнитивной психологии и психолингвистике понимается процесс распознавания

визуального стимула. Предполагается, что доступ к значению слова осуществляется только тогда, когда стимул идентифицирован полностью. Психолингвистическая теория слова как достояния индивида, как средства доступа к единой информационной базе человека привела к более широкой трактовке термина «идентификация слова», оперирование которым предполагает обозначение всего ансамбля психических процессов, продуктом которых является субъективное переживание знания (понимания) того, о чем идет речь, готовность оперировать этим знанием с учетом разностороннего предшествующего опыта и эмоционально-оценочных нюансов, при постоянном взаимодействии осознаваемого и неосознаваемого, вербализуемого и не поддающегося вербализации [Залевская 1990, 1992, 1998].

«Свершившийся акт идентификации слова как такового по своему существу представляет собой не столько актуальное осознание индивидом всего того, что принято описывать как лексическое значение слова, сколько субъективное переживание готовности оперировать более широкой совокупностью продуктов разностороннего предшествующего опыта, увязываемого со словом в единой информационной базе человека, в его информационном тезаурусе» [Залевская 1992: 92].

Среди работ по проблемам идентификации значения слова в Тверской психолингвистической школе особый интерес для нас представляют исследования процессов идентификации нового слова [Тогоева 1989]; исследования прилагательных-неологизмов русского языка с признанием стратегической природы процесса идентификации слова [Сазонова 1993, 1999, 2000]. При обсуждении роли морфологического фактора в процессе идентификации слов морфема трактуется как интерфейс между уровнями лексикона, как связующее звено между поверхностным уровнем форм и глубинным уровнем значений.

В работе Т.Г. Родионовой обсуждаются стратегии идентификации неологизмов-глаголов [Родионова 1994], совпадающие с идентификационными стратегиями, выявленными в свое время С.И. Тогоевой и Т.Ю. Сазоновой, и определяется степень их актуальности для носителей языка.

**И.В. Жернакова рассматривала особенности идентификации в условиях эксперимента английских идиом носителями русского языка, изучающими английский как специальность. Анализ полученных данных приводит автора к выводу, что «при всем многообразии использованных испытуемыми стратегий идентификации иноязычных фразеологических единиц в большинстве**

случаев прослеживаются многоступенчатые импликации, взаимодействие языковых и энциклопедических знаний, а также определенные расхождения между признаками образа, специфичными для контактирующих культур» [Жернакова 1996].

О.С. Шумилина в своем исследовании фразеологических единиц иностранного языка выделила ряд стратегий, специфичных для сферы фразеологии и обусловленных семантическими особенностями фразеологических единиц. По мнению автора, в условиях учебного двуязычия явно прослеживается стремление испытуемых к членению фразеологизма на составляющие и построению образа ситуации на основе выделенного в качестве семантической доминанты опорного компонента [Шумилина 1997а, 1997б].

В исследовании [Золотова 2005] ставится вопрос об универсальных опорах в базовых процессах понимания: в качестве таких неизбежных опор в ходе разъяснения значений слов как «для себя», так и «для других» рассматриваются единицы ядра ментального лексикона человека, благодаря специфике своих значений, не зависящих от языкового кода и связанных с общими закономерностями работы памяти.

Исследование с точки зрения психолингвистики стратегии идентификации псевдослов, принадлежащих к разным лексико-грамматическим классам, выявило ряд опор идентификации

**псевдослова при наличии вербального контекста и вне его, а также зависимость выбора идентификационной стратегии от наличия/отсутствия вербального контекста [Ткаченко 2007]. Специфике идентификации полиморфного слова при билингвизме посвящена работа [Новикова 2011].**

Исследование, посвященное проблемам идентификации слова, было проведено на материале разносистемных языков – татарского и башкирского в сопоставлении с русским [Газизова 2006] и показало, что в ряде случаев доступ к слову осуществляется при комбинации двух и более опор. Следует отметить, что на интегративные процессы идентификации слова впервые было обращено внимание в работе [Сазонова 2000], где это явление трактуется как взаимодействие (интеракция) разных видов знания в индивидуальном лексиконе в процессе распознавания слова.

Таким образом, процесс идентификации изолированного слова всегда обнаруживает факт выхода за пределы непосредственно воспринимаемой информации и привлечение продуктов многогранного перцептивно-когнитивно-аффективного опыта индивида с постоянным взаимодействием внешнего и внутреннего контекстов слова.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М.М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 504 с.**
- Газизова Л.В. Стратегии идентификации полисемантического слова (на материале разносистемных языков): Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.19 // Л.В. Газизова. – Уфа [б.и.], 2006. – 25 с. – На правах рукоп.
- 3. Жернакова И.В. Идентификационные стратегии при опознании идиом / И.В. Жернакова // Актуальные проблемы психолингвистики: слово и текст. – Тверь, Твер. гос. ун-т, 1996. – С. 52-57.**
- Зайцева Е.А. Слово в индивидуальном сознании: степени освоенности слов носителями языка: Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.19 // Е.А. Зайцева; Тверской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2005. – 16 с. – На правах рукоп.
- Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование: Монография / А.А. Залевская. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 1990. – 206 с.
- Залевская А.А. Индивидуальное знание: Специфика и принципы функционирования / А.А. Залевская. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – 135 с.
- Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: Российск. гос. гуманитарн. ун-т, 1999. – 382 с.
- Залевская А.А. Психолингвистика и психолингводидактика / А.А. Залевская // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2007. – Вып. 7 – С. 35-52.
- Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1989. – 219 с.

10. Золотова Н.О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: Монография / Н.О. Золотова. – Тверь: Лилия Принт, 2005. – 203 с.
11. Иванова О.В. Динамические аспекты функционирования лексикона билингва: Автореф. дис.... канд. филол. наук / Иванова О.В.; Тверской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2004. – 16 с. – На правах рукоп.
12. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Ю.Н. Караулов. – М.: ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.
13. Новикова И.В. Психолингвистическое исследование идентификации полиморфного слова при учебном двуязычии: Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.В. Новикова; Тверской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2011. – 20 с. – На правах рукоп.
14. Сазонова Т.Ю. Психолингвистическое исследование процессов идентификации слова: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Т.Ю. Сазонова; Тверской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2000. – 46 с. – На правах рукоп.
15. Сазонова Т.Ю. Стратегии и опоры при идентификации слова / Т.Ю. Сазонова // Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека: Коллективная монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. – С. 102-131.
16. Сазонова Т.Ю. Стратегии идентификации новых слов носителями языка (на примере прилагательных): Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.19 / Т.Ю. Сазонова; Тверской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 1993. – 17 с. – На правах рукоп.
17. Ткаченко Н.М. Исследование стратегий идентификации псевдослова: Автореф. дис.... канд. филол. наук / Н.М. Ткаченко; Удмуртский. гос. ун-т. – Ижевск, 2007. – 16 с. – На правах рукоп.
18. Тогоева С.И. Психолингвистическое исследование стратегий идентификации значения словесного новообразования: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / С.И. Тогоева. – Саратов [б.и.], 1989. – 16 с. – На правах рукоп.
19. Шумилина О.С. Экспериментальное исследование стратегий идентификации иноязычных фразеологизмов / О.С.Шумилина // Психолингвистические исследования слова и текста. – Тверь, 1997. – С.121-128. (1997а).
20. Шумилина О.С. Стратегии идентификации иноязычных фразеологических единиц (на материале английских глагольных фразеологизмов с соматическими компонентами): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О.С.Шумилина; Тверской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 1997. – 174 с. – На правах рукоп. (1997б).
21. Grabe W. & Stoller F.L. Reading and vocabulary development in a second language: A case study / W. Grabe, F.L. Stoller // Coady J. & Huckin T. (Eds.) Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – P. 98-124.
22. Lewis M. The lexical approach: The state of ELT and a way forward / M. Lewis. – Hove, England: Language Teaching Publications, 1993. – 237 p.
23. Meara P. The dimensions of lexical competence / P. Meara // Brown G., Malmkjaer K. & Williams J. (Eds.) Performance and competence in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – P. 35-53.

## THE SPECIFIC CHARACTER OF A FOREIGN WORD IDENTIFICATION AND LEARNING IN ARTIFICIAL BILINGUAL ENVIRONMENT

**I.V. Novikova**

Tver State University, Tver

The article presents an analysis of the factors influencing the process of a foreign word identification and learning from the psycholinguistic point of view.

*Key words:* classroom bilingualism, psycholinguistics, identification, strategies.

*Об авторе:*

НОВИКОВА Инна Вальтеровна – кандидат филологических наук,  
доцент кафедры второго иностранного языка Тверского государственного  
университета; *e-mail*: iw\_novikova@mail.ru.



## СПЕЦИФИКА КРОССКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ КОНЦЕПТА «ЗАПОЛЯРЬЕ»

(на материале романа В. Каверина «Два капитана»  
на русском и английском языках)

**Е.А. Огнева**

Белгородский государственный национальный исследовательский  
университет, Белгород

В статье рассматривается архитектура номинативного поля концепта «Заполярье», репрезентированного в романе известного советского писателя В.Каверина «Два капитана». Выявляется специфика кросскультурной адаптации концепта в тексте перевода романа на английский язык.

**Ключевые слова:** *концептосфера, текст, архитектура, концепт «Заполярье», адаптация.*

Лингвокогнитивистика современности характеризуется многоаспектностью и комплексностью исследовательских целей, задач, методик. Одним из актуальных направлений в парадигме лингвокогнитивных изысканий является когнитивно-герменевтическое исследование концептосферы художественного текста.

Проводимое нами исследование основано на тезисе о том, что архитектура концептосферы художественного текста представляет собой совокупность художественных концептов. Под художественным концептом, по мнению Л.В. Миллера, следует понимать «сложное ментальное образование, принадлежащее не только индивидуальному сознанию, но и <...> психоментальной сфере определенного этнокультурного сообщества», как «универсальный художественный опыт, зафиксированный в культурной памяти и способный выступать в качестве фермента и строительного материала при формировании новых художественных смыслов» [Миллер 2000: 42]. В нашем исследовании художественный концепт рассматривается как «компонент концептосферы художественного текста, включающий те ментальные признаки и явления, которые сохранены исторической памятью народа и являются в сознании автора когнитивно-прагматически значимыми для развития сюжета, создают когнитивную ауру произведения и требуют от переводчика высокого уровня межкультурной компетенции» [Огнева 2013: 8].

Современные исследования архитектуры художественных концептов способствуют глубинному описанию внутритекстовых связей различных символов, репрезентируемых в когнитивно-сюжетной текстовой сетке литературно-художественного произведения. Проводимые исследования доказали, что номинативное поле художественного концепта представляет собой совокупность субконцептов, которые, в свою очередь, подразделяются на концепты-элементы. Выявленная комплексная архитектура номинативного поля художественного концепта является базовой в когнитивно-сопоставительных исследованиях концептосфер оригинальных и

переведенных художественных произведений при определении специфики кросскультурной адаптации художественных образов.

Итак, первый этап методики когнитивно-сопоставительных исследований представляет собой когнитивно-герменевтический анализ архитектоники концептосферы оригинального текста в целом и составляющих её художественных концептов в частности.

Исследуем архитектонику художественного концепта «Заполярье», репрезентированного в концептосфере романа известного советского писателя В. Каверина «Два капитана»:

*Лишь в конце января я вернулся в полк. На следующий день меня вызвал командующий Северным флотом. Никогда не забуду этого утра – и вовсе не потому, что своими бледными и в то же время смелыми красками оно представилось мне как бы первым утром на земле. Для Крайнего Севера это характерное чувство <...> я поднялся и встал на палубе среди тяжелого, разорванного тумана. То заходил он на палубу, то уходил, и между его дикими ключьями показывалась над сопками полная луна с вертикальными, вверх и вниз, снопами. Потом она стала ясная, как бы победившая все вокруг, но побледневшая, обессилевшая, когда оказалось, что мы идем к утреннему, розовому небу. Через несколько минут она в последний раз мелькнула среди проносящегося, тающего тумана, и голубое, розовое, снежное утро встало над Кольским заливом. Мы вошли в бухту, и такой же, как это утро, белый, розовый, снежный городок открылся передо мной. Он был виден весь, как будто нарочно поставленный на серый высокий склон с красивыми просветами гранита. Белые домики с крылечками, от которых в разные стороны разбегались ступени, были расположены линиями, одна над другой, а вдоль бухты стояли большие каменные дома, построенные полукругом. Потом я узнал, что они так и назывались – циркульными, точно гигантский циркуль провел этот полукруг над Екатерининской бухтой. Поднявшись на высокую лестницу, которая вела под арку, перекинутую между этими домами, я увидел бухту от берега до берега <...>. Бухта была темно-зеленая, непроницаемая, лишь поблескивающая от света неба. Что-то очень далекое, южное, напоминающее высокогорные кавказские озера, было в этой замкнутости берегов, – но на той стороне убежали сопки, покрытые снегом, и на их ослепительном фоне лишь кое-где был виден тонкий черный рисунок каких-то невысоких деревьев (Каверин 2013: 581-582).*

Поведенный когнитивно-герменевтический анализ материала выявил, что архитектоника исследуемого художественного концепта «Заполярье» представляет собой сочетание следующих субконцептов: (1) «заполяренное утро», (2) «бухта», (3) «катер», (4) «городок». Рассмотрим номинативное поле каждого из перечисленных субконцептов.

**1. Субконцепт: «заполяренное утро».** Номинативное поле субконцепта «заполяренное утро» состоит из трёх концептов-элементов: свет, туман, небо,

а также их нескольких проксем, хоронимов и хронем. Подчеркнём, что ядро субконцепта представляет собой когнитивную скрепу, вербализующую пространственно-временной континуум: проксема *заполярное* + хронема *утро*. Выявлено, что ядро субконцепта коррелирует с тремя атрибутивами: *голубое, розовое, снежное*. Подчеркнём тот факт, что лексема *розовое* маркирует не только ядро субконцепта лексему *утро*, но и концепт-элемент *небо*, входящий в субконцепт «заполярное утро» и субконцепт «городок».

**Концепт-элемент свет** состоит из шести номинантов: (1) *бледные краски*, (2) *смелые краски*, (3) *как бы первое утро на земле*, (4) *полная луна*, (5) *вертикальные, вверх и вниз, снопы (света)*, (6) *ясная (луна), как бы победившая все вокруг, но побледневшая, обессилевшая*. Из шести номинантов пять односоставные и только номинант *луна* является многосоставным. Под многосоставным номинантом понимается «языковая структура, состоящая из ядра и нескольких зависимых слов/словосочетаний, характеризующих два и более параметра (пространственные, временные, качественные, количественные и т.д.)» [Огнева 2012: 89]. Примечательно, что посредством многосоставности осуществлена *персонафикация луны*.

Подчеркнём тот факт, что архитектура концепта-элемента *свет* представляет собой когнитивный сценарий, репрезентирующий динамику света: (1) *показывалась над сопками полная луна с вертикальными, вверх и вниз, снопами* → (2) *потом она стала ясная, как бы победившая все вокруг, но побледневшая, обессилевшая* → (3) *к утреннему, розовому небу* → (4) *через несколько минут она в последний раз мелькнула среди проносящегося, тающего тумана* → (5) *голубое, розовое, снежное утро встало над Кольским заливом*. Выявлено, что номинанты в номинативном поле концепта-элемента *свет* коррелируют с тремя ядрами: *луна, небо, утро*.

**Концепт-элемент туман** представлен пятью номинантами: (1) *тяжелый*, (2) *разорванный*, (3) *его дикие клочья*; (4) *проносящийся*, (5) *тающий*. Динамика тумана репрезентирована двумя антонимичными глаголами: *то заходил он (на палубу), то уходил*.

**Концепт-элемент небо** вербализован двумя номинантами *утреннее, розовое*. В номинативном поле субконцепта «заполярное утро» также выявлены хороним *Крайний Север*, гидроним *Кольский залив* и хронема *несколько минут*, которые дополняют общую модель данного субконцепта.

**2. Субконцепт «Екатерининская бухта»** представляет собой сочетание трёх концептов-элементов: *свет, цвет, пространство*. Ядро исследуемого субконцепта – словосочетание *Екатерининская бухта* представляет собой гидроним.

**Концепт-элемент свет** состоит из трёх номинантов: *непроницаемая, поблескивающая от света неба, ослепительный фон*. Примечательно, что в вышерассмотренном субконцепте «заполярное утро» также выявлен концепт-элемент *свет*, но его номинативное поле в два раза больше по количеству языковых единиц.

**Концепт-элемент цвет** состоит из двух номинантов: *темно-зеленая*

черный (рисунок).

**Концепт-элемент пространство** репрезентирован несколькими пейзажными единицами, которые в совокупности реализуют пейзажную модель. Подчеркнём тот факт, что, по мнению В.Н. Левиной, «пейзаж в художественном тексте – это особое средство накопления, хранения и передачи знаний, инструмент познания действительности, позволяющий постичь национальную ментальность» [Левина 2009: 401], детальное исследование которой актуально для современного состояния когнитивной науки, так как, по мнению Е.С. Кубряковой: «Ментальные сущности – особенно имеющие языковую привязку, – ключ к рассмотрению специфики человеческого интеллекта и человеческого познания» [Кубрякова 2004:13], в том числе, и окружающей пейзажной составляющей мира.

Номинативное поле концепта-элемента *пространство* представлено тремя пейзажными единицами: (1) *Что-то очень далекое, южное, напоминающее высокогорные кавказские озера, было в этой замкнутости берегов;* (2) *на той стороне убегали сопки, покрытые снегом;* (3) *на их ослепительном фоне лишь кое-где был виден тонкий черный рисунок каких-то невысоких деревьев.* Первая пейзажная единица, репрезентирующая водный компонент пейзажа, маркирует горизонтальную пространственную ось, тогда как вторая пейзажная единица *сопки* маркирует вертикальную пространственную ось, также как и третья, в которой подчеркивается различие по вертикали со второй единицей *невысоких (деревьев)*.

Наряду с пейзажными единицами выявлен ещё один пространственный номинант – словосочетание (*бухта*) *от берега до берега*.

**3. Субконцепт «катер».** Номинативное поле этого субконцепта, в отличие от двух вышерассмотренных, не развёрнуто. Лексема *палуба* – это место появления и главного героя: *я поднялся и встал на палубе*, и место появления компонента, составляющего описание погоды: *туман то заходил на палубу, то уходил*.

**4. Субконцепт «городок»** состоит из трёх концептов-элементов: *цвет, пространство, постройки*.

**Концепт-элемент цвет.** Номинативное поле представлено шестью номинантами *белый, розовый, снежный (городок), серый (склон), просветы гранита, белые домики*.

**Концепт-элемент пространство.** Номинативное поле состоит из 4 номинантов: (1) вертикальная пространственная ось: *нарочно поставленный на серый высокий склон*, (2) горизонтальная пространственная ось: (а) *в разные стороны разбегались ступени*, (б) *вдоль бухты стояли дома* (3) вертикально-горизонтальная ось: (домики) *были расположены линиями, одна над другой*.

**Концепт-элемент постройки.** Выявлено четыре номинанта, два из которых многосоставные: трёхсоставный номинант *домики*: (1) *белые*, (2) *с крылечками*, (3) *в разные стороны разбегались ступени*; и пятисоставный номинант *дома*: (1) *большие*, (2) *каменные*, (3) *стояли вдоль бухты*, (4)

*построенные полукругом, (5) циркульные; и два номинанта односоставные: высокая лестница; арка, перекинутая между домами.*

Таким образом, очевидно, архитектоника номинативного поля концепта «Заполярье», репрезентированная в рассмотренном материале, представляет собой комплексную когнитивную модель, состоящую из 4 субконцептов, которые имеют различную по сложности архитектуру, что, в целом, формирует разносторонний образ Заполярья в концептосфере исследуемого романа.

Следующий этап проводимого исследования направлен на когнитивно-сопоставительный анализ выявленной модели концепта «Заполярье» в текстах романа на русском и английском языках. Необходимо подчеркнуть тот факт, что когнитивно-сопоставительное моделирование направлено на сравнение параметров двух интерпретативных полюсов: 1) «первичное новое порождение концептов» и 2) «третичное новое порождение концептов». Под «первичным новым порождением концептов» подразумеваем процесс интерпретации художественных концептов при прочтении оригинала произведения.

Очевидно, что в сознании переводчика как читателя оригинального текста, прежде всего, осуществляется «первичное новое порождение концептов». В процессе трансляции осуществляется кросскультурная интерпретация, т.е. «вторичное новое порождение художественных концептов». В данном процессе восприятие и интерпретация архитектоники концептосферы художественного текста переводчиком оказывает влияние как на языковые структуры, вербализующие художественные концепты средствами другого языка, так и на уровень адекватности смысловой рамки художественной идеи как сложного сцепления дискурсивно-когнитивных образов. При прочтении переведенного произведения осуществляется «третичное новое порождение концептов».

Описанная интерпретативная когнитивная цепочка вскрывает специфику интерпретации когнитивного процесса установления смысла текста, определения параметров текстового когнитивно-коммуникативного пространства, основываясь, по мнению Н.Н. Болдырева, на «том или ином уровне стандартизации знаний, определённой ступени овладения ими со стороны всех участников коммуникации как членов культурной, национальной, территориальной, социальной, профессиональной или другой общности людей» [Болдырев 2008: 26], чьё бытие находит отражение в различных литературно-художественных произведениях.

Рассмотрим следующий контекст англоязычного перевода изучаемого романа «Два капитана»:

*I did not get back to my regiment until the end of January, and the very next day I was summoned to Polarnoye to report to the commander of the Northern Fleet. Our launch entered the bay, and the town unfolded to my gaze, all white, pink and snowy. It stood on the steep, grey hillside as if on a pedestal of beautiful granite rocks. White little houses with porch steps running out in different directions were arranged in terraces,*

*while along the bay front, forming a semi-circle, stood big stone houses. In fact, as I found out afterwards, they were called "compass houses", as though a gigantic compass had described this semi-circle over Catherine's Bay. I climbed the flight of steps which passed under an arch thrown between these houses and saw the whole bay from shore to shore. The inexplicable agitation under which I had been labouring all that morning gripped me anew with extraordinary force. The bay was dark green and impenetrable, with only a faint glimmer shed by the sky. There was something very remote, southern, reminiscent of a highland lake in the Caucasus, about this land-locked bay-except that on the far side a line of low hills, covered with snow, ran out into the distance with low trees making here and there a delicate black tracery against their dazzling background (Kaverin 1945: 567-568).*

Представим результаты когнитивно-сопоставительного анализа исследуемого концепта «Заполярье». Нами приняты следующие условные обозначения: *SsFs* – симметрия содержания и формы номинантов оригинала и перевода; *SsAf* – симметрия содержания и асимметрия формы номинантов оригинала и перевода; *AsAf* – асимметрия содержания и асимметрия формы номинантов оригинала и перевода; *AsSf* – асимметрия содержания и симметрия формы номинантов оригинала и перевода.

Было выявлено, что номинативное поле субконцепта «*заполяренное утро*», несмотря на его комплексный характер, в полном объеме отсутствует в тексте перевода, также как и номинативное поле субконцепта «*катер*». Два других субконцепта переведено следующим образом:

**1. Субконцепт «Екатерининская бухта».** Ядро переведено симметрично *Catherine's Bay*.

**Концепт-элемент свет.** Три номинанта переведены симметрично в плане содержания и только асимметрично в плане выражения: *непроницаемая* → *impenetrable (SsFs)*, *поблескивающая от света неба* → *a faint glimmer shed by the sky (SsAf)*, *ослепительный фон* → *dazzling background (SsFs)*.

**Концепт-элемент цвет** состоит из двух номинантов, которые переведены симметрично: *темно-зеленая* → *dark green (SsFs)*; *черный рисунок* → *black tracery (SsFs)*.

**Концепт-элемент пространство.** Три пейзажные единицы номинативного поля переведены преимущественно асимметрично: (1) *Что-то очень далекое, южное, напоминающее высокогорные кавказские озера, было в этой замкнутости берегов* → *There was something very remote, southern, reminiscent of a highland lake in the Caucasus, about this land-locked bay-except (SsAf)*; (2) *на той стороне убежали сопки, покрытые снегом* → *on the far side a line of low hills, covered with snow ran out into the distance (AsAf)*; (3) *на их ослепительном фоне лишь кое-где был виден тонкий черный рисунок каких-то невысоких деревьев* → *low trees making here and there a delicate against their dazzling background (AsAf)*.

Пространственный номинант, словосочетание (*бухта*) *от берега до берега*

переведён симметрично *bay from shore to shore*.

Таким образом, номинативное поле субконцепта «Екатерининская бухта» переведено преимущественно симметрично.

## 2. Субконцепт «городок».

**Концепт-элемент цвет.** Номинативное поле, состоящее из 6 номинантов, переведено преимущественно симметрично, четыре номинанта из шести: *белый* → *all white (AsAf)*, *розовый* → *pink (SsFs)*, *снежный (городок)* → *snowy (SsFs)*, *серый (склон)* → *grey hillside (SsFs)*, *просветы гранита* → *beautiful granite rocks (AsAf)*, *белые (домики)* → *white (little houses) (SsFs)*.

**Концепт-элемент пространство.** Номинативное поле состоит из 4 номинантов, из которых только один номинант передан в полной мере асимметрично, тогда как три номинанта адаптированы симметрично в плане содержания, два из них асимметричны в плане выражения: (1) вертикальная пространственная ось: *нарочно поставленный на серый высокий склон* → *It stood on the steep, grey hillside (AsAf)*; (2) горизонтальная пространственная ось: *в разные стороны разбежались ступени* → *steps running out in different directions (SsAf)*; *вдоль бухты (стояли дома)* → *along the bay (SsFs)*; (3) вертикально-горизонтальная ось: *(домики) были расположены линиями, одна над другой* → *arranged in terraces (SsAf)*.

**Концепт-элемент постройки.** Выявлено четыре номинанта, два из которых многосоставные: трёхсоставный номинант *домики* → *little houses (SsAf)*: (1) *белые* → *white (SsFs)*, (2) *с крылечками* → *porch (SsAf)*, (3) *в разные стороны разбежались ступени* → *steps running out in different directions (SsAf)*; и пятисоставный номинант *дома* → *houses (SsFs)*: (1) *большие* → *big (SsFs)*; (2) *каменные* → *stone (SsFs)*; (3) *стояли вдоль бухты* →, (4) *построенные полукругом* →, (5) *циркульными* → *"compass houses" (AsAf)*; и два номинанта односоставные: *высокая лестница* → *the flight of steps (AsAf)*, *арка, перекинутая между домами* → *arch thrown between these houses (SsAf)*. Многосоставные номинанты рассматриваемого концепта-элемента переведены преимущественно симметрично, тогда как два односоставных номинанта асимметричны инварианту в плане выражения.

Таким образом, когнитивно-сопоставительное исследование архитектоники концептосферы художественного текста как совокупности художественных концептов предоставляет обширный спектр данных о кросскультурной интерпретации.

Когнитивная модель рассмотренного концепта «Заполярье», который является одним из базовых в исследуемом романе «Два капитана», в кросскультурном поле перевода значительно трансформирована вследствие нивелировки двух субконцептов. Номинативные поля двух других субконцептов адаптированы преимущественно симметрично, тем не менее, в целом модели концепта «Заполярье» в оригинальном и переведённом текстах романа значительно отличаются, что привело к искажению картины русского Севера, которая могла бы быть транслирована в большем объёме англоязычному читателю романа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Оценочные категории как формат знания / Н.Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. Типы знаний и проблема их классификации: сб. науч. тр. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. – Вып. III. – С. 25-37.
2. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – М.: Языки слав. культуры, 2004. – 560 с.
3. Левина В.Н. Концептуализация пейзажа в художественном тексте / В.Н. Левина // Когнитивные исследования языка. – Вып. IV. Концептуализация мира в языке: Коллектив. моногр. / гл. ред. сер. Е.С. Кубрякова, отв. ред. Н.Н. Болдырев. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издат. дом ТГУ им. Р.Г. Державина, 2009. – С. 398-413.
4. Миллер Л.В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория / Л.В. Миллер // Мир русского слова. – 2000. – №4. – С. 41-45.
5. Огнева Е.А. Когнитивно-дискурсивное пространство текста при переводе / Е.А. Огнева // Вестник Российского ун-та дружбы народов. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2012. – № 1. – С. 88-95.
6. Огнева Е.А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста: Монография / Е.А. Огнева. – 2-е изд. дополн. – М.: Эдитус, 2013. – 282 с.

## ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Каверин В.А. Два капитана: роман. – М.: АСТ Москва, 2013. – 624 с.

Kaverin V. Two Captains / Tr. from Russian by Bernard Isaacs. – Moscow: The foreign languages publishing house, 1945.

## **SPECIFICITY OF CROSS-CULTURAL ADAPTATION OF THE CONCEPT «POLAR REGION» IN THE V. KAVERIN'S NOVEL «TWO CAPTAINS»**

**Е.А. Ogneva**

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article deals with the architectonics of nominative field of the concept «POLAR REGION» in the V. Kaverin's novel «Two captains». The specificity of cross-cultural adaptation of this concept to the English reader is identified

*Key words:* *concept-sphere, text, architectonics, concept «POLAR REGION», adaptation.*

*Об авторе:*

ОГНЕВА Елена Анатольевна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* [Ogneva@bsu.edu.ru](mailto:Ogneva@bsu.edu.ru).



## **ЭФФЕКТИВНО-ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ МОДЕЛЯМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Р.Р. Эль сабрути**

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань

Знание структуры слов и способов их производства облегчает усвоение лексического состава языка, способствует развитию лексических навыков, расширяет и обогащает рецептивные и продуктивные возможности обучаемых. В статье рассматривается продуктивное усвоение арабских словообразовательных моделей, на начальном этапе обучения арабскому языку.

*Ключевые слова:* лингводидактика, арабский язык, лексический анализ.

История обучения иностранным языкам уходит в глубокую древность. Знание языков было необходимым для поддержки торговых и культурных связей между странами. Вплоть до XX века, в соответствии с концепцией рационализма, язык рассматривался как отражение логических категорий. Процесс овладения языком носил синтетический характер, и основой его обучения служила грамматика и перевод [Гез 2008: 15].

Бурное экономическое развитие способствовало развитию социальных требований массовой подготовки свободно владеющих иностранными языками. [Гальскова 2007: 7]. В свою очередь это привело к разработке новых, более продуктивных методов их обучения. В современной практике накоплен значительный опыт использования нетрадиционных подходов, дающих положительный результат в обучении иностранным языкам. Здесь имеется в виду метод активизации резервных возможностей личности Г.А. Китайгородской [Китайгородская 2009].

Как известно, основой практического усвоения иностранного языка является отбор лексико-грамматического минимума. Важно отметить, что лексические единицы не всегда функционируют в процессе коммуникации как коммуникативно-равноценные, поэтому их необходимо группировать с точки зрения коммуникативной ценности и выделять более активную лексику в частотности её употреблении. Не менее важной, чем организация языкового материала, является и упорная, продолжительная тренировка [Переверзев <http>].

В методике преподавания иностранным языкам выделяются различные способы семантизации лексики. Условно их подразделяют на беспереводные и переводные. К беспереводным относятся предметная наглядность, определение значения слова на базе словообразовательного процесса, контекст и т.д. Беспереводные способы семантизации лексики усиливают ассоциативные связи, однако требуют больше времени, чем переводные, и не всегда обеспечивают точность восприятия, поэтому эффективнее использовать смешанный способ семантизации [Шатилов 1986: 207].

Существует классический подход освоения иноязычной лексики: от фонетико-графической формы лексемы к значению, затем раскрытию когнитивных её сторон (синонимы, антонимы, контекстуальная связь и т.д.). Для активного формирования лексических навыков на начальном этапе обучения, особого

внимания заслуживают морфологические модели словообразования, что наглядно продемонстрировано в 1-ой части учебного пособия «Арабские горизонты», изданном в Казанском университете [Эль сабрути: 2009]. При слабом запасе арабской лексики, здесь предлагается беспереводная семантизация огромного пласта лексических единиц, сформированных по модели правильного множественного числа женского рода. Эта модель образуется путём вторжения буквы «алиф», и раскрытия знака женского рода по следующей схеме: ( ت → ة ). Эффективность данной модели заключается в том, что она отражает близкую схему словообразования в других языках. Это можно отобразить в следующей таблице:

Студент(ка) – студент(ки)	طالبة ← طالبات (طالب + ة = طالب + ات)
Мусульман(ка) – мусульман(ки)	مُسلِمة ← مسلمات (مسلم + ة = مسلم + ات)

Аналогично формируется и правильное множественное число мужского рода:

$$\begin{aligned} \text{مدرّس} + \text{ون} &= \text{مدرسون (مدرسين)} \\ \text{مسلم} + \text{ون} &= \text{مسلمون (مسلمين)} \end{aligned}$$

В языковой системе нельзя ограничиваться семантическим параметром взаимодействия лексем, не обращая внимания на их прагматический параметр. Коммуникативно-функциональный подход автора учебного пособия в организации языкового материала обеспечивает знакомство с наиболее активно употребляемой лексикой, а использование схем и таблиц способствует минимизации языкового материала.

Интересно в учебнике транслируется продуктивность морфологических моделей вмещающих в себя «суффикс отношения» (يا النسب) и передающих значение принадлежности субъекта или объекта к денотату:

Египет + (суффикс отношения) = египет(ский)	مصر + ي = مصريّ سودان + ي = سودانيّ
Судан + (суффикс отношения) = судан(ский)	
Татары +( суффикс) = татар(ский)	تتار + ي = تتاريّ
Русские +( суффикс) = рус(ский)	روس + ي = روسيّ

Применение суффикса со словами, обозначающими разновидность материи или металла, означает, из чего изготовлен предмет:

Серебро + (суффикс) = серебр(яный)	فضة + ي = فضيّ
Железо +( суффикс) = желез(ный)	حديد + ي = حديديّ
Дерево +( суффикс) = дерев(янный)	خشب + ي = خشبيّ

Именно этот суффикс играет незаменимую роль в формировании громадного пласта лексики. Его продуктивная модель активно прививает языковые навыки в соответствии с коммуникативными потребностями общения:

Дом +( суффикс) = дом(ашный)	منزل + ي = منزليّ
История+ суффикс=истори(ческий)	تاريخ + ي = تاريخيّ

Грамматические правила заданной конструкции предоставляются в учебном пособии параллельно с практикой, способствуя тем самым её эффективному усвоению. Модели сравнительной, превосходной степени прилагательных, а

также прилагательных, обозначающих цвет, по формуле (أفعل) имеют немаловажную прагматическую ценность. Этому пласту лексики, уделено внимание в следующих уроках учебного пособия.

Лексический навык – это способность автоматизировано вызывать из памяти слово, соответствующее коммуникативным потребностям общения. При создании рецептивного словаря лексики, с точки зрения легкости их усвоения, в учебнике внедряются короткие предложения, состоящие из личных местоимений и указанных выше морфологических конструкций, вмещающих в себя «суффикс отношения». Это создает возможность плодотворного и эффективного усвоения новых когнитивных сторон лексики.

مِصْرِيَّة		مِصْرِيّ	
تُرْكِيَّة	أنا/أنتِ/هيّ ←	تُرْكِيّ	أنا/أنتَ/هوّ ←
أَلْمَانِيّ		أَلْمَانِيّ	

Считается эффективнее обучать новым словам в конструкциях, чем обучать их изолированно [Ведель 2001: 85]. Для активизации практики по использованию личных местоимений, автор учебника соединяет их с вопросительным словом: Кто ты? Кто он? Кто она? На основе заданного минимума совершенствуются лексические навыки, закрепляется изучаемая лексика. Важно отметить, что на первых этапах обучения арабскому языку в словах игнорируются классические падежные огласовки, точно так, как они игнорируются в живой повседневной речи жителей арабских стран.

Прочности запоминания пройденного материала в значительной мере способствует систематическое повторение. Однако повторять в стратегии автора учебного пособия – значит воспроизводить изученный материал с учетом новой информации, увязывать его с опытом и наблюдениями обучаемых студентов. Это способствует формированию интереса к процессу обучения в целом. В упражнениях планомерно выявлен продуктивно-конструктивный потенциал личных местоимений:

■ أكْمِلِ الجُمْلَ مع الضمائر المذكورة: (أنا – أنتَ – أنتِ – هو – هي – نحن – أنتم – هم – هن )

تَلْمِيذٌ .....	طَالِبَةٌ .....	طَالِبٌ .....	زَمِيلِي .....
حَلِيمَةٌ .....	مُدْرَسُونَ .....	تَلَامِيذٌ .....	مُدْرَسَاتٌ .....

Над новыми словами следует работать как в контексте, так и изолированно, поскольку контекстуальное значение не всегда является основным, не раскрывает его корневые начала. Известно, что устойчивым элементом арабского корня являются три согласные буквы. Его конструкция, с постоянно меняющейся в середине огласовкой, означает глагол прошедшего времени, 3-его лица, единственного числа, мужского рода, и принимается за исходную форму лексемы. Эта форма переводится на русский язык инфинитивом, которая называется в арабской терминологии «условным корнем» (المصدر المؤول) и приравнивается к категории имен, представляя тем самым специфику арабской грамматической системы:

أُحِبُّ [قِرَاءَةَ] الكُتُبِ / أُحِبُّ أَنْ [أَقْرَأَ] الكُتُبِ

При формировании арабских словообразовательных моделей, аффиксация корня посредством длинных гласных меняет грамматическое значение. Это

наглядно демонстрируется в учебнике наиболее активными словообразовательными моделями - причастиями. Причастия действительного залога формируются с добавлением буквы «алиф» к основе глагола. В арабской терминологии они получили название «имя производящего действие» (اسم فاعل). Что же касается причастия страдательного залога, то оно конструируется по модели (اسم المفعول) и называется «именем объекта действия». Связь между арабскими глаголами и моделями вышеупомянутых причастий демонстрируется в учебном пособии следующим образом:

فَعَلَ	/	دَرَسَ	/	فَتَحَ	/	قَرَأَ	/	ضَرَبَ	/	شَرِبَ	/	عَلِمَ	/	صَنَعَ
لِلْفَاعِلِ	/	دَارِسٍ	/	فَاتِحٍ	/	قَارِئٍ	/	ضَارِبٍ	/	شَارِبٍ	/	عَالِمٍ	/	صَانِعٍ
لِلْمَفْعُولِ	/	مَدْرُوسٍ	/	مَفْتُوحٍ	/	مَقْرُوءٍ	/	مَضْرُوبٍ	/	مَشْرُوبٍ	/	مَعْلُومٍ	/	مَصْنُوعٍ

Необходимо отметить, что арабский язык функционирует по своим грамматическим законам, и причастия действительного залога транслируют протекание (длительность) действия в прошедшем, настоящем и будущем времени:

Он спал (буквально - был спящим)	كَانَ نَائِمًا
Он спит (буквально - он спящий)	هُوَ نَائِمٌ
Поедет завтра (буквально - находится в поездке завтра)	مُسَافِرٌ غَدًا

Подобная модель присутствуют и в другой лексической группе, называемой в арабской терминологии «похожими прилагательными» (الصفة المشبهة), так как они по своей форме подходят на причастия действительного залога, однако функционируют в качестве признака и ко времени никакого отношения не имеют.

Насколько востребованным является употребление бытовой лексики в межкультурной коммуникации, настолько трудно осуществить её отбор в рамках арабского литературного языка. Это одна из серьезнейших на сегодняшний день проблем. Лексический состав современного мира отражает современную цивилизацию, в то время как отраженный в лексике литературный арабский язык представляет собой поэтическую цивилизацию и отнюдь не тяготеет к расширению. При отборе бытовой лексики, автор учебного пособия вынужден был использовать вербальную систему египетского диалекта, впитавший в себя многогранный человеческий опыт. Отношение арабских лингвистов к такому пласту лексики отнюдь не будет однозначным.

В процессе обучения иностранному языку важно руководствоваться системным характером языка и, работая над формированием фонетико-лексических и грамматических навыков, стремиться постоянно «встраивать» их в комплексы упражнений [Авхачёва 2013:30]. В учебном пособии совершенствование лексических навыков носит преимущественно коммуникативную направленность, а тренировка активной лексики проводится как в устной, так и в письменной форме. Но самое главное здесь то, что конкретное содержание шаблонов-фраз забывается, однако в памяти обучаемых остается след их словообразовательных и грамматических конструкций.

Практическое общение на иностранном языке начинается, когда появляется самостоятельная речь. Инновационная деятельность учеников, безусловно, связана с творческой деятельностью педагога, его умением выделить

оптимальную модель из предложенных методик [Баграева [http](http://)]. Профессиональная компетентность позволяет ему целесообразно использовать опыт овладения инновационными формами педагогической деятельности [Черкашина 2014: 2].

Что же касается эффективности и продуктивности микроязыка учебного пособия «Арабские горизонты», то их сущность заключается в коммуникативно-функциональном подходе введения лексического материала. В основном здесь учитывается прагматическая значимость словообразовательных моделей, отражена специфика арабской структуры словосочетаний и порядка слов предложений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авхачёва И.А. Системный подход как методологическая основа преподавания иностранного языка в ВУЗе / И.А. Авхачёва // Вестник Пермского национально-исслед. политехн. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – №7. – С.30-41.
2. Баграева Т.П. К вопросу о применении активных образовательных технологий на интегративной основе в обучении коммуникативному поведению [Электронный ресурс] / Т.П. Баграева // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. Вестник КГУ. –2014. – № 1. – С.1. – URL: <http://elibrary.ru/download/86798226.pdf>
3. Ведель Г.Е. Методы обучения иностранным языкам и их методологическая основа / Г.Е. Ведель // Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и международная коммуникация. – 2001. – Вып. 1. – С. 85-91.
4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 4-е изд. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 336 с.
5. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков / Н.И. Гез, Г.М. Фролова. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 256 с.
6. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика: Учебно-методическое пособие / Г.А. Китайгородская. – 2-е изд. М.: Высшая школа, 2009. – 280 с.
7. Переверзев А.В. Критерий отбора иноязычных учебных текстов [Электронный ресурс] / А.В. Переверзев // Вестник КГУ. Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2014. – № 1. – URL: <http://elibrary.ru/download/75114266.pdf>
8. Черкашина Т.В. Профессиональная компетентность преподавателя как субъекта самопознания / Т.В. Черкашина // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2014. – №1 (27). – С. 52-63.
9. Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранному языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
10. Эль сабрути Р.Р. Арабские горизонты. Учебное пособие / Р.Р. Эль сабрути. Казань: Изд-во КФУ, 2009. – 158 с.

## EFFECTIVE AND PRODUCTIVE APPROACH TO WORD-FORMATION MODELS IN THE STUDY OF ARABIC AS A FOREIGN LANGUAGE

R.R. Elsabruti

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Knowledge of the words structures and method of their production develops lexical skills, enriches their receptive and productive capacities. The article deals with the useful models of words-formation and their absorption at the initial stage of learning the Arabic language.

*Key words:* linguodidactics, Arabic language, lexical analysis.

*Об авторе:*

ЭЛЬ САБРУТИ Рашида Рахимовна – PhD, As. Prof. Александрийского университета (Египет), доцент кафедры восточных языков и культур Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского федерального университета, *e-mail*: [erasida @yandex.ru](mailto:erasida@yandex.ru).