

ISSN 2306-2282

Иностранные языки:
лингвистические и
методические аспекты

Выпуск 35



Тверь 2016

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ КЕЙСЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ

О.Р. Абдрахманова, А.И. Арзамасцева

Челябинский государственный университет, Челябинск

Целью статьи является обоснование роли метода кейсов в развитии профессиональной переводческой компетентности будущих переводчиков. Авторы показывают, что наиболее эффективным способом погружения студентов в профессиональную деятельность в ходе обучения переводу является кейс-метод. Дается описание содержания возможных кейсов на занятиях по разным видам перевода.

Ключевые слова: кейс, кейс-метод, обучение переводу, профессиональная переводческая компетенция

Переводчик в современном обществе является профессией, которая предъявляет человеку, выполняющему ее, определенный набор требований. Последние в общем виде изложены в Хартии переводчиков, принятой Международной федерацией переводчиков (ФИП) еще в 1963 г. и пересмотрены в 1994 г., уточнены в «морально-этическом кодексе переводчика» [Алексеева 2008: 26-36], раскрываются при описании деонтологического аспекта переводческой деятельности [Аликина 2010] и пр. Вследствие осознания обществом социальной значимости данного вида профессиональной деятельности [Комиссаров 2002: 25-26] уже к середине XX в. в разных странах начали появляться переводческие школы, вузы, факультеты [Алексеева 2008], разрабатывать учебные планы, структуру и обсуждать содержание обучения переводу [Поршнева 2002: 8-37], внедрять в учебные заведения стандарты, с перечислением значимых профессиональных компетенций.

По мнению В.Н. Комиссарова, для реализации поставленных перед переводчиком профессиональных задач ему необходимо обладать языковой, текстообразующей, коммуникативной, технической компетенциями и рядом личностных характеристик, которые в совокупности образуют «профессиональную компетенцию переводчика», формируя переводчика – «своеобразную языковую личность, которая обладает рядом отличий от «нормальной», непереводческой личности» [Комиссаров 2002: 25-26].

Данные компетенции являются отражением реальной переводческой практики и вуз, ведущий подготовку специалистов в данной области профессиональной деятельности, должен приближать эту подготовку к такой практике. Одним из методов, позволяющих это сделать эффективно, является метод профессионально-ориентированных кейсов.

Метод кейсов (*case study* от англ. *case* – «случай») направлен не столько на освоение конкретных знаний или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала обучающихся и обу-

чающих. Это метод активного обучения на основе реальных ситуаций, «случаев» [UK Centre for Materials Education [http](#)]. «Суть метода кейсов в том, что обучающимся предлагают осмыслить ситуацию, не только отражающую какую-либо практическую проблему, но и актуализирующую определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы» [Патрушева [http](#)]. Это помогает студентам представить себя в реальной жизненной ситуации, а не просто решать сложную учебную задачу.

Одним из первых кейсологов по праву можно считать Сократа, который много веков назад понял, что знание, полученное человеком в готовом виде, менее ценно для него и потому не так долговечно, как продукт собственного мышления. Задачу учителя он видел в том, чтобы помочь своим слушателям самостоятельно «родить» знания, которые в каком-то смысле уже содержатся в их головах, как ребенок во чреве матери [Покушалова [http](#)].

Применение метода кейсов в обучении студентов переводческого факультета не только особым образом мотивирует студентов и вовлекает в учебный процесс, но и развивает многие важные компетенции, требуемые ФГОС. К ним относятся компетенции, помогающие будущему переводчику:

- в его непосредственной профессиональной деятельности (владение навыками предпереводческого анализа текста, знание норм профессионального этикета, способность осуществлять перевод и оценивать качество перевода, владение различными методами и средствами поиска информации, необходимыми техническими средствами для выполнения профессиональной деятельности);
- быть готовым к решению нестандартных задач;
- ориентироваться на рынке труда;
- взаимодействовать с работодателем и коллегами;
- быть готовым к постоянному профессиональному саморазвитию;
- понимать социальную значимость своей профессии и др. [ФГОС по направлению подготовки «Лингвистика» (уровень бакалавриата) [http](#)].

Для понимания того, что именно делает кейс компетентностно-ценностным, рассмотрим в качестве примера два варианта проведения занятия по письменному переводу. Первый вариант – традиционный (задание и контроль), второй вариант представлен в форме кейса.

Параметр	Традиционное задание	Кейс
формулировка	<i>Это текст коммерческого предложения. Его нужно перевести на английский язык, адаптируя к разным сферам бизнеса. Маша создает</i>	<i>Вы – сотрудники перевод-бюро "STUDENTS IN TRANSLATION". Моя начинающая IT-компания занимается разработкой мобильных приложений и обращается к вам с целью помочь нам выйти на меж-</i>

	<i>коммерческое предложение для отелей, Пятя – для турагентств, <...>. Предварительно изучите правила и нормы построения коммерческого предложения на английском языке. Переводы необходимо выполнить и сдать мне до... числа.</i>	<i>дународный рынок. У меня есть коммерческое предложение на русском языке, где в общих чертах описаны преимущества работы с нами и создания мобильных приложений для бизнеса, а также основные условия. Я хочу, чтобы мое коммерческое предложение привлекало потенциальных клиентов из других стран и соответствовало их нормам. В результате я хочу получить (число) вариантов коммерческих предложений на английском языке, готовых к рассылке, для потенциальных клиентов из разных сфер бизнеса. Заказ нужен мне к... числу.</i>
роль преподавателя	Устанавливает правила; контролирует процесс; оценивает; объясняет, что правильно, что неправильно	Выступает в роли заказчика; готов ответить на вопросы; устанавливает сроки; не может оценить качество перевода и надеется на редактора
роль студента	Выполняет задачу согласно требованиям	Ставит себе задачу, исходя из условий; находит пути решения

Из выше приведенного примера становится очевидным, что в случае с кейсом студенты:

- выступают как субъектами, так и объектами обучения (самостоятельно ставят задачи, определяют способы их осуществления);
- более мотивированы на выполнение перевода, так как данный вид работы – коллективный, и каждый в ответе за общее дело;
- более ответственно подойдут к переводу; возможно, назначат редактора, так как понимают, что проверять и исправлять ошибки преподаватель не будет;
- начнут осознавать значимость своей профессиональной деятельности в данном отдельном случае в частности и в современном мире в целом;
- кроме навыка выполнения письменного перевода смогут отработать навык взаимодействия с коллективом и с заказчиком.

В зависимости от вида перевода и компетенций, которые преподаватель перевода должен формировать у студентов, можно выделить следующие возможные форматы кейсов.

В рамках обучения письменному переводу:

1. Переводчик и заказчик;
2. Редактор и заказчик;

3. Редактор и практикант переводческого факультета;
4. Тестовый перевод.

В рамках обучения переводу с листа:

1. Презентация для зрителей;
2. Электронное письмо для заказчика;
3. Информация для иностранных гостей.

В рамках обучения последовательному переводу:

1. Конференция;
2. Экскурсия;
3. Интервью;
4. Деловые переговоры;
5. Подготовка к переводу по конкретной теме и пр.

В качестве примеров можно привести кейсы, использованные авторами в ходе работы на факультете лингвистики и перевода Челябинского государственного факультета.

Кейс 1. Редактор и практикант переводческого факультета

Вы работаете редактором в бюро переводов; к Вам на практику устроился студент переводческого факультета. Вам поручили проверить его перевод и создать примечания к нему с перечислением ошибок, а также оценить работу студента.

Возможные действия студентов: прочтение оригинала; лингвистический и переводческий анализ; выделение прецизионной информации; поиск соответствий, дополнительных сведений; сверка с переводом; создание примечаний, если есть фактические ошибки или опущения; прочтение текста перевода друг другу вслух (работа в парах/ в мини-группах) либо зачитывание вслух, запись на аудио, прослушивание; создание примечаний.

Кейс 2. Презентация для зрителей

Представитель одного британского туристического агентства (его роль играет преподаватель) только вчера приехал в Ваш город по работе и заодно планирует выступить с лекцией перед студентами, которые обучаются по специальности в сфере туризма. Его переводчик неожиданно заболел, он обращается в перевод-бюро, которое выбирает Вас в качестве переводчика. Выступление должно проходить уже сегодня, и Стив подготовил презентацию, которую планирует показать студентам. Конференция начинается через 15 минут. В вашем распоряжении – компьютер с презентацией Стива.

Возможные действия студентов: ознакомиться с презентацией, проверить незнакомые слова и прецизионную информацию, задать Стиву уточняющие вопросы, по возможности продумать перевод некоторых слайдов.

Кейс 3. Информация для иностранных гостей

Университет поручил Вашей группе провести экскурсию по городу для иностранных студентов, которые не знают русского языка. Вам предоставили информацию, которую необходимо донести до иностранных гостей.

Предложенные тексты для перевода представлены на русском языке. Это информация о нескольких достопримечательностях нашего города. После экскурсии студенты будут участвовать в викторине, которая покажет, насколько хорошо они узнали наш город. Начало экскурсии – через 15 минут (если с выездом, начало – прямо сейчас, иностранные студенты ждут возле первой достопримечательности).

Возможные действия студентов: выбрать ответственного, разделить достопримечательности на каждого, каждый готовится к переводу по одной из них, запросить у «заказчика»/ «экскурсовода» вопросы викторины и выделить основное, найти соответствия, осуществить перевод.

Очевидно, подобные кейсы возможны при условии наличия у преподавателя профессионального опыта, его умения сформулировать содержание кейса таким образом, чтобы мотивировать студентов к участию, позволяя им, таким образом, формировать свою профессиональную переводческую компетенцию.

Метод кейсов имеет огромный потенциал как дидактический метод и поэтому не случайно он положен в основу дисциплин профессионального блока учебного плана Челябинского государственного университета для бакалавров, специалистов, магистров, таких, например, как «Перевод переговоров» (об этом см. подробно [Абдрахманова 2012: 13-19]), «Практический курс устного последовательного перевода», «Специальный перевод» и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрахманова О.Р. Спецкурс «Перевод деловых переговоров» как комплексная профилактика переводческих ошибок / О.Р. Абдрахманова // Вестник Московского ун-та. Серия 22. Теория перевода. – М., 2012. – № 4. – С. 9-21.
2. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учебн. пособие для студ. филол. и лингв. ф-тов высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издат.центр «Академия», 2008. – 368 с.
3. Аликина Е.В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода: Учебное пособие / Е.В. Аликина. – М.: Восточная книга, 2010. – 192 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: Учебн. пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС. – 2002. – 424 с.
5. Коннова З.И. Оптимизация алгоритма работы с учебными кейсами на базе коучинг-технологии при обучении иностранному языку в вузе [Электронный ресурс] / З.И. Коннова, О.Д. Гладкова, Л.В. Задонская // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16922>
6. Патрушева И.В. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза с использованием кейс-метода [Электронный ресурс] / И.В. Патрушева. – URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24160377>
7. Покушалова Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов [Электронный ресурс] / Л.В. Покушалова // Молодой ученый. – 2011. – №5. – Т. 2. – С. 155-157. – URL: <http://moluch.ru/archive/28/3073/>
8. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Монография.

- Н.Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. – 148 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] – URL: http://spbgik.ru/upload/file/edu/standarts/2016/bak/45.03.02_lin.pdf
 10. Charte du Traducteur [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.fit-ift.org/translators-charter/?lang=fr>
 11. UK Centre for Materials Education. Working with you to enhance the student experience [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp>

**FORMING TRANSLATOR AND INTERPRETER COMPETENCE
OF UNIVERSITY STUDENTS
USING PROFESSIONALLY-ORIENTED CASES**

O.R. Abdrakhmanova, A.I Arzamastseva

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The article is dedicated to the role of case method in the development of professional competence of future interpreters and translators. Authors prove that case method is the most effective way to engage students in their future career during translator and interpreter training. There are examples of different appropriate cases for different types of translation and interpreting.

Key words: case; case method; translator and interpreter training; professional competence.

Об авторах:

АБДРАХМАНОВА Ольга Рамильевна – кандидат филологических наук, зав. кафедрой теории и практики перевода Челябинского государственного университета; *e-mail:* aorrabota@mail.ru

АРЗАМАСЦЕВА Анастасия Игоревна – преподаватель кафедры теории и практики английского языка Челябинского государственного университета; *e-mail:* columby1@mail.ru

УДК 81'25:811.111

**ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА**

Н.В. Аниськина

Тольяттинский государственный университет, Тольятти

В статье характеризуются принципы обучения переводу спецтекста студентов старших курсов неязыковых направлений подготовки и описываются реализуемые образовательные технологии. Также рассматривается роль преподавателя в зависимости от реализуемого принципа и технологии.

Ключевые слова: учебный процесс, перевод, перевод спецтекста, дидактический принцип, образовательная технология.

Подготовка студентов-бакалавров неязыковых направлений подготовки в высших учебных заведениях по иностранному языку должна носить ступенчатый характер, для того чтобы позволить учащимся изучать дисциплины в соответствии со своим уровнем и по мере усвоения повышать его. Среди курсов, предлагаемых для изучения, можно выделить «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации» и «Перевод спецтекста».

Курс «Перевод спецтекста» ориентирован на обучение студентов-бакалавров основам чтения и перевода специального текста с английского языка на русский. Под специальным текстом понимается научно-технический текст (статья, нормативно-техническая документация) или документация. К задачам курса можно отнести изучение терминологии в области профессиональной деятельности; формирование умения извлекать и оценивать научно-техническую информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников и представлять результаты в виде реферата и аннотации; формирование готовности работать в коллективе; развитие умения переводить научно-техническую информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников с иностранного на русский язык; развитие умения пользоваться словарями и техническими средствами для решения переводческих задач.

В соответствии с задачами после изучения курса студент должен знать терминологию в области профессиональной деятельности на английском языке; особенности перевода специального текста с иностранного на русский язык; алгоритмы реферирования и аннотирования аутентичного специального текста на русском языке.

Поставленные задачи также определяют, что студент должен уметь адекватно письменно переводить специальный текст с английского на русский язык; извлекать научно-техническую информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников и представлять результаты в виде реферата и аннотации; пользоваться словарями и техническими средствами для решения переводческих задач; работать в коллективе.

Рассмотрим, на каких принципах будет строиться обучение и какие образовательные технологии помогут их реализовать.

Принцип системности (или систематичности) и последовательности (Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин) предполагает, что обучение строится в виде последовательных этапов введения теоретического и практического материала как элементов общей системы знаний и умений, которой необходимо овладеть. Соответственно, заданию «переведите текст с английского на русский язык» предшествует рассмотрение понятия «перевод», введение требований к переводу и применение требований при переводе различных единиц: от морфем до абзаца. В процессе обучения этот принцип реализуется через технологию традиционного обу-

чения, которая предполагает последовательность изучения материала: представление и объяснение материала преподавателем; выполнение тренировочных упражнений в группе, затем – индивидуально. Интерактивная форма занятия реализуется в виде обсуждения результатов деятельности (в том числе готовых вариантов перевода) для коррекции предлагаемых вариантов и определения оптимального варианта перевода (возможные вопросы для обсуждения: такой вариант перевода возможен; если невозможен, то почему; какой вариант является адекватным).

Принцип прикладной направленности подготовки (П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин) требует, чтобы в процессе обучения мы знакомили студентов с особенностями профессиональной деятельности и ориентировали их на получение определенного круга специальных знаний и формирование умений и навыков, необходимых для практической деятельности специалиста. Курс «Перевод спецтекста» направлен на обучение студентов-бакалавров извлекать научно-техническую информацию из зарубежных источников (статьи, нормативно-техническая документация, документация) и оценивать ее с точки зрения применения в профессиональной деятельности. В процессе обучения этот принцип может быть реализован через технологию имитационного моделирования основных черт профессиональной деятельности, позволяющей актуализировать знания студентов по своему направлению подготовки. В учебном процессе это реализуется через индивидуальную работу студентов, связанную с поиском и переводом зарубежных источников по теме бакалаврской работы.

Принцип единства группового и индивидуального обучения (П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин) предполагает общее развитие всех учащихся. Индивидуализация содержит в себе элементы самостоятельной деятельности студента, связанной с работой со своими источниками. Однако в процессе обучения целесообразно также применять «технологии, построенные на групповом взаимодействии студентов, позволяющие усиливать субъектную позицию студентов, моделировать способы будущей профессиональной деятельности: проявлять и определять ценностную позицию, конкретизировать задачи и средства достижения цели в меняющихся условиях взаимодействия – для реализации в будущей профессиональной деятельности» [Никитина 2002: 213]. Одной из таких технологий является технология обучения в сотрудничестве. Для этого студентам предлагается выполнить командный перевод текста, при этом студенты сами контролируют работу: самостоятельно делят текст на отрывки, самостоятельно определяют, кто переводит каждый отрывок, самостоятельно проводят редактирование перевода и, соответственно, получают одинаковый балл за задание.

Принцип доступности и высокого уровня трудности обучения (Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин) в качестве требования к методике обучения выдвигает учет особенностей развития учащихся, анализ материала с точки зрения их реальных возможностей и

такой организации обучения, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных, физических перегрузок. Данный принцип также позволяет реализовать стремление студентов к самообразованию, самовоспитанию, самосовершенствованию, самоорганизации, самоконтролю, т.к. требует от преподавателя ставить задачи, по сложности превосходящие уровень знаний и умений обучающихся. В процессе обучения данный принцип реализуется за счет разноуровневых заданий, т.е. в зависимости от уровня владения иностранным языком можно переходить от полного письменного перевода со словарем к неполному письменному переводу (аннотирование и реферирование) и переводу с листа.

Формирование профессиональной компетентности у студентов осуществляется посредством организации взаимосвязанной деятельности преподавателя и студента, представляющую собой последовательность реализации структурных компонентов, в качестве которых выступают: содержательные характеристики деятельности (цель, задачи, принципы, содержание, формы, методы, условия и результаты), личностные особенности (едининый субъект данной деятельности – личность студента и преподавателя). Процесс обучения не представляет собой отдельно взятый, изолированный процесс и опирается не на систему преподаватель-студент, а на систему преподаватель-студенты, подразумевающую взаимодействие и, следовательно, взаимовлияние. Таким образом, как на сам процесс обучения, так и на конечный результат могут оказывать воздействие целая группа субъективных факторов, начиная с психологических (например, несовпадение типа темперамента) и заканчивая философскими (например, разное мировосприятие) и лингвистическими (например, разные языковые картины мира).

В процессе обучения роль преподавателя меняется в зависимости от реализуемого принципа и технологии. Так, принцип системности и технология традиционного обучения реализуется под строгим контролем со стороны преподавателя, поскольку на данном этапе студенты начинают знакомиться с новыми для них понятиями, и необходимым условием образовательного процесса является адекватная интерпретация теоретического материала. При этом задача преподавателя заключается не в констатации некоторого факта или сообщении, а студентов – в принятии точки зрения преподавателя, а в объективном и максимально точном рассмотрении и обсуждении теоретического вопроса, поэтому необходима обратная связь. Таким образом преподаватель получает возможность контролировать степень усвоения информации в рамках той или иной темы или подтемы.

Принцип практической направленности и принцип доступности сохраняет за преподавателем функцию консультанта-координатора, т.е. степень его активного участия в образовательном процессе постепенно уменьшается и его роль сводится к передаче основной части теоретического материала в формате сообщения. Основной формой организации учебного процесса является практическое занятие, ориентированное на репродуктивную деятель-

ность учащихся, предполагающую выполнение действий по образцу. Также преподаватель оказывает консультативную помощь студентам в поиске зарубежных источников по теме исследования.

Основной формой организации учебного процесса при реализации принципа сочетания индивидуальных и коллективных форм работы и технологии обучения в сотрудничестве является практическое занятие, ориентированное на творческую деятельность учащихся, предполагающую самостоятельное принятие решения, поэтому преподавателю отводится роль наблюдателя-координатора и в его функции входит анализ и корректировка деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: уч. пос. для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
3. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: монография / Н.Н. Никитина. – М.: Прометей, 2002. – 314 с.
4. Педагогика: Учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2014. – 624 с.
5. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. Пос. для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин [и др.]. – М.: Издат. центр «Академия», 2013. – 576 с.

THE PRINCIPLES OF ORGANIZING THE TEACHING PROCESS OF INTERPRETING SUBJECT-ORIENTED TEXTS

N.V. Aniskina

Togliatti State University, Togliatti

The paper describes the principles of organizing the teaching process of subject-oriented text interpreting to senior students studying linguistics as major and proposes appropriate teaching technologies. It also states the teacher's role against the teaching principle and the teaching technology being used.

Key words: *teaching process, interpreting, interpreting of subject-oriented texts, the teaching principle, the teaching technology.*

Об авторе:

АНИСЬКИНА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета, *e-mail:* aniskinanv@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Е.Н.Воронова

Национальный исследовательский Саратовский государственный университет им. Н.Г.Чернышевского, Саратов

В статье представлены эффективные образовательные методики, способствующие повышению качества образования, внимание акцентируется на интерактивных методах обучения, даётся их классификация. Описаны преимущества использования интерактивных технологий в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: иностранный язык, интерактивные методы, информационные технологии.

Сегодня на арену педагогического взаимодействия выходит целый ряд новых технологий, которые обогащают арсенал педагогической теории и практики [Одинокая 2014, Бартель 2014]. В целом, повышение эффективности учебной деятельности студентов по изучению иностранного языка связано с совершенствованием учебного процесса в вузах, внедрением технических средств, улучшением методики проведения занятий [Воронова 2011: 125]. В педагогической практике в последнее время получил распространение термин «интерактивное обучение» – модель коммуникативных технологий: обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, с двусторонним обменом информацией между ними. Интерактивными технологиями являются такие, в которых ученик выступает в постоянно флуктуирующих субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь её автономным активным элементом [Педагогические технологии <http>].

По мнению Ю.Н. Антоновой, обширный пласт интерактивных методик можно разделить на дискуссионные, игровые и тренинговые. Дискуссионные методики включают в себя диалог, групповую и/или ролевую дискуссию, анализ ситуаций морального выбора, «круглый стол», презентации, коллективные решения творческих задач, «мозговой шторм» и др. Некоторые из игровых методик – дидактические и творческие игры, деловые и ролевые игры и пр. Последние подразумевают разработанные модели коммуникации по конкретным специальностям вуза, что позволяет квалифицированно отработать ситуации, связанные с будущей профессиональной деятельностью студентов [Антонова 2016: 181].

О.Г. Шайдарова выделяет три основные группы интерактивных методов обучения:

1) методы без использования технических средств (полилог, диалог, методы организации обмена деятельностью, методы организации смысло-

творчества и рефлексивной деятельности, свобода выбора, создание ситуации успеха, позитивность и оптимистичность оценивания и др.);

2) методы с частичным использованием технических средств;

3) методы с использованием технических средств (аудиовизуальные) [Шайдарова 2015: 104].

К числу интерактивных способов обучения педагогами-исследователями причисляются следующие технологии:

1) Технология развития критического мышления через чтение и письмо, формирующая навыки высокого порядка: анализ, синтез, сравнительную оценку [Как развивать критическое мышление 2005].

2) Кейс-технология основана на обучении путём осмысления, анализа и решения конкретных проблем (кейсов), которые не имеют однозначного решения [Бирюкова 2015: 16].

3) Технология «Дебаты» («круглый стол») при обучении иностранному языку позволяет решать обучающие, развивающие, воспитательные и коммуникативные задачи. На занятиях дебаты могут использоваться как в целях обобщения, систематизации и закрепления учебного материала, так и для контроля полученных знаний [Кубракова 2011: 143-151].

4) Метод «портфолио» – средство формирования у студентов навыков рефлексии собственной деятельности, т.е. самонаблюдения, размышления, инструмент самооценки собственного познавательного труда [Успенский 2003: 134-142].

5) Проектная технология основана на индивидуальном или коллективном выполнении студентами проектных заданий различного типа, связанных с функциональным использованием изучаемого языка [Серов 2011: 132-134].

Среди распространенных интерактивных методов выделяются метод проблемного изложения, метод Jigsaw (метод ажурной пилы), метод мозгового штурма, метод Синквейна, метод шести шляп, метод Insert (метод индивидуальных пометок, активное чтение), метод блиц-опроса и др. [Добрынина 2010: 172-176]. В качестве интерактивных методов широко используются: кластер («карта понятий», «ассоциограмма»), сравнительная диаграмма, пазл (англ. puzzle загадка, головоломка), целенаправленное чтение, двухчастный дневник и др. Использование метода «двухчастный дневник» предполагает в процессе чтения текста записывать в тетради в разделе «отрывок» слова (фразы, предложения), которые вызывают у учащихся различные ассоциации, эмоции, а в другом разделе – «реакции» – фиксировать свои мысли и чувства в связи с прочитанной частью текста. Затем проводится обсуждение результатов работы. Система занятий в рамках данного метода включает три стадии усвоения и закрепления материала: вызов, осмысление, рефлексия [Ярмолинец 2012: 223-225].

Для решения воспитательных и образовательных задач преподаватели иностранных языков могут использовать следующие интерактивные формы и методы: «студент в роли преподавателя», «каждый учит каждого», обсуж-

дение сложных и дискуссионных вопросов и проблем («Займи позицию (шкала мнений)», «Смени позицию», «Карусель», «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу»); анализ определенных ситуаций («Анализ казусов», «Переговоры») [Негуч 2016: 455-456].

Следует отметить особое значение использования информационных технологий как модернизационных практик реализации фундаментальности и системности образовательного процесса в высшей школе, включая обучение иностранному языку [Могилевич 2015: 33]. Их применение дает возможность сделать процесс обучения более активным, придать ему характер исследования и поиска [Кузнецова 2016: 53-56, Захарова 2011, Воронова [http](http://)]. Это подкасты, учебные или академические блоги, Ted Talks, мобильные приложения и т.д. Веб-квесты повышают самооценку и формируют новые компетенции: самообучение и самоорганизацию, разносторонний подход к решению проблем и достижению профессиональных задач [Багузина 2016: 106-113, Atroshchenko 2014: 164-178, Воронова 2015: 172-178].

Эффективной инновационной образовательной технологией является TED видео-конференции. TED переводится как технологии, развлечения, дизайн (Technology Entertainment Design). TED – это частный американский некоммерческий фонд, известный своими ежегодными конференциями. На официальном сайте TED.com в свободном доступе находятся справочно-информационные данные по научным исследованиям, и все желающие могут общаться в режиме реального времени, принимать участие в TED конференциях, которые проводятся круглый год в разных странах. TED – это качественный современный образовательный ресурс, который может быть использован на практических занятиях по английскому. Видеоматериал создает образы и вызывает определенные ассоциации, способствующие лучшему усвоению информации. Данный ресурс полезен студентам и в освоении навыков выступлений перед аудиторией [Лебедева 2016: 120-125].

Интерактивные методы обучения иностранному языку предполагают отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения [Панина 2008].

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Ю.Н. О необходимости использования интерактивных методов обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов / Ю.Н. Антонова // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. – 2016. – № 1 (23). – С. 181-182.
2. Багузина Е.И. Тематический Веб-квест и его значение в языковой подготовке студентов / Е.И. Багузина // Филологические науки в МГИМО. – 2016. – № 5. – С. 106-113.

3. Бартель В.В. Роль инновационных методов в обучении иностранным языкам в условиях роста культурного многообразия / В.В. Бартель // *Язык и мир изучаемого языка*. – 2014. – № 5. – С.185-188.
4. Бирюкова Ю.Н. Интегративная модель обучения чтению как компоненту профессиональной деятельности переводчика (английский язык, специальность «Информатика и вычислительная техника»): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.Н. Бирюкова; Рос. ун-т дружбы народов. – М.[б.и.], 2015. – 25 с. – На правах рукоп.
5. Воронова Е.Н. Критерии оценки и самооценки выполнения Веб-квеста по иностранному языку студентами вуза / Е.Н. Воронова // *Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы: сб. ст. участников Межд. научно-практ. конф. Под общ. ред. С.В.Арюткиной, С.В.Напалкова*. – ННГУ, Н.Новгород, Арзамас: ННГУ им. Н.И.Лобачевского, 2015. – 581 с.
6. Воронова Е.Н. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов как фактор повышения качества педагогического процесса / Е.Н. Воронова // *Язык и мир изучаемого языка*. – 2011. – №1. – С.125-127.
7. Воронова Е.Н. Формы организации самостоятельной работы студентов, изучающих английский язык, с использованием информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] / Е.Н. Воронова // *Электронный научно-практический журнал Культура и образование*. – 2014. – №12(16). – С.30. – URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2675>
8. Добрынина Д.В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения / Д.В. Добрынина // *Вестник Бурятского гос. ун-та*. – 2010. – №5. – С. 172-176.
9. Захарова Е.Н. Учим английский в Интернете: Методическое пособие для преподавателей английского языка / Е.Н. Захарова. – Саратов: ИЦ «Рата», 2011. – 60 с.
10. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии): Метод. пособие / И.П. Валькова, И.А. Низовская, Н.П. Задорожная, Т.М. Буйских; под общ. ред. И.А. Низовской. – Бийск: ФПОИ, 2005. – 286 с.
11. Кубракова Н.А. Проведение англоязычных круглых столов как средство реализации метода проектов / Н.А. Кубракова // *Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе: Межвуз. сб. научн. тр.* – 2011. – Вып. 8. – С. 143-151.
12. Кузнецова Т.Г. Использование информационных коммуникационных технологий при обучении иностранному языку в вузе / Т.Г. Кузнецова // *Вестник научных конференций*. – 2016. – № 2-3 (6). – С. 53-56.
13. Лебедева М.В. Применение современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам (на примере английского языка) / М.В. Лебедева, Л.А. Печищева // *Вестник Московск. гос. обл. ун-ета. Серия: Педагогика*. – 2016. – № 2. – С. 120-125.
14. Могилевич Б.Р. Психолого-педагогический дискурс познавательной самостоятельности / Б.Р. Могилевич // *Организация самостоятельной работы студентов. Коллективная монография*. – Саратов: Изд-во «Техно-Декор», 2015. – 200 с. – С. 32-51.
15. Негуч С.К. Применение интерактивных форм обучения иностранному языку / С.К. Негуч, А.А. Купавская // *Научные труды Кубанского гос. технолог. ун-та*. – Краснодар: Изд-во Кубанск. гос. технолог. ун-тет, 2016. – № 4. – С. 455-456.
16. Одинокая М.А. Технология интерактивного обучения как средство организации

- самостоятельной работы студентов технического вуза (на базе дисциплины «Иностранный язык»); Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / М.А. Одинокая; СПб гос. политехн. ун-т. – СПб.[б.и.], 2014. – 22 с. – На правах рукоп.
17. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Академия, 2008. – 176 с.
 18. Педагогические технологии и конструирование образовательного и воспитательного процесса в условиях реализации ФГОС: хрестоматия (для слушателей Pedcampus). Ч. 8. Современные интерактивные технологии обучения и воспитания [Электронный ресурс] / Консалтинговая группа «Финиум». – М., 2014. <https://pedcampus.ru/file/2014/10/ptc8.pdf>
 19. Серов О.В. Применение проектного метода в организации учебного процесса студентов / О.В. Серов // Проблемы и перспективы развития образования: Матлы Междунар. научн. конф. (20-23 апреля 2011 г.) – Пермь: Изд-во Меркурий, 2011. – 221 с.
 20. Успенский В.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Б. Успенский, А.П. Чернявская. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.
 21. Шайдарова О.Г. Использование интерактивных методов и приемов при обучении групповому общению на английском языке / О.Г. Шайдарова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Вып. 33. – Тверь, 2015. – С.101-106.
 22. Ярмолинец Л.Г. Способы реализации интерактивных форм обучения в практике преподавания иностранного языка / Л.Г. Ярмолинец, Н.В. Щеглова, Н.Т. Агафонова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 3 (13). – С.223-225.
 23. Atroshchenko S.A. THEMED EDUCATIONAL WEB QUEST AS INTERACTIVE MEANS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY / S.A. Atroshchenko, S.V. Napalkov // В мире научных открытий. – 2014. – № 9 (57). – С. 164-178.

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

E.N. Voronova

National Research Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky,
Saratov

The article presents the efficient educational methods that contribute to education improvement, attention being paid to interactive methods of teaching. The classification of these methods is given in the article. The advantages of applying interactive technologies in teaching foreign language in higher educational institution are described.

Key words: *foreign language, interactive methods, information technologies.*

Об авторе:

ВОРОНОВА Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и

специальностей факультета иностранных языков и лингводидактики Национального исследовательского Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского; *e-mail*: Voronovaen.lion@yandex.ru

УДК 37.022

**ОПЫТ СОЗДАНИЯ
УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЙ
«АРХИТЕКТУРА» И «ДИЗАЙН»**

Е.А. Градалева, М.О. Полухина

Самарский государственный технический университет, Самара

Статья посвящена вопросам обучения студентов технического вуза английского языка для специальных целей. Описано учебное пособие "Contemporary Architecture & Design", целью которого является формирование коммуникативных навыков обучающихся в сфере профессионально-ориентированного взаимодействия.

***Ключевые слова:** английский для специальных целей (ESP), коммуникативные навыки, профессионально-ориентированное обучение, мультимедийная презентация, аутентичный текст.*

В период глобализации появилась особая необходимость изучения английского языка для специальных целей (ESP). По всему миру он преподается по разным направлениям. Специалистам любой отрасли необходим инструмент, при помощи которого они смогут решать свои профессиональные задачи. Таким инструментом является ESP, в процессе изучения которого студенты знакомятся с темами и методами, существующими в их основной специальности. Данная концепция отличается наличием специально отобранных словарных лексических единиц, не встречающихся в других профессиональных областях, недвусмысленностью и точностью. Специальное знание, заложенное в аутентичных текстах, создает условия для эффективного и адекватного общения специалистов в конкретной предметной области.

Термин ESP появился в 1960-е годы, и сейчас уже существует большое количество разработок в этой области [Dudley-Evans, St. John 1998, Hutchinson, Waters 2006, Поляков 2003, Снытникова 2007, Афанасьева 2012, Алявдина, Маргарян 2013]. С 1980-х годов публикуется научный журнал English for Specific Purposes by Elsevier, посвященный вопросам обучения английскому языку для специальных целей (www.journals.elsevier.com/english-for-specific-purposes). Данный журнал индексируется в базе данных Scopus и принадлежит к самой высокой категории Q1.

Обучение английскому языку для специальных целей в Архитектурно-строительном институте СамГТУ затрагивает различные аспекты деятельно-

сти архитекторов и дизайнеров. В контексте учебного процесса происходит интеграция языкового обучения с профессиональным. Студенты параллельно осваивают деятельностный и языковой аспект своей профессии. В будущем это поможет им преодолеть немало трудностей в ситуациях профессионального взаимодействия, причиной которых могут стать недостаточное знание основной терминологии по специальности, дефицит умений правильно строить и аргументировать свою точку зрения, грамотно презентовать свои работы.

До некоторого времени стояла проблема учебно-методического оснащения необходимой профессионально-ориентированной литературой по специальностям «Архитектура» и «Дизайн». Существующие на тот момент учебники английского языка для технических вузов [Вонату 2008, Агабекян 2002, Полякова 2010] включали в себя тексты, которые имели общетехнический характер, и далеко не все темы могли быть применимы в рамках обучения студентов-бакалавров по вышеназванным направлениям. Данная проблема обусловила необходимость создания на кафедре лингвистики и межкультурной коммуникации учебного пособия "Contemporary Architecture & Design" [Градалева 2016].

Цель вышеуказанного пособия заключается в формировании коммуникативных навыков обучающихся в сфере профессионально-ориентированного взаимодействия. Обучение английскому языку для специальных целей строится на материале аутентичной литературы по профилю направления подготовки.

При написании учебного пособия авторами ставились следующие задачи:

1. Научить студентов работать с аутентичными текстами, а именно, понимать основное содержание представленной в учебнике информации по той или иной профессионально-ориентированной тематике и находить нужную информацию в тексте.
2. Познакомить студентов с новыми профессиональными лексическими единицами по профилю направления подготовки.
3. Сформировать навыки говорения в сфере профессиональной коммуникации, используя определенные упражнения, такие как ролевая игра, дискуссия, мультимедийная презентация, проектная деятельность.

Учебное пособие включает шесть разделов: умные дома (Smart Homes), строительные материалы (Building Materials), цвет, текстура и форма (Colour, Texture and Form), акустика, мебель и освещение (Acoustics, Furniture and Light), экологический дизайн (Sustainable Design), проекты (Projects). Каждый раздел состоит из нескольких подразделов, включающих в себя предтекстовые упражнения, аутентичный текст и послетекстовые упражнения. С помощью предтекстовых упражнений вводятся и отрабатываются новые профессионально-ориентированные лексические единицы. Такие задания центрированы на то, что, несмотря на специализированную направленность

текстов, студенты не испытывают значительных трудностей, работая с ними. Послетекстовые упражнения предназначены для проверки понимания содержания текста и последующей отработки нового материала путем различных устных и письменных заданий. Большая часть предтекстовых и послетекстовых упражнений имеет формат международных экзаменов (FCE, IELTS), что позволит студентам научиться выполнять типичные экзаменационные задания уже на базовых занятиях по английскому языку в вузе.

Пособие построено именно так, что в каждом из тематических разделов вырабатывается способность использовать лексику по специальности в различных ситуациях общения, а в завершающем разделе представлены самые современные проекты известных архитекторов и дизайнеров с целью обучения типичным механизмам представления своего проекта перед публикой. В итоге студентам предлагается описать свой проект, используя техники последнего раздела и лексику, изучаемую на протяжении всего курса обучения. Работа над презентацией учит творчески относиться к поставленным задачам, что является очень важным для будущих архитекторов и дизайнеров [Мельченкова 2016: 177]. Но самое главное, достигается цель развития способностей презентовать свои идеи и вести коммуникацию на профессиональные темы. Данные навыки и умения особенно необходимы при международных контактах и выступлениях на международных конференциях, как во время обучения, так и после в профессиональной деятельности. Таким образом, развитие языковой компетенции в рамках обучения английскому языку для специальных целей способствует повышению как профессиональной мобильности [Евстропова 2014: 164], так и академической, являющейся одной из важнейших сторон в международном образовательном пространстве.

Помимо заданий, направленных на формирование вышеперечисленных навыков и умений, в данное пособие авторы включили аутентичные видеоматериалы для совершенствования навыков аудирования. Наличие видеоматериалов в программе курса вызывает большой интерес у студентов и мотивирует их принимать активное участие в процессе учебной деятельности. Авторами были разработаны задания, способствующие формированию как навыков аудирования, так и говорения.

Интерес к изучению языка создается не только путем актуальной для студентов тематики видеоматериала или текстового материала, но и посредством развития языковых навыков на базе способностей, полученных в курсе по специальности. Как известно, в основе обучения архитекторов и дизайнеров должно лежать творчество. Они очень любят и хорошо умеют рисовать. Поэтому, например, при изучении геометрических форм авторами предлагается отгадать объект интерьера, изобразив его в соответствии с описанием. Наличие яркого иллюстративного материала также способствует развитию навыков говорения. Так, при изучении раздела «Colour, Texture and Form» студентам дается активная лексика для того, чтобы они смогли

сравнить изображения разных стилей интерьера и выразить свое мнение.

Использование данного пособия со студентами направлений «Архитектура» и «Дизайн» позволяет задействовать все виды речевой деятельности, способствует усвоению терминологии в рамках направления специальности, что в свою очередь, приводит к успешному формированию коммуникативных навыков студентов в сфере профессионально-ориентированного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агабекян И.П., Коваленко П.И. Английский для инженеров / И.П. Агабекян, П.И. Коваленко. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 320 с.
2. Алявдина Н.Г. Инновационные методики в преподавании английского языка для специальных целей в техническом вузе [Электронный ресурс] / Н.Г. Алявдина, Т.Д.Маргарян // Гуманитарный вестник. – 2013. – Вып.7. – URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/pedagog/engped/93.html>
3. Афанасьева М.В. ESP – английский для специальных целей: история и современность / М.В. Афанасьева // Гуманитарные науки. – 2012. – №3(7). – С. 68-70.
4. Градалева Е.А. Contemporary Architecture & Design: Developing Motivation in English Language Study Using Traditional Methods and Information Technology: учебное пособие / Е.А. Градалева, М.О. Илюхина. – Самара: СГАСУ, 2016. – 204 с.
5. Евстропова Н.С. Иностранный язык как одно из основных условий профессиональной мобильности студентов технического вуза / Н.С. Евстропова // Выявление условий реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера современного образования: Вопросы теории и практики. Мат-лы IX Всерос. научно-практ. конференции-семинара "Образование на грани тысячелетий". – 2014. – С. 164-166.
6. Мельченкова Н.В. Смешанное обучение иностранному языку в техническом вузе как способ повышения устойчивости студентов к вызовам современного мира / Н.В. Мельченкова // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Социально-гуманитарные и экономические науки. – Самара: СГАСУ, 2016. – С. 174-179.
7. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика / О.Г. Поляков. – М.: НВИ-Тезаурус, 2003. – 186 с.
8. Полякова Т.Ю. Английский язык для инженеров / Т.Ю. Полякова [и др.] 7-е изд., испр. – М.: Высшая школа, 2010. – 463 с.
9. Снытникова Н.И. Учебные материалы в курсе «Английский язык для специальных целей» и принцип аутентичности / Н.И. Снытникова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №9. – С. 114-128.
10. Bonamy D. Technical English / D. Bonamy. – England: Pearson Education Ltd, 2008. – 127 p.
11. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M.J. St. John – UK: Cambridge Uni. Press, 1998. – 301 p.
12. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – UK: Cambridge University Press, 2006. – 183 p.

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: INTRODUCING THE TEXT-BOOK FOR TEACHING ARCHITECTS AND DESIGNERS

E. A. Gradaleva, M.O. Polukhina

Samara State Technical University, Samara

The article is focused on the issues of teaching ESP in the process of profession-oriented training. The authors describe the main principles of their textbook «Contemporary Architecture & Design», which is aimed at forming communicative competence for career development.

Key words: *ESP, communicative competence, profession-oriented training, multimedia presentation, authentic text.*

Сведения об авторах:

ГРАДАЛЕВА Екатерина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Архитектурно-строительного института Самарского государственного технического университета, *e-mail: katerina-888@bk.ru*

ПОЛУХИНА Марина Олеговна – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Архитектурно-строительного института Самарского государственного технического университета, *e-mail: marinailukhina@gmail.com*

УДК 811.111

РАБОТА С ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ ВУЗА

Ж.В. Демьянова

Шадринский государственный педагогический университет, Шадринск

В статье описываются некоторые приемы работы с иноязычным текстом на заочном отделении вуза. Рассматриваются особенности обучения иностранному языку на заочном отделении, некоторые стратегии чтения и перевода, этапы работы с текстом.

Ключевые слова: *преподавание иностранного языка, заочное отделение, иноязычный текст, чтение, перевод.*

В настоящее время возрастают потребности в получении высшего образования заочно. Часто полагают, что различие между дневной и заочной формами обучения сводится к количеству аудиторных часов. Между тем, заочное образование – это качественно иной вид обучения, отличающийся социально-психологическими особенностями обучаемых и большим объемом самостоятельной работы в период между сессиями. В группе студентов-заочников нет единообразия ни в психологическом, ни в интеллектуальном, ни в возрастном отношениях. Это люди разных профессий, разного культурного и уровня и жизненным опытом.

Курс заочного обучения английскому языку предполагает выработку

следующих навыков и умений:

- чтение литературы по специальности на английском языке с целью извлечения необходимой информации;
- перевод текстов по специальности с английского языка на русский;
- беседа на английском языке на темы, связанные со специальностью.

Многие студенты-заочники не умеют читать по-английски, не знают правил чтения и не читают транскрипционные знаки. На первом курсе преподавателю приходится уделять много внимания работе над техникой чтения. В данных условиях целесообразно использовать методы групповой работы, когда наиболее подготовленные студенты опрашивают своих одногруппников и выставляют им оценки в соответствии с критериями, предварительно объявленными преподавателем. Такая организация контроля позволяет значительно сокращать время опроса.

Схема подобной работы выглядит следующим образом:

1. Объявляется критерий оценивания (оценка «5» выставляется, если в подготовленном чтении текста объемом 1500 знаков было сделано не более 1 ошибки, «4» – 2-3 ошибки, «3» – не более 5.

2. Выбираются консультанты – заранее опрошенные студенты, знающие материал на «5».

3. Группа разбивается на подгруппы по 4-5 человек в каждой.

4. Консультанты начинают опрос в своих группах «от сильных к слабым». Слабые студенты при такой организации опроса получают возможность лишний раз прослушать текст и скорректировать свои ошибки.

5. Регистрация оценок, выставленных консультантами.

6. Выборочный контроль учителем объективности выставления оценок.

По окончании курса иностранного языка студент должен владеть профессионально-ориентированными навыками и умениями научной обработки текста (аннотирование, реферирование, конспект) в процессе самостоятельной работы.

В методике преподавания иностранных языков в зависимости от задачи, решаемой в конкретной ситуации чтения, выделяют ознакомительное, углубленное и переводно-реферативное чтение.

Существуют некоторые стратегии чтения, которые помогают при чтении иноязычных текстов лучше понять содержание. Выбор стратегии чтения зависит от цели чтения.

Студенты должны научиться опираться на видимые и графические маркеры, указывающие на тему текста, например, заглавие, подзаголовки, иллюстрации, графики, подписи к иллюстрациям, понимать о каком типе текста идет речь (текст-описание, газетная статья и т.д.), для кого написан текст, о чем может идти речь в тексте, выделять ключевые слова и выражения, встречающиеся в тексте. Следует также обращать внимание на наличие в тексте числительных, интернационализмов и имен собственных. Необходимо научиться понимать незнакомые слова при помощи контекста или из-

вестных частей слова.

Важной составляющей в работе над текстом является переработка полученной информации в удобную для использования форму в виде конспекта, перевода, аннотации или реферата.

Сущностью аннотирования и реферирования является сокращение объема источника информации при сохранении его основного содержания. При этом аннотация дает только самое общее представление об источнике, перечисляет вопросы первоисточника, не раскрывая самого содержания этих вопросов. Реферат может заменить сам первоисточник, так как сообщает все существенное содержание текста и выводы.

Первый (подготовительный) этап работы с текстом при подготовке конспекта, аннотации и реферата является общим для этих видов научной обработки текста. Его задача – выявление в тексте опорных слов и предложений, отражающих тему, цель текста и его смысловые части.

Этот этап включает:

- 1) просмотр материала;
- 2) детальное изучение текста;
- 3) выделение отрезков текста с наиболее важной информацией.

Последующая обработка материала зависит от ее цели и назначения. Так, например, описательной аннотации ставит своей целью кратко изложить основное содержание текста в соответствии с позицией его автора.

Структура описательной аннотации:

- 1) титульные данные (автор, заглавие, год и место издания);
- 2) постановка вопроса;
- 3) краткая аргументация автора;
- 4) собственные выводы.

Аннотацию составляют краткими предложениями и опираются на формулировку автора. Аннотация может служить подготовкой к составлению реферата.

Реферат является результатом обработки информации одного источника или целенаправленной обработки нескольких источников по определенной теме. Структура реферата включает:

- 1) титульные данные;
- 2) постановка вопроса;
- 3) аргументы и выводы автора/ов;
- 4) оценка, выводы автора реферата.

При письменном переводе текста рекомендуется следующая последовательность действий:

1. Прочитать весь текст и постараться понять, о чем идет речь;
2. Прочитать первое предложение, обращая внимание на знаки препинания, знакомые слова, союзы, артикли, и определить, простое это предложение или сложное. Простые предложения в составе сложного необходимо переводить отдельно.

3. Найти грамматическую основу (сказуемое и подлежащее), ориентируясь на порядок слов и формальные признаки.

4. Перевести грамматическую основу. Это составит ядро перевода всей фразы.

5. Перевести группу подлежащего и группу сказуемого.

7. Перевести то, что осталось за рамками групп подлежащего и сказуемого.

8. Перевести все предложение целиком.

9. Отредактировать перевод, т. е., убедиться, что мысль автора выражена четко и ясно в соответствии с нормами русского языка.

Не следует выписывать незнакомые слова сразу из всего текста и переводить их вне контекста: во-первых, о значении некоторых слов можно догадаться; во-вторых, придется выписывать либо все значения многозначного слова, либо первое попавшееся, которое может не подойти для данного предложения, и тогда нужно будет снова обращаться к словарю, отыскивая подходящее значение слова.

При устном переводе текста последовательность действий остается практически той же.

Дополнительное чтение литературы на английском языке способствует расширению словарного запаса, повторению и закреплению пройденного грамматического материала, выработке навыка работы со словарем. При работе над дополнительными текстами следует все незнакомые слова и выражения выписывать в отдельную тетрадь-словарь.

Рекомендуется указывать номер страницы, откуда выписаны слова, нумеровать абзацы и отмечать слова, выбранные для выучивания.

При сдаче дополнительного чтения студент должен:

- 1) уметь правильно читать любой отрывок из текста;
- 2) предъявить для контроля тетрадь-словарь с выписанными и переведенными незнакомыми словами из прочитанного текста;
- 3) адекватно перевести на русский язык любой отрывок из прочитанного текста, пользуясь тетрадью-словарем. Не рекомендуется выполнять полный письменный перевод текста;
- 4) знать отобранные и выученные в процессе подготовки дополнительного чтения новые слова;
- 5) уметь объяснить фонетические, лексические, грамматические явления текста, предусмотренные программой курса.

**WORKING WITH FOREIGN LANGUAGE TEXT
AT THE CORRESPONDENCE DEPARTMENT
OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

Zh. V. Dem'yanova

Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk

The article describes some technique of working with foreign language texts at correspondence department of higher educational institution. The peculiarities of foreign language education at correspondence department, some strategies of reading and translating, stages of working with text are exposed.

Key words: *teaching a foreign language, correspondence department, foreign language texts, reading, translating.*

Об авторе:

ДЕМЬЯНОВА Жанна Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Шадринского государственного педагогического университета, *e-mail*: dem.zhann@mail.ru

УДК 372.881.111.22

ТЕМАТИЧЕСКИЕ КАЛЕНДАРИ ИНСТИТУТА ИМЕНИ ГЁТЕ КАК ИСТОЧНИКИ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ УРОКА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Е.П.Денисова

Тверской государственный университет, Тверь

Статья посвящена обзору тематического содержания календарей, разработанных и изданных Институтом имени Гёте. Предпринимается попытка систематизации тематики данных календарей с точки зрения минимального языкового уровня, необходимого для выполнения предлагаемых в нём заданий и упражнений, приводятся ссылки на ресурсы сети Интернет.

Ключевые слова: *работа с текстом, дидактизация текстов, аутентичные тексты.*

На уроке иностранного языка текст традиционно является «продуктивной основой обучения всем видам речевой деятельности» [Маслыко 1992: 161]. Опираясь на текстовые материалы, преподаватель работает над развитием у обучаемых различных навыков и умений, учит их дифференциации, реконструированию, трансформации и конструированию языковых единиц для решения определённой учебной задачи (пересказа текста, его использования в коммуникативно-обращённом устном монологическом высказывании, диалоге, письменном сообщении и т.д.) [там же]. Все перечисленные выше навыки и умения имеют большое значение для формирования языковой компетенции обучаемых в целом.

Каждый учебник иностранного языка включает в себя множество тематически подобранных текстов, чтение и работа над которыми является неотъемлемой составляющей практически каждого урока иностранного языка.

Однако тексты, как и сами учебные пособия, имеют тенденцию терять свою актуальность.

В этих случаях перед преподавателем может встать необходимость грамотного дополнения текста учебного пособия актуальными материалами, тематически соответствующими рассматриваемому разделу учебника. Найдя текст, связанный с обсуждаемой на уроке тематикой, преподаватель не сможет сразу же предъявить его обучаемым, поскольку самый хороший текст не принесет максимальной пользы в том случае, если он не будет тщательно проработан вместе с обучающимися. В этом случае преподавателю необходимо задуматься о дидактизации данного текста. Однако разработка вопросов, упражнений и заданий к тексту требует определённых навыков, креативности и может занять немало времени.

Поэтому предлагаемые Институтом имени Гёте тематические календари могут стать прекрасными источниками текстов, преимущества которых состоят не только в их аутентичном характере, но и в общем интересном звучании следующих за этими текстами лексических, грамматических и творческих заданий.

Опубликованные тематические календари посвящены следующим темам: «Jugend in Deutschland» (2013), «Feste feiern» (2014), «Freizeit in Deutschland» (2015) и «Arbeitswelten» (2016). Как видно из перечисленных тем, все они могут быть интересны современным молодым людям, как ученикам средних школ, так и студентам. На каждой из 12 страниц календаря мы найдём не только яркую картинку, но и небольшие информативные тексты, интервью с представителями немецкой молодёжи, комиксы, статистические данные и ссылки на ресурсы сети Интернет.

В приведённой ниже таблице содержится обзор тем указанных календарей.

Таблица 1.

Обзор тем календарей (2013-2016 гг.)

Год \ Месяц	2013 Jugend in Deutschland	2014 Feste feiern	2015 Freizeit in Deut- schland	2016 Arbeitswelten
Январь	Familie	Neujahr	Klangwelten (Mu- sik)	Ausbildung
Февраль	Lifestyle	Fastnacht	Vernetzt (Computersucht)	Traum und Wirklichkeit
Март	Umwelt	Geburtstag	Jugend forscht	Gleiche Chancen
Апрель	Zukunft	Ostern	Nervenkitzel (Extremsport)	Bewerbung
Май	Engagement	1. Mai	Anpfiff (Fußball)	Mobil
Июнь	Große Gefühle	Karneval der Kulturen	Open Air	Arbeitsklima
Июль	Hobby und Freizeit	Hochzeit	Rumhängen (Frei- zeitbeschäftigungen der Jugend)	Seltene Berufe

Август	Mädchen und Jungs	Richtfest	Unterwegs (Reiseziele)	Neue Berufe
Сентябрь	Schule	Erster Schultag	Schönheit	Künstliche Intelligenz
Октябрь	Freundschaft	Wiesenzeit	Für die Natur (Veganismus)	Start-up
Ноябрь	Sorgen und Nöte	Martinstag	Helfen	Arbeit und Familie
Декабрь	Mobilität	Weihnachten	Unter Null (Winterfreizeit)	Work-Life-Balance

Большим подспорьем для преподавателя являются подробные дидактические разработки по каждой из тем. Полезно и то, что каждая разработка указывает минимальный достаточный уровень владения иностранным языком для выполнения того или иного задания. Приведённые ниже таблицы содержат информацию об уровнях владения иностранным языком, рекомендуемых составителями данных пособий.

Так, представленные в календаре «Jugend in Deutschland» (2013) темы доступны для учащихся со следующими знаниями:

Таблица 2.

Темы 2013 г. по уровням владения иностранным языком

A1-A2	A2 и выше	B1 и выше	B2 и выше
Engagement	Lifestyle, Große Gefühle, Hobby und Freizeit, Schule	Familie, Umwelt, Zukunft, Freundschaft, Mobilität	Mädchen und Jungs, Sorgen und Nöte

Темы в календаре «Feste feiern» (2014) могут быть использованы при работе с обучаемыми, имеющими следующие знания:

Таблица 3.

Темы 2014 г. по уровням владения иностранным языком

A2 и выше	B1 и выше	B2 и выше
Geburtstag, Richtfest, Erster Schultag, Weihnachten	Neujahr, Fastnacht, Hochzeit, Wiesenzeit	Ostern, 1. Mai, Karneval der Kulturen, Martinstag

Календарь, в центре внимания которого находится свободное время молодого поколения в Германии («Freizeit in Deutschland» (2015)), может быть включён в учебный процесс при наличии у обучающихся следующих языковых знаний:

Таблица 4.

Темы 2015 г. по уровням владения иностранным языком

A2 и выше	A2-B1	B1 и выше	B1-B2	B2 и выше

Anpfeiff, Open Air	Nervenkitzel, Unterwegs, Unter Null	Vernetzt, Rumhängen, Helfen	Jugend forscht, Für die Natur	Klangwelten, Schönheit
--------------------------	---	-----------------------------------	----------------------------------	---------------------------

Посвящённый разнообразным темам, связанным с карьерой, образованием в Германии, популярными и необычными профессиями календарь, опубликованный в нынешнем 2016 году, имеет несколько более сложную структуру. Относящиеся к входящим в его состав подтемам тексты уже заранее расписаны авторами по уровням владения иностранным языком, поэтому преподаватель имеет возможность подобрать текст, подходящий именно его учащимся из нескольких текстов, посвящённых определённой тематике. Практически во всех темах мы можем найти тексты, доступные как обучаемым с практически начальными знаниями (A1-A2), так и более сложные (B1-2).

Таким образом, мы видим, что данные материалы действительно доступны самому широкому кругу учащихся.

Все материалы, которые описаны в данной статье, легко найти и скачать в Интернете. Некоторые из них уже не имеют формат календаря, поскольку относятся к прошлым годам, но задания и подробные дидактические разработки по-прежнему актуальны.

В завершение статьи хотелось бы указать ссылки на веб-страницы, где для скачивания доступны все указанные выше материалы:

Таблица 5.

Ссылки в сети Интернет

Jugend in Deutschland (2013)	https://www.goethe.de/ins/nl/de/ams/lhr/mat/10771930.html
Feste feiern (2014)	https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/kal.html
Freizeit in Deutschland (2015)	https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/fre.html
Arbeitswelten (2016)	https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/arb.html?wt_sc=kalender-didaktisierungen

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслыко Е.А. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Маслыко Е.А.[и др.]. – Минск: «Высшая школа», 1999. – 522 с.

TOPICAL CALENDARS OF THE GOETHE-INSTITUTE AS SOURCES OF DIDACTIC MATERIAL FOR GERMAN LESSONS

E.P. Denisova

Tver State University, Tver

The article provides an overview of the content of the topical calendars, which were designed and published by the Goethe-Institute. The author tries to refer the topics of the calendars to the minimum language level, which is necessary to do the offered tasks and exercises. The links to Internet resources are in-

cluded.

Key words: *work with texts, text didactising, authentic texts.*

Об авторе:

ДЕНИСОВА Евгения Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, e-mail: eugenia-de@yandex.ru

УДК378:811

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ, НАЧИНАЮЩИХ ИЗУЧАТЬ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н. В. Дерябина, И. М. Казакова, Н.А. Осипова

Кемеровский технологический институт пищевой промышленности (университет), Кемерово

В статье описывается опыт обучения иностранному языку в группах для начинающих. Разработана поэтапная методика по созданию лексико-грамматической базы и навыков чтения. Особое внимание уделяется соблюдению принципа постепенного нарастания трудностей, преемственности лексики и текущему контролю.

Ключевые слова: *преподавание иностранного языка в вузе, этапы обучения, комплексно-системный способ, сознательно-имитативный подход, формирование речевых компетенций, текущий контроль.*

В условиях современного поликультурного общества к выпускникам вузов предъявляются серьезные требования не только к овладению методами проведения научных исследований и экспериментальных работ, но и к их способностям в осуществлении межличностного и межкультурного общения с носителями языка, что, в свою очередь, ведет к повышенной профессиональной мобильности будущих специалистов [Соболь 2012: 57].

Как известно, для технических вузов иностранный язык не является профилирующей дисциплиной. Количество аудиторных часов не позволяет достичь желаемого результата. В связи с этим особо остро стоит вопрос об интенсификации образовательного процесса в группах, студенты которых, ранее изучавшие другие языки, начинают изучать английский язык. Такая категория обучающихся требует с первых шагов большого внимания и помощи со стороны преподавателя иностранного языка, так как подготовка к занятиям по иностранному языку занимает непропорционально большую часть бюджета их времени.

Методика обучения в таких группах, разработанная преподавателями КемТИПП, обеспечивает с самого начала интенсивную и целенаправленную

работу согласно обязательному минимуму образовательной программы нефилологического профиля подготовки бакалавров по дисциплине «Иностранный язык». Каждому этапу обучения в начинающих группах соответствуют свои конкретные цели обучения, реализующиеся в предметном содержании и обладающие своей особой спецификой.

Все усилия преподавателей на первом этапе сосредотачиваются на создании у студентов лексико-грамматической базы и навыков чтения. При организации обучения иностранному языку в начинающих группах центр тяжести переносится на аудиторную работу, причем лексический и грамматический материал вводится малыми дозами.

Целесообразен комплексно-системный способ подачи звукового материала, поскольку такие операции, как сопоставление и осмысление, а также логическая память, развитая у взрослых людей более чем механическая, дают возможность увеличивать объем материала, вводимого за единицу времени. При этом ускоряется процесс овладения навыками произношения и техники чтения на английском языке.

Как показывает практика, студенты неизбежно испытывают трудности, связанные с взаимодействием фонетической и лексико-грамматической систем ранее изучаемого языка. Интерференция происходит независимо от воли и желания говорящего, влечет за собой грубые ошибки, которые могут нарушить коммуникацию и понимание. Поэтому, преподаватель стремится предупредить интерференцию на фонетическом уровне, которая проявляется тем легче, чем меньше степень автоматизированности произносительных навыков.

В процессе обучения навыкам произношения используется также и сознательно-имитативный подход. Сопоставление соответствующих явлений русского, английского и ранее изучаемого другого иностранного языка позволяет выявить элементы сходства, совпадения и различия. Принцип сопоставления применяется не только по отношению к звуковой системе этих языков, но и помогает разобраться в устройстве английского слова, словосочетания, предложения. Это является одним из ведущих факторов, способствующих транспозиции и помогает избежать последствий интерференции.

На начальном этапе обучения текст является отправной точкой всей работы. На него опирается проходимая в аудитории грамматика, вырабатываются навыки анализа и техники перевода. На содержании текста формируется в значительной степени словарный запас, ведется систематическая работа над произношением и интонацией. Для успешного чтения и понимания текстов на иностранном языке, необходимо знать, каким образом слова объединены в словосочетания, а группы слов – в предложения. Поэтому работа строится таким образом, чтобы студенты научились видеть в словосочетании и предложении не разрозненные слова и группы, а конструктивно-понятное единство.

При подборе текстов для начинающей группы особенно важно соблю-

дать принцип постепенного нарастания грамматических трудностей и преэминентности лексики. Вводимая лексика закрепляется выполнением лексических упражнений и многократным повторением текста. Популярностью пользуется учебное пособие для начинающих изучение (beginners) и основательно подзабывших английский (false beginners) «Английская грамматика для общения» из серии «Up to the top» [Этлин 2002]. Работа с данным учебным пособием позволяет овладеть английской грамматикой в действии, не набором правил, а алгоритмом, позволяющим применить эти правила в речи. Одна и та же грамматическая модель отрабатывается в устной речи, восприимчивости на слух и чтении.

Данное учебное пособие, являясь учебником коммуникативной грамматики, помогает сформировать базу грамматических знаний и основного лексического запаса, без которого практическое владение иностранным языком невозможно [Этлин 2002: 2]. В условиях начинающей группы преподаватели нашей кафедры уделяют огромное внимание выработке у студентов навыка правильного и быстрого пользования словарем. В современных условиях это в значительной степени облегчается использованием интернет-ресурсов.

На втором этапе обучения работе с текстом отводится должное внимание. Текст целиком разбирается и закрепляется на аудиторных занятиях, с целью формирования и развития навыка у студентов правильной последовательности в работе с текстом. Такой навык оказывает большую помощь студентам при переходе к самостоятельной работе по подготовке аудиторного и домашнего чтения.

Большое значение в работе над формированием и развитием речевых компетенций придается текущему контролю. Текущий контроль знаний лексического и грамматического материала осуществляется регулярно по мере прохождения определенного материала. Всевозможные тесты могут включать задания в форме выбора верного варианта из трех-четырех предложений, заполнение пропусков в предложении, выбор правильного ответа на поставленный вопрос к тексту и другие. Аудирование проводится по мере накопления лексического и грамматического материала. Задания, контролируемые понимание текста, могут быть следующие: «Изложите кратко содержание текста», «Ответьте на вопросы, подчеркнув верный вариант ответа из трех предлагаемых» и т. д. Контроль овладения навыком письма на начальном этапе обучения проводится главным образом в письменных домашних заданиях.

Формы текущего контроля стимулируют более добросовестное отношение студентов к занятиям и помогают следить за усвоением текущего материала. Использование в работе метода изучения иностранного языка в различных ситуациях (case study) на втором этапе обучения в начинающих группах способствует созданию базы для развития языковых компетенций выпускников и пониманию смысловых механизмов коммуникации людей, говорящих на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соболев Н.В. Проблемы обучения иностранному языку в условиях расширения коммуникаций в современном мире/ Н.В.Соболев // Высшее образование сегодня. – 2012. - №5. – С.57-60.
2. Этлин А. Up to the Top: English Grammar for Communication / А.Этлин (сост). – М., 2002.

**TUITION ORGANIZATION FOR FOREIGN LANGUAGE BEGINNERS
IN TECHNICAL HIGHER INSTITUTIONS**

N.V. Deryabina, I.M. Kazakova, N.A. Osipova

Kemerovo Technological Institute of Food Industry (University), Kemerovo

The article describes the experience of foreign language teaching in groups for beginners. A phased methodology to establish the lexical and grammatical base and reading skills is developed. Particular attention is paid to the principle of gradual increase of the difficulties, vocabulary succession and routine control.

Key words: learning stages, complex systematic method, consciously imitative approach, formation of speech competence, routine control.

Об авторах:

ДЕРЯБИНА Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Кемеровского технологического института пищевой промышленности (университета), *e-mail:* d-n-v@inbox.ru

КАЗАКОВА Ирина Михайловна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Кемеровского технологического института пищевой промышленности (университета), *e-mail:* foreign@kemtipp.ru

ОСИПОВА Нина Алексеевна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Кемеровского технологического института пищевой промышленности (университета), *e-mail:* foreign@kemtipp.ru

УДК 378.1:81'243

**СТУДЕНЧЕСКИЕ НАУЧНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ
КАК ОДНА ИЗ ФОРМ МОТИВАЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

М.С. Душко, О.Б. Анисимова

Кубанский государственный университет
физической культуры, спорта и туризма, Краснодар

В представленных материалах рассматриваются всевозможные приемы для активизации учебного процесса при обучении иностранным языкам, а именно студенческие научные конференции как яркий показатель мотивированности студентов в изучении иностранных языков.

Ключевые слова: *мотивация, инновационные технологии, олимпиада, языковой марафон, студенческие научные конференции.*

Во второй половине XX в. человечество вступило в эпоху глобализации. Наиболее предпочтительными сферами профессиональной деятельности у российской молодежи в начале XXI в. выступают предпринимательство, коммерция, финансы, юридические службы, а основными задачами являются достижение успеха в обществе и возможность иметь высокий заработок. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов является одним из важнейших условий реализации поставленной задачи.

Для успешного осуществления профессиональной деятельности современному выпускнику вуза, помимо хорошего знания специальности и наличия определённых качеств, требуется продвинутое знание иностранного языка. Отсутствие такого знания может серьезно осложнить, а в некоторых случаях исключить возможность успешной профессиональной карьеры.

Поскольку в современных условиях образовательного процесса важно повысить качество иноязычной подготовки, развить интерес к накоплению знаний, инициировать понимание ценности изучения иностранного языка, возникает необходимость поиска путей и способов оптимизации обучения иностранному языку.

Иностранный язык – сложный предмет, целью изучения которого является не обучение основам наук, а обучение коммуникативной деятельности. Умения и навыки, составляющие её основу, формируются путём большого количества упражнений, растянутых во времени. Следовательно, языковые навыки формируются медленно, и результаты обучения часто бывают отсроченными. Необходимо применять такие методические средства, которые акцентировали бы внимание на промежуточных достижениях, создавая, таким образом, ситуацию успеха [Леонтьев 2001, Шукин 2005].

Подбор интересующего студентов профессионально-ориентированного материала с учётом межпредметных связей, включение творческих заданий, разнообразных ситуаций, ролевых, деловых игр, использование метода проектов, способствует проявлению в учении самостоятельности и инициативности. Активные методы обучения вызывают устойчивый интерес к учению.

Преподаватели кафедры иностранных языков КГУФКСТ прилагают все усилия и стараются применять всевозможные современные инновационные технологии для повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков. На современном этапе обучения в вузе используются следующие технологии:

- 1) технология Интернет-ресурсов;
- 2) технология интерактивности;
- 3) технология проектов;
- 4) технология сотрудничества;
- 5) технологии языковых портфелей;
- 6) модульно-блочные технологии [Анисимова 2012]. Широко исполь-

зуются всевозможные приемы для активизации учебного процесса, а именно:

- проведение олимпиад;
- языковой марафон в рамках недели кафедры «Мы изучаем иностранные языки»;
- участие во Всероссийском фестивале вузов физической культуры и спорта в номинации «Лингва»;
- студенческие научные конференции [Анисимова 2009].

Студенческие научные конференции являются ярким показателем мотивированности студентов в изучении иностранных языков. Целью организации студенческих научных конференций является формирование у студентов навыков и умений поиска, отбора и анализа информации по заданной тематике на иностранном языке, работа с иноязычным текстом для подготовки устного выступления перед аудиторией, создание мультимедийной презентации.

Основные задачи, которые решаются при подготовке студентов к участию в студенческой научной конференции, это воспитательные, образовательные и развивающие, основанные на личностно ориентированном подходе к обучению. Подготовка студентов к данной конференции осуществляется в творческом тандеме преподавателя и студента. При этом студенты закрепляют навыки самостоятельной работы, овладевают приемами и стратегиями резюмирования, умением компрессии информационного материала большого объема. Участие студента в конференции позволяет повысить его уровень владения иностранным языком и совершенствовать мастерство публичного выступления [Адонина 2011].

Проведение конференций на иностранных языках является очень важным моментом в учебном процессе неязыкового вуза. Конференция проводится в специально отведенный для нее день. На подготовку к конференции отводится примерно один семестр, что предполагает совместное участие преподавателей и студентов: это выбор тем, подготовка и обсуждение докладов, поиск решений, возникающих в ходе работы над выбранной темой, устранение недочетов, возникающих в результате обсуждений между преподавателем и студентом, создание презентаций.

Основные направления, которые объединяют студенческое научное общество кафедры иностранных языков – межкультурная коммуникация и иностранный язык в профессиональной сфере.

Для устного сообщения-доклада студента на конференции определяются следующие временные и содержательные требования: на выступление студента по конкретной теме отводится примерно 7-15 минут; в содержании доклада должна быть обоснована актуальность проблемы, сформулирована главная тема и высказано отношение докладчика к излагаемому материалу, аргументированы собственные мнение и выводы.

Для совместного определения преподавателем и студентом предпола-

гаемого направления и окончательной формулировки тематики выступления могут быть использованы следующие критерии:

- актуальность проблемы;
- глобальный характер проблемы;
- практическая направленность или расширение теоретических знаний по данной проблеме;
- наличие и доступность информации по выбранной теме на разных языках;
- профессиональные интересы студента;
- отражение личного практического опыта в исследовательской работе;
- интерес общественности к теме доклада [Адонина 2011]

На этапе выбора и определения тематики доклада преподаватель выступает главным координатором всего процесса: он консультирует, направляет, помогает делать обобщения и сопоставления иноязычных и русских материалов. Собирая материалы по теме доклада, студенты проводят поиск в Интернете на различных иноязычных сайтах.

Задача преподавателя состоит в том, что бы помочь определить ключевые слова, слова-термины, необходимые для поиска заданной информации; проанализировать и отобрать тот текстовый материал, который наиболее специфически отображает выбранную проблему. Материалы предыдущей конференции могут служить для студентов в качестве образца такого лексико-семантического анализа.

Сообщение на студенческой конференции должно содержать материалы научного характера и вместе с тем должно быть понятно неспециалисту. Также, желательно, чтобы студент при подготовке к выступлению на конференции заранее продумывал, какие вопросы ему могут быть заданы по теме его выступления и готовился ответить на них.

По мере необходимости студент встречается с преподавателем во внеаудиторное время для обсуждения с ним содержания, способы оформления и презентации материала. Преподаватель также помогает студенту выбрать способы поиска и презентации отобранной информации.

Форма сообщения может и должна на наш взгляд отражать креативную направленность студента, чтобы завладеть вниманием и заинтересованностью аудитории. Поэтому преподавателю необходимо поддержать студента, рекомендовать ему, как себя вести, на что обратить внимание при выступлении на иностранном языке перед слушателями – участниками конференции. Студенту также рекомендуется написать текст выступления.

Текст доклада (1-2 печатные страницы) должен быть проверен и исправлен преподавателем-руководителем. Иллюстративный материал для мультимедийной презентации студент выбирает самостоятельно, но преподаватель должен проконтролировать правильность и адекватность текстов слайдов.

На конференциях выступают студенты с различным языковым уровнем,

но с огромным творческим потенциалом, желанием поделиться интересной информацией, принять участие в дискуссиях на иностранном языке. Тематика представляемых докладов на английском и немецком языках, согласно направлению кафедры, весьма различна: от туристической направленности, важных спортивных мероприятий, а так же важности и необходимости владения иностранными языками в современном мире до всевозможных предложений экономического, оздоровительного и культурного развития Краснодарского края.

Огромный интерес вызывают доклады студентов, основанные на личном опыте. Например, участие в волонтерском движении, пиар компаниях по продвижению спорта, стажировка в международных молодежных организациях. Группа экспертов, назначаемых из преподавателей кафедры, оценивают доклады студентов и определяют призовые места. Критерии оценивания являются следующими: актуальность, презентабельность, доступность изложения.

Лучший доклад рекомендуется к представлению на пленарном заседании университета. Также студенты могут опубликовать результаты своих исследований в ежегодном сборнике тезисов и статей научной конференции студентов и молодых ученых вузов юга России. Участие в конференции с сообщением по материалам своей научной работы также является хорошим подспорьем при сборе материалов и написании дипломной работы или магистерской диссертации. Опыт публичного выступления такого рода конференций помогает в подготовке устного выступления на защите диплома и диссертации.

После проведения конференции еще несколько дней происходит, как это положено в проектной методике, переживание успеха (у некоторых участников – неудач), оценка результатов и выявление проблем, которые могли бы стать интересными для последующих конференций.

Студенты на конференции, а затем на занятиях, форумах и своих блогах обмениваются мнениями о конференции, выражают свое отношение к работе друг друга, говоря о практической значимости иностранного языка в своей учебе, работе, жизни. Отчет о проведении конференции, а также фотографии, выставляется на портале университета.

Организация ежегодной студенческой научной конференции на иностранных языках соответствует задачам языкового образования и направлена на обучение студентов стратегиям и приемам учения. Предлагаемая нами организация и проведение студенческой конференции способствует, в ходе подготовки к выступлению, совершенствованию иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции студентов в целом, повышает уровень владения иностранным языком. Студенты закрепляют на практике приемы поискового чтения и аудирования, приемы работы с текстом, способы презентации информации.

Таким образом, проведение студенческих научных конференций позво-

ляет актуализировать собственно учебно-познавательную деятельность и, соответственно, активизировать учащегося как субъекта данной деятельности, реализовать его личностный потенциал. Это создает условия для развития мотивации студентов к изучению иностранных языков, а также способствует углублению знаний иностранного языка и расширению кругозора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адонина М.Ю. Студенческая конференция на иностранных языках как компонент профессиональной подготовки экологов / М.Ю. Адонина, Н.И. Жабо // Вестник МГЛУ. – 2011. – № 6. – М.: Рема. – С. 130-141.
2. Анисимова О.Б. Инновационные технологии как способ повышения мотивации обучения иностранным языкам / О.Б. Анисимова // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции неязыковых вузов на базе Воронежского гос. института физической культуры. – Воронеж: Научная книга, 2012. – С. 86-88.
3. Анисимова О.Б. Инновационные подходы в обучении иностранным языкам / О.Б. Анисимова, Л.Г. Ярмолинец, М.С. Душко // Материалы юбилейн. научн. и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава, посв. 40-летию юбилею Кубанского гос. университета физической культуры и спорта. – Краснодар: КГУФКСТ, 2009. – С. 203-207.
4. Леонтьев А.А. Потребности, мотивы, эмоции. Конспект лекций / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 2001.
5. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А.Н. Шукин. – М.: Филоматис, 2005.
6. Ярмолинец Л.Г. Преимущества использования ресурсов Интернета в обучении иностранному языку / Л.Г. Ярмолинец, Э.А. Каракулина // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. Труды. НИИПФКиС КГУФКСТ, – Т. 9. – Краснодар: КГУФКСТ, 2007. – С.221-225.

STUDENT CONFERENCE AS A FORM OF MOTIVATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

M.S. Dushko, O.B. Anisimova

Kuban State University of Physical Education, Sport and Tourism, Krasnodar

The paper deals with various techniques for enhancing educational process in teaching foreign languages, namely a student conference as an indication of motivation in students while learning foreign languages.

Key words: *motivation, innovation technologies, Olympiad, linguistic marathon, student scientific conferences.*

Об авторах:

ДУШКО Марина Сергеевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, *e-mail*: dms17@mail.ru

АНИСИМОВА Ольга Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, *e-mail*: anisimova_1973@mail.ru

УДК 378.147:811.1

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВТОРОГО ПРОФИЛЯ

О.П. Жиркова

Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых,
Владимир

Чтение художественной литературы при обучении второму иностранному языку обеспечивает комплексное решение задач развития умений устной речи и письма, обогащения словарного запаса, формирования литературного вкуса.

Ключевые слова: художественный текст, оригинальная литература, подготовленная речь, неподготовленная речь, подлинная коммуникативность, познание инокультуры, эмоциональные переживания.

Глубокое знание второго иностранного языка достигается, прежде всего, на базе культуры изучаемого языка, которая во всем многообразии отражается в художественной литературе. В связи с этим, работа над художественными текстами при обучении второму языковому профилю должна занимать ведущее место.

В методике давно существует направление, разрабатывающее применение художественных текстов при обучении иностранному языку. В Германии оно получило название «Literadaktik». Один из представителей этого направления Вейнрих отмечает невозможность преподавания иностранного языка в отрыве от литературы. Развитые умения чтения помогают студентам глубже усвоить иностранный язык с одной стороны, и удовлетворить свои интеллектуальные запросы, с другой.

Курс второго иностранного языка должен обеспечивать достаточно свободное чтение оригинальной художественной и общественно-политической литературы на изучаемом языке. Это означает, что рецептивный языковой материал должен быть по объему таким, который обеспечивает достаточно большое покрытие оригинальных текстов. Наиболее остро этот вопрос стоит в отношении лексики.

Чтение художественной литературы обеспечивает комплексное решение задач развития умений устной речи, обогащения словарного запаса, совершенствования навыков и умений письма, формирования литературного

вкуса, приобретения глубоких знаний о культуре страны изучаемого языка. Именно художественная литература как важнейший компонент мировой культуры, словесное искусство, есть главная сфера развития и совершенствования языка, сплав интеллектуального и эмоционального. В условиях отсутствия реальной иноязычной среды оригинальной художественной литературе принадлежит ведущая роль и в познании инокультурной действительности, и в формировании глубоко эмоционального, положительного отношения студентов к стране и народу, язык которого изучается, и в непрерывном усложнении предметно-логического содержания и языкового оформления их устноречевых сообщений.

В задачи курса второго иностранного языка входит как развитие синтетических умений извлечения информации из текста, языковой материал которого в основном доступен непосредственному пониманию, так и формирование умений формально-смыслового анализа, без которых невозможно успешное чтение оригинальных текстов.

Обильное, разнообразное чтение, в процессе которого происходит рецептивное повторение хранящегося в долговременной памяти учащихся словаря, расширяет его диапазон, увеличивает частоту повторяемости, подготавливает актуализацию этого словаря в речи учащихся. Бесспорным является тот факт, что читающие много значительно лучше говорят. Чтение как вид речевой деятельности функционирует через разнообразие сюжетов, эпох, галереи типажей, проблем. Разнообразие, заложенное в природе чтения, при условии доступности привлекает интерес студентов. Обсуждение прочитанного является в условиях обучения второму иностранному языку наиболее эффективной организационной формой развития устной речи. В рамках данного компонента обучаемый имеет возможность регулярного обсуждения. Художественное произведение является отражением всей человеческой жизни в ее многообразии. Отталкиваясь от сюжета произведения, можно касаться различных сторон окружающей действительности. А это, в свою очередь, дает возможность постепенного перехода от подготовленной к неподготовленной речи и широкого переноса усвоенных речевых умений в другие компоненты учебного процесса.

Потребность в словесном выражении впечатления от прочитанного обуславливается естественным стремлением читателя поделиться этим впечатлением, выяснить непонятое, оценить писателя, сюжет, проблемы, персонажей, дать совет прочитать эту книгу. Однако вероятность возникновения этой потребности зависит и от определенных качеств художественного произведения: таких, как проблемность содержания, его соотнесенность с окружающей действительностью, наличие новой информации, в том числе социокультурной, уникальность языка и стиля, занимательность, способность воздействовать на интеллект и эмоции читателя. В этой связи уместно упомянуть мнение И.В. Рахманова, согласно которому подлинная коммуникативность и естественность в учебных условиях присущи только обсуждению

интересных текстов.

Целесообразность использования заданий на передачу содержания конкретного художественного произведения обусловлено его потенциалами: эстетического воздействия, социокультурным, вокабулярно-стилистическим. Чем больше новой, интересной, непонятой, противоречивой информации читатель встретил в иноязычном тексте, тем скорее у него возникает желание прибегнуть для решения смысловых задач к передаче той или иной части, полученной информации. Объектами коммуникативно-мотивированного пересказа могут выступать все основные компоненты содержания художественного произведения: сюжет, характеристики персонажей, идейного содержания и т.д.

Вторым видом устно-речевых высказываний является обсуждение прочитанного. Все то, что является проблемным, несет в себе противоречия, есть предпосылка возникновения диалогической ситуации. Объекты обсуждения, содержащие в себе противоречия – это, в первую очередь, персонажи, их черты, мотивы действий, а также конфликты между людьми, ценностями, между чувством и долгом и т.д. Обсуждение художественного произведения должно завершаться определенными смысловыми выводами о содержательных компонентах произведения: теме, идее, проблематике, авторском отношении и т.д.

Следующий вид устно-речевых высказываний – это выражение своего отношения, оценка прочитанного. Коммуникативно-мотивированное обсуждение предполагает подключение таких подструктур личности студентов, как мировоззрение, убеждение, интересы, знания, эрудиция, наличие необходимых языковых и речевых средств, а также дискуссионных умений.

Последний вид устно-речевых высказываний – это установление различных ассоциаций, внесение фантазийных изменений, дополнений. Например, это может быть сочинение предистории по всему художественному произведению, главе, фрагменту; сочинение биографии персонажа до его появления в книге, дополнения в форме расширения описаний, различных сцен, дополнительных эпизодов, предположение о содержании предстоящих глав и т.д. Этот вид устно-речевых высказываний при соответствующем настрое студентов и адекватной организации учебного процесса может успешно использоваться в симультанно-ролевых диалогах на базе коротких рассказов.

Роль и удельный вес обсуждения иноязычных художественных произведений возрастает от курса к курсу, являясь главным средством углубления и усложнения предметно-логического содержания устной речи студентов языкового вуза.

THE ROLE OF FICTION IN TRAINING STUDENTS WHOSE FOREIGN LANGUAGE IS THEIR SECOND MAJOR

O.P. Zhirkova

The Stoletov Brothers Vladimir State University, Vladimir

Fiction as part of a second foreign language training aims at providing a comprehensive solution to the development of speaking and writing skills, as well as to the enrichment of one's vocabulary and forming one's literary taste.

Key words: *fiction; authentic literature, original text, prepared speech, spontaneous speech, true communicativeness, understanding of a feign culture; emotional experience.*

Об авторе:

ЖИРКОВА Ольга Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Педагогического института Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых; *e-mail:* kaf.fia@yandex.ru.

УДК 37

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КРЕАТИВНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЕ

П.Е. Каргашова

Тверской государственной университет, Тверь

В статье анализируется специфика оценивания креативных письменных и устных заданий по иностранному языку. Акцент делается на роли успешности при мотивации к изучению иностранного языка и на необходимости включения данного критерия в систему оценивания результатов креативной работы.

Ключевые слова: *преподавание иностранного языка, критерии оценивания, креативное задание по иностранному языку, мотивированность, креативность, успешность.*

Ведущей идеей обучения в условиях реализации ФГОС является развитие личности. Данная цель является одновременно мотивацией к обучению через достижение успеха. Ведь в основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Детерминантой успешности продуктивной деятельности субъекта является его креативность. Таким образом, образуется наглядная схема взаимовлияния таких качеств обучающегося субъекта как мотивированность, креативность, успешность, и очевидной становится необходимость включения фактора успешности при оценивании креативного задания.

Успешность обучающегося при этом следует рассматривать в совокупности всех её аспектов:

- педагогического (объективного), отражающего соответствие достижений учащегося требованиям образовательной программы;
- психологического (субъективного), отражающего удовлетворенность учащегося своей учебной деятельностью и её результатами;
- социального, отражающего особенности взаимодействия учащегося с окружающими в процессе общения и совместной деятельности.

Традиционные схемы оценивания креативной работы в основном содержат пять критериев:

1. Творческие письменные работы (письма, разные виды сочинений, эссе, проектные работы, в т.ч. в группах) оцениваются по следующим критериям:

1) содержание (соблюдение объёма работы, соответствие теме, отражены ли все указанные в задании аспекты, стилевое оформление речи соответствует типу задания, аргументация на соответствующем уровне, соблюдение норм вежливости);

2) организация работы (логичность высказывания, использование средств логической связи на соответствующем уровне, соблюдение формата высказывания и деление текста на абзацы);

3) лексика (словарный запас соответствует поставленной задаче и требованиям данного уровня обучения языку);

4) грамматика (использование разнообразных грамматических конструкций в соответствии с поставленной задачей и требованиям данного уровня обучения языку);

5) орфография и пунктуация (отсутствие орфографических ошибок, соблюдение главных правил пунктуации: предложения начинаются с заглавной буквы, в конце предложения стоит точка, вопросительный или восклицательный знак, а также соблюдение основных правил расстановки запятых) [Открытый класс <http>].

2. Творческие устные ответы (монологические высказывания, пересказы, диалоги, проектные работы, в т.ч. в группах) оцениваются по следующим критериям:

1) содержание (соблюдение объёма высказывания, соответствие теме, отражение всех аспектов, указанных в задании, стилевое оформление речи, аргументация, соблюдение норм вежливости);

2) взаимодействие с собеседником (умение логично и связно вести беседу, соблюдать очередность при обмене репликами, давать аргументированные и развёрнутые ответы на вопросы собеседника, умение начать и поддерживать беседу, а также восстановить её в случае сбоя: переспрос, уточнение);

3) лексика (словарный запас соответствует поставленной задаче и требованиям данного уровня обучения языку);

4) грамматика (использование разнообразных грамматических конструкций в соответствии с поставленной задачей и требованиям данного уровня обучения языку);

5) произношение (правильное произнесение звуков, правильная постановка ударения в словах, а также соблюдение правильной интонации в предложениях) [Открытый класс <http>].

Данные схемы оценивания являются общепринятыми, но отражают только первый компонент успешности, т.е. объективное соответствие продукта креативной работы определённым требованиям программы. Это соответствие устанавливает преподаватель, который единолично констатирует достижение цели и определяет степень успешности, что противоречит идее личностной ориентированности современного образования и развития самостоятельности обучающегося.

Для создания атмосферы успешности, что является основной мотивацией к выполнению задания, следует интегрировать в систему оценивания самого обучающегося, дав ему возможность повлиять на результат его креативной деятельности уже после выполнения задания. При этом большую роль играет эмоциональный компонент в оценке обучающегося своей деятельностью, её результатов и себя самого как субъекта деятельности.

Формулировка критериев может быть вариативной, главное чтобы с их помощью стало возможным оценить психологическую и социальную успешность обучающегося, при этом задействовать его в процессе оценивания. Так, критериями психологического аспекта успешности могут стать преобладающие эмоции, испытываемые обучающимися в процессе учебной деятельности (степень реализации задуманного, удовлетворённость результатом) и самооценка учебных достижений обучающимся в сравнении с объективной оценкой (анализ ошибок и недочётов). Критериями социального аспекта успешности могут служить взаимооценка (например, в ходе пост-дискуссии или тайного голосования за балл коллективных симпатий) или личный статус обучающегося в социальной мини-группе.

Подобное оценивание позволяет интегрировать такие дополнительные компоненты, как планирование, системность и прогнозирование. Обучающийся должен быть проинформирован о критериях оценки одновременно с получением самого задания. Самооценка и взаимооценка должны иметь системный характер, т.е. проводиться всегда после выполнения задания, предполагающего оценивание по критериям. Обеспечение обратной связи помогает обучающимся спрогнозировать их дальнейшие шаги и определить способы их осуществления.

Включение обучающегося в систему оценивания не только в качестве его объекта, но и в качестве его транслятора позволяет реализовать следующие принципы, на которых базируется креативное обучение:

- принцип соответствия внешнего образовательного продукта обучающегося его внутренним потребностям;

- принцип индивидуальной образовательной траектории обучающегося в образовательном пространстве;
- принцип открытой коммуникации по отношению к создаваемой учащимися образовательной продукции.

Возвращаясь к реализации ФГОС, следует отметить, что данная стратегия оценивания креативной деятельности будет способствовать формированию следующих регулятивных УУД:

- навыки рефлексии,
 - самоанализ,
 - самоконтроль,
 - адекватная самооценка,
 - взаимооценка;
- и личностных УУД:
- формирование мотивации,
 - осознание смысла обучения,
 - самосознание,
 - готовность открыто выражать и отстаивать свою позицию,
 - готовность к самостоятельным действиям и поступкам,
 - принятие ответственности за результат своей деятельности.

Введение такой системы критериев оценивания успешности выполнения креативного задания бесспорно может повлечь за собой ряд спекуляций со стороны обучающихся, и успех данного подхода напрямую связан с атмосферой в группе обучающихся, что является основным аргументом преподавателей в пользу отказа от его использования.

В заключении следует обратиться к основным педагогическим ошибкам, снижающим объективность оценивания в том числе и креативной работы обучающихся независимо от того, насколько хорошо определены критерии оценивания:

- ошибка центральной тенденции (усреднение результатов обучающихся);
- ошибка снисходительности (завышение результата обучающихся);
- ошибка высокой требовательности (занижение результата обучающихся);
- эффект ореола (оценивание результата обучающихся «с оглядкой» на результаты их предыдущих работ);
- ошибка контраста (оценивание результата обучающихся «на фоне» результата других обучающихся);
- стереотипизация (оценивание результата обучающихся в сравнении со стереотипом «идеальной работы»).

Из всего вышесказанного следует, что процесс создания креативного задания для обучающихся должен непременно включать в себя тщательную разработку всеобъемлющей системы критериев оценивания данного задания

и сопровождаться атмосферой мотивированности обучающихся и объективности преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Открытый класс. Сетевые образовательные сообщества [Электронный ресурс] – URL: <http://www.openclass.ru/node/417370>

PROBLEMS OF ASSESSMENT OF STUDENTS' CREATIVE WORK AND OVERCOMING THEM

P.E. Kartashova

Tver State University, Tver

This article analyzes the specifics of assessment criteria of creative written and oral tasks in a foreign language. The emphasis is on the role of success when motivation to learn a foreign language and on the need to incorporate this criterion into the system of assessment of results of creative work.

Key words: assessment criteria, creative task in a foreign language, motivation, creativity, success.

Об авторе:

КАРТАШОВА Полина Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, e-mail: polikart@mail.ru

УДК 378

**ИГРА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

О.В. Ковалева, Ю.А. Львова

Тверской государственной университет, Тверь

В статье рассматриваются особенности использования игр в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей в высшей школе. Анализируются различия использования традиционных и компьютерных игр, а также их роль в мотивации учащихся.

Ключевые слова: игры, игровые методы обучения, обучение иностранным языкам.

Мысль о том, что игры можно интегрировать в процессе обучения иностранным языкам, появилась достаточно давно. К исследованиям игры (в педагогике и психологии) обращались многие российские и зарубежные авторы (Гросс, Бюлер, Спенсер, Адлер, Пиаже, Выготский, Узнадзе, Леонтьев, Брожер, Эльконин и др.), рассматривая игру как один из основных инструментов развития и обучения ребенка. В то же время игра в обучении и под-

готовке профессиональных кадров начинает активно использоваться в прошлом веке с развитием так называемых «деловых игр», которые использовались для решения управленческих задач, а затем и «ролевых игр», которые стали частью педагогических технологий и только затем начинает применяться в обучении иностранным языкам.

Но существуют ли различия между игрой как особым видом деятельности и игровыми методами обучения? Рассмотрим сущность феномена Й.Хейзинги «Человек играющий», в котором нидерландский историк и культуролог формулирует основные характеристики игры, которые остаются актуальными и до настоящего времени:

- доступ к игре свободен, сама игра и есть проявление свободы;
- игра – это не «реальная» жизнь;
- игра отличается от «реальной» жизни как местоположением, так и продолжительностью и является самодостаточной;
- игра устанавливает правила;
- игра не может приносить прибыли.

Опираясь на характеристики игры, сформулированные Й.Хейзингой, современный французский исследователь Ж.Бружер выделяет в качестве основного свойства, которое присуще игре, испытываемое нами удовольствие от этого вида деятельности и формулирует 5 критериев деятельности, которую он определяет как игровую:

- 1) игровая деятельность является деятельностью «второго уровня» по отношению к той же деятельности в повседневной жизни, что можно сформулировать как «я знаю, что это игра»;
- 2) решение о начале игры должно приниматься свободно, то есть играть – значит принять решение начать игру;
- 3) существуют правила, которые принимаются имплицитно или эксплицитно всеми участниками игры;
- 4) игра не имеет последствий для «реальной жизни»;
- 5) исход игры никогда не бывает предрешен заранее [Brouguère 2005].

Возможность играть для собственного удовольствия противопоставлена функциональному подходу к игровой деятельности в ситуации обучения, что, впрочем, не отменяет «серьезного» характера игры, которая становится развлечением. Жиль Бружер убедительно показывает, что игра связана не столько с объективными характеристиками деятельности, которые он относит к неспецифическим, а с тем, каким образом игровая деятельность обретает смысл для самого играющего или в коммуникации двух и более игроков. В этой ситуации основная цель преподавателя, стремящегося использовать возможности игры в обучении, состоит в том, чтобы вывести обучаемого в игровую позицию, поскольку обучающая деятельность, формально обозначенная как игра, не будет являться таковой, если решение о начале игры не принимается свободно учащимися, либо если они не принимают ее правила.

Анализ эволюции подходов к обучению иностранным языкам в исследовании Л.Шмолл [Schmoll http] позволил сделать вывод о том, что так как вплоть до 60-х годов прошлого века доминировало изучение языковых форм, использование игр в методике изучения иностранных языков не приветствовалось. Только с развитием когнитивизма удалось переместить основной акцент обучения иностранному языку на речевые практики в заданных ситуациях, что привело к более активному использованию разного рода игр.

Сформировавшийся и активно применявшийся с 70-80-х годов прошлого века коммуникативный подход в обучении иностранным языкам потребовал разработки разнообразных и творческих видов деятельности, таких как собственно игры, симуляции и ролевые игры, которые позволяют активнее вовлекать обучаемых в речевую деятельность. Впрочем, деятельность, которая обозначена как игровая, не всегда таковой является. Игра представлена в качестве одного из инструментов, а не метода обучения. Анализируя учебники французского языка как иностранного, Л.Шмолл приходит к выводу, что в большинстве своем это традиционные языковые игры, загадки и ребусы, основной целью которых является формирование лексики и, отчасти, знаний культурных реалий.

Помимо языковых игр в них представлены также разного рода симуляции, к которым автор исследования относит также и ролевые игры, предлагая различать игры и обучающие симуляции по факту наличия/отсутствия конфликта и, как следствие, отказ от соревнования в симуляции [Kaufman 2010]. Помимо ставших популярными в последние годы ролевых игр и проектов, игра в обучении иностранным языкам ограничивается настольными играми, а также языковыми и подвижными играми, которые пользуются большей популярностью в среде младших и средних школьников. Использование игр в студенческой аудитории для формирования профессиональных компетенций долго оставалось без должного внимания.

Только развитие цифровых технологий, появление компьютеров с доступом к интернету в университетских аудиториях, а также большого количества компьютерных игр, позволяет надеяться, что игровая деятельность будет активнее использоваться в обучении иностранным языкам студентов. Тем более это важно в ситуации, когда происходит очередной сдвиг в концепции развития обучения языкам: от коммуникативного подхода к концепции погружения, что стало возможным благодаря появлению новых образовательных платформ, а также развитию дидактизации компьютерных игр.

Использовать компьютерные игры на иностранных языках для обучения представляется вполне разумным, одна из таких попыток описана, например, в статье С.В. Малявиной и В.В. Шестакова [Малявина 2014]. Но переход к компьютерной игре, оживляя ситуацию на занятиях, лишь незначительно изменяет методику обучения: обучающиеся не переходят в позицию игрока, сохраняя позицию обучающегося. Основная цель – переход в позицию игро-

ка, что позволило бы дестигматизировать риски возможных языковых ошибок – не достигнута, так как в итоге студенты представляют все те же устные ответы, хотя и визуализированные с помощью игры. Сам процесс игры также позволяет развивать языковые компетенции, связанные с пониманием текста (текстовые квесты, например, *Sherlock Holmes: Crimes & Punishments*) и продуцированием письменного текста в тех случаях, когда речь идет о коллективных он-лайн играх (таких как *Civilization*).

Появление специальных программ для обучения, где студенты могли бы выйти из ситуации «обучающий vs обучаемый» и перейти в позицию игрока, который должен принимать решения и действовать в соответствии с правилами, предложенными игрой, позволяет решить данную проблему. Можно выделить два типа такого рода игр: игры-симуляции, где приходится решать задачи обучения, реализованные в форме квестов и стратегий либо «развлекающих» игр, как например, *Thélème* или *Les Eonaves*, которые обеспечивают погружение в изучаемый язык. Но проблема решения начать игру остается нерешенной при использовании данных обучающих программ, как отмечает в своем исследовании Л.Шмолл, поскольку значительная группа студентов, которые участвовали в опросе, рассматривали игру как одно из упражнений, то есть переход из позиции обучающегося в позицию играющего так и не был выполнен.

Обучающие компьютерные игры удобны для формирования не только языковых компетенций, но и профессиональных: использование таких игр-симуляций как *Capitalism* позволяет формировать компетенции не только в области языка, но и экономики, а появившиеся в последние годы игры-симуляции, подобные *Ecoville*, позволяют решать проблемы урбанизации и сохранения окружающей среды. В ситуации, когда обучающиеся находятся в позиции игрока и решают игровые задачи, языковые компетенции становятся необходимым инструментом для достижения цели. Соответственно, это не только увеличивает ценность владения иностранным языком, но также позволяет студенту провести самостоятельную оценку собственных знаний, навыков и умений, основываясь на успешности прохождения различных этапов игры, успешности взаимодействия с другими игроками и т.п. Стремление выиграть или завершить игру обеспечивает необходимую мотивацию для выполнения тренировочных упражнений на развитие языковых компетенций.

Активное развитие информационных технологий, развитие web 2.0, где пользователь не просто получает, но и активно участвует в формировании контента, порождает новые требования. Вслед за этим происходит разворот образования в сторону игры, эдьютеймента [Давыдова 2012]. Эдьютеймент и геймификация не отменяют серьезных задач, стоящих перед образованием, однако требуют большей эмоциональной вовлеченности обучающихся, поиска интересных и нетривиальных форм обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536с.
2. Давыдова О.О. Понятие «эдьютеймент» в зарубежной и отечественной педагогике / О.О. Давыдова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 182-186.
3. Малявина С.В. Использование компьютерной игры «The Sims 3» в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку / С.В. Малявина, В.В. Шестаков // Молодой ученый. – 2014. – № 21. – С.633-637.
4. Узнадзе Д.Н. Игра. Теория функциональной тенденции / Д.Н. Узнадзе // Антология гуманной педагогики. – М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2000. – С. 224-284.
5. Хейзинга Й. Homo ludens. Статьи по истории культуры / Й. Хейзинга. – М.: Прогресс– Традиция, 1997. – 416 с.
6. Эльконин Д.Б. Психологические игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978 – 304 с.
7. Brouguère J. Jouer /Apprendre / J. Brouguère. – Paris: Anthropos, 2005. – 176 p.
8. Kaufman D. Jeux et Simulations éducatifs: Études de Cas et leçons Apprises / D. Kaufman, L. Sauvé. – PUQ. – 2010. – 620 p.
9. Schmoll L. L'emploi dese jeux dans l'enseignement des langues étrangères [Электронный ресурс] / L. Schmoll // Science du jeu [en ligne] – 2016. – № 5. – URL : <https://sdj.revue.org/628>

**GAMES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
AT HIGHER SCHOOL**

O.V. Kovaleva, Yu.A. Lvova,

Tver State University, Tver

The article deals the problem of the use of a game in the teaching foreign languages to the students of non-linguistic specialties in higher schools. The difference of the use of traditional and computer games are analyzed as well as their role in the motivation of students.

Key words: *games, game methods of teaching, teaching foreign languages.*

Об авторах:

КОВАЛЕВА Ольга Владиславовна – старший преподаватель кафедры регионоведения Тверского государственного университета, *e-mail:* olgamaria75@mail.ru.

ЛЬВОВА Юлия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры регионоведения Тверского государственного университета, *e-mail:* ju99@mail.ru

УДК 81'255.4'1

ВИДЕОЭКСКУРСИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ НА ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Н.П.Козел

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

В статье рассматривается использование рекламных экскурсионных роликов в качестве вспомогательного средства при обучении устному последовательному переводу.

Ключевые слова: видеозапись, дубляж, реалии.

В соответствии с программой бакалавриата по подготовке переводчиков с двумя рабочими языками, на долю испанского языка, преимущественно изучающегося в качестве второго иностранного, отводится два года (3 и 4 курс) по 4 часа занятий в неделю.

Опыт преподавания в этой сфере показал, к сожалению, что для полноценной работы устным переводчиком со вторым языком из десяти, в среднем, студентов одной группы могут быть привлечены 1-2 человека. Основная причина – отсутствие реальной практики, особенно при переводе с родного языка на иностранный.

В течение двух последних лет мы решили попытаться восполнить такой пробел путем использования размещенных в большом количестве в интернете рекламных роликов, посвященных отдельным городам или целым регионам России.

Описываемый вид деятельности, на наш взгляд, преследует несколько целей:

- развитие общекультурной компетенции будущего переводчика путем получения дополнительных знаний в области истории, географии, экономики, культуры, спорта и т.д.;
- расширение терминологической базы в области краеведения, туризма и т.п.;
- выработка навыков «уместить» переведенный текст в заданное время, обучение дублированию;
- воспитание патриотизма и бережного отношения к традициям своего народа;
- возможность ощутить нужность своей работы.

Каждая зачетная работа, а их в одном семестре может быть до 5-6, состоит из нескольких этапов:

1 этап. **Подготовительный.** Каждый студент по своему желанию подготавливает файл продолжительностью не более 3-х минут на начальном этапе обучения, постепенно это время можно увеличивать до 10 мин, не более.

В качестве примера рассмотрим находящийся в свободном доступе ви-

деоролик под названием «Цикл туров по Петербургу. Пешком в историю», подготовленный туристической компанией «Невские сезоны» с участием экскурсоводов Д.Гамалии и Е.Клишиной, общей продолжительностью 7 мин. 12 секунд, для наших целей, сокращенный до трех минут звучания (https://www.youtube.com/watch?v=_a8Nq5jYntU).

2 этап. **Первое предъявление материала.** Видео впервые демонстрируется группе. Предварительно студентам сообщается последовательность их участия в озвучании, выделенные фрагменты длятся в среднем около 30 минут. Задача состоит в том, чтобы максимально подробно с первого раза записать по-русски предъявленную информацию.

Для более полной иллюстрации приведем полную запись указанного файла с разделением на логические отрезки (в оригинальном варианте):

(1) – Во время автобусных экскурсий город проносится за окном как кинолента: невозможно остановить, невозможно поставить на паузу. Во время пешеходных экскурсий вам открывается город, который можно остановить, сфотографировать, увидеть красоту в нем.

(2) – Бог сохраняет все. Он сохраняет это небо над головой, зелень, кусты... Он сохраняет землю под нами. И каким-то вообще странным образом влетает, изменяя различные события. Вот, смотрите, Казанский собор. Два памятника: Барклай де Толли и Михаил Илларионович Кутузов...

(3) – Петербург – это живой организм. Ритм его жизни все время меняется. Днем на Невском толчея, много народу. Ночью зажигаются огни, город похож на сверкающую драгоценность, разводятся мосты... Как увидеть и то, и другое? Почувствовать жизнь дневного и ночного города?

(4) Ответ прост – нужно жить в самом центре Петербурга. Прямо здесь: рядом с Каналом Грибоедова, Казанским собором, Спасом-на-крови, Дворцовой площадью и Невским. Несколько дней, проведенных в самом сердце Петербурга, заставят почувствовать Вас настоящим жителем этого города, петербуржцем.

(5) – В нашем Петербурге памятники литературным героям – явление частое. Но то, чтобы Остап Бендер был в Петербурге, знают немногие.

(6) – Я не знаю, это вот как мы будем все это рассказывать, когда в Тюмень приедем. Но то, что мы увидели, наверное, даже никакой границы не надо, побывав у вас. И, конечно, будем стараться попасть к вам летом еще. Хочется попробовать и посмотреть. Ну сказка! Вот как в сказке, правда!

(7) – Екатерининский канал знал много разных историй, но была трагедия, которая всколыхнула не только Россию, но и весь мир. 1 марта 1881 года. Позади кареты раздается взрыв. Царь выходит из кареты, утирает пот со лба. Возможно, он слегка контужен. «Слава Богу, жив», – говорит.

(8) – Один человек лишь сохранял спокойствие: Игнат Гриневицкий. Он то и подходит к царю, а у него за пазухой уже бомба. Игнат Гриневицкий погиб на месте, а Александр II скончался в Зимнем дворце через несколько часов. Это произошло как раз на том самом месте.

Как видно, в представленном тексте отразились манеры говорить трех человек: энергичного и делового мужчины-экскурсовода Дмитрия Ганелии (1, 3, 4), чрезвычайно эмоциональной Елены Клишиной (2, 5, 7, 8) и туристки из Тюмени (6). По возможности, распределяя текст среди участников, следует учитывать гендерный фактор.

Как показал опыт, труднее всего студенты запоминают незнакомые имена и даты: Барклай де Толли, Игнат Гриневицкий, 1 марта 1881 г. Если в группе окажутся незанятые люди, можно дать им индивидуальное задание – подготовить информацию об упомянутых личностях.

3 этап. **Воспроизведение текста на русском языке с исключением звука.** Несмотря на кажущуюся простоту, в среднем, с этим заданием справляется меньше половины участников. Кто-то забывает важную информацию, кто-то опережает время, создавая ненужные паузы, кто-то долго не может начать и в итоге захватывает время звучания фрагмента своего коллеги. На этом этапе впервые видны результаты коллективного труда. Появляются лидеры и отстающие.

4 этап. **Предъявление выполненного дома перевода на испанский язык (без видео).** Студенты зачитывают свои переводы. Это время для обсуждения встретившихся трудностей, обмена мнениями с одногруппниками. В рассматриваемом тексте упомянуто много реалий нашей Северной столицы, поэтому уместно рассмотреть возможные способы их перевода. К примеру, произнесенный диктором как «Спас-на-крови» (офиц. Собор Воскресения Христова) по-испански звучит намного длиннее: *La Iglesia del Salvador sobre la sangre derramada* или *La Iglesia de la Resurrección de Cristo*. Очевидно, что в целях экономии времени, отводимого на озвучание, предпочтительнее оказывается второй вариант, хотя первый более соответствует первоисточнику.

Также длиннее окажутся испанские варианты разговорной формы «Невский» – *la Avenida Nevski o la Prospekt Nevski*. Экскурсоводы в ролике говорят «Петербург», но переводчику желательно использовать закрепленный вариант *San Petersburgo*. Формулировка *La catedral de Nuestra Señora de Kazán* традиционно используется для перевода «Казанского собора», более короткий вариант – калькирование *La Catedral de Kazán* здесь не подойдет, потому что именно так называют Казанский собор Москвы. Для обозначения Дворцовой площади калькирование вполне подходит – *la Plaza del Palacio*.

Следует обратить внимание на то, что в тексте дважды под разными названиями называется один и тот же канал – канал Грибоедова – до 1923 г. Называвшийся Екатерининским. Можно посоветовать переводчику использовать при первом предъявлении закрепленное название *El canal Griboyédova*, добавив *o ex-Canal de Catalina*. Чтобы не занять больше времени, чем отведено для каждого фрагмента с учетом поправок на реалии, переводчику придется сократить текст, например, за счет опущения вводных слов (см. фрагменты 3, 4, 6).

Во фрагменте (5) используется имя персонажа Остап Бендер. Можно добавить одно предложение о том, что это известный книжный авантюрист, «Великий Комбинатор».

5 этап. **Перевод своего фрагмента на испанский язык без опоры на текст.** На этом этапе работы каждый студент может попробовать себя в роли устного переводчика. Затем могут высказаться коллеги по группе с замечаниями и предложениями. Главное сейчас – уложиться во времени и не допустить ляпов в переводе.

6 этап – заключительный. **Перевод полного видео на испанский язык без опоры на текст лицом к зрителям.** Обычно это происходит на 3-4 занятии с начала работы. Трудность заключается в том, что «чужой» текст должен запоминаться по ходу дела, на его освоение специального времени не отводится.

При обсуждении результатов работы и выставлении оценок рекомендуется прислушаться к мнению коллег по группе. Как правило, оно бывает беспристрастным. Кроме того, что общее дело объединяет, постепенно даже у самых стеснительных проходит так называемая «боязнь сцены», что для нас имеет большое значение, поскольку переводчик – профессия публичная.

Наша практика показала, что студенты, регулярно участвующие в таком виде деятельности, затем с удовольствием создают такие мини-экскурсии сами, рассказывая о любимых местах своего города. Некоторые предпочитают проводить их в «полевых условиях» для своих коллег. Это позволяет сделать вывод о том, что поставленные нами в начале цели выполняются.

VIRTUAL TOUR AS AID IN TRAINING REVERSE INTERPRETING

N.P. Kózel

Southern Federal University, Rostov on Don

This article discusses the use of promotional tour rolls as an aid in teaching consecutive interpreting

Key words: *virtual tour, doubling, culture specific concept.*

Об авторе:

КОЗЕЛ Наталья Петровна – старший преподаватель кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail:* kozel_natalia@mail.ru.

УДК 37.013.83

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В УСЛОВИЯХ КУРСОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.Н. Кондакова

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

В статье рассматриваются понятия, относящиеся к сфере «образования взрослых», дается определение взрослого обучающегося, описаны некоторые особенности организации обучения взрослых английскому языку в условиях курсового обучения (учет индивидуальных потребностей, деятельностный подход, роль преподавателя-фасилитатора, альтернативное оценивание и др.)

Ключевые слова: образование взрослых, взрослый обучающийся, андрагогические принципы, курсовой формат обучения, мотивация, оценивание учебных достижений.

На сегодняшний день человеческий капитал – это один из наиболее востребованных ресурсов современного общества. Стремясь обеспечить собственную конкурентоспособность на рынке труда, современный специалист стремится к постоянному совершенствованию своих компетенций, к овладению новыми знаниями и практическим опытом.

Расширение международных контактов, интеграционные процессы, происходящие в международном пространстве, информатизация общества ставят перед современным человеком новую задачу – овладение английским языком, который в современном мире становится не просто языком международной коммуникации в определённых сферах жизни общества (как, скажем, испанский или французский), а языком глобального, «планетарного» общения. Отсутствие уверенного владения английским языком накладывает ограничения на образовательные и карьерные перспективы, на возможности личностного развития человека, заставляя его жить в рамках единственного языкового сообщества – своего родного языка [Tarnopolsky [http](http://)].

Английский язык сегодня является самым изучаемым языком в мире, причем взрослое население является одним из наиболее активных потребителей сравнительно новой образовательной услуги – курсов английского языка.

Образование взрослых

Многочисленные научные исследования, проведенные на материале вузов языковых и неязыковых специальностей, убедительно доказывают, что образование взрослых является неотъемлемой частью существующей системы образования [Завьялова 2014: 150]. Несмотря на это, наука об образовании взрослых (андрагогика) находится в стадии становления, а споры о том,

кого же считать «взрослым обучающимся», не прекращаются до сих пор.

Еще в 1976 году на Генеральной конференции ООН по вопросам образования, науки и культуры было дано определение «образованию взрослых», из которого следует, что взрослыми являются лица, считающиеся таковыми в конкретном социуме, продолжающие или восполняющие образование, полученное в школах или вузах. Большинство современных авторов связывают определение взрослости с социально-психологическими факторами, которые, с одной стороны, осознаются самим человеком, а с другой – признаются обществом и проявляются в общественной жизни [Калинина 2006: 15]. «Взрослость» определяется как биологическая (физиологическая, психологическая), социальная (профессиональная, гражданская, правовая, нравственная и т.д.), духовная (самостоятельность, разумность, целеустремленность) характеристика индивида [Громкова 2014: 10]. В статье А.А. Назарькова представлено определение «взрослого обучаемого» как «человека, обладающего высоким уровнем самосознания, жизненным опытом, пониманием цели обучения и путей реализации полученных знаний, умений, личностных качеств и ценностных ориентаций, уровнем ответственности, достаточными для того, чтобы определить цели своего учения, выбрать подходящие формы и методы, регулировать процесс своего учения и оценивать успешность своих достижений». [Назарьков [http](#)]. Это определение достаточно полно отражает все грани «взрослости» и кажется наиболее адекватным.

Таким образом, взрослый человек – это индивид, достигший определенного возраста, которому присуща физиологическая, психологическая и социальная зрелость; он выполняет роли, закрепленные данным социумом за взрослым человеком и способен нести ответственность за свои поступки и действия; он финансово независим и самостоятельно принимает решения по поводу своего образования, так как последнее необходимо ему для решения определенных личностных и профессиональных задач на данном этапе жизни.

Особенности взрослых обучающихся

Вне зависимости от возраста и социального статуса, можно выделить определенные черты, характеризующие взрослых как субъектов учения.

Прежде всего, взрослые обучающиеся, в отличие от детей, осознанно подходят к процессу своего обучения и в силу определенных жизненных, профессиональных, психологических, социально-экономических установок не могут себе позволить обучение «ради удовольствия», «по принуждению», они обучаются исходя из конкретной потребности и ради конкретного результата. В диссертационном исследовании А.Г. Калининой приводится утверждение о том, что «аксиомой в образовании взрослых является то положение, что взрослый входит в учение и продолжает его абсолютно добровольно. Он вступает в учение там и тогда, когда ощущает жизненную необходимость такого процесса. Он учится тому, что ему нужно» [Калинина

2006: 22]. Поэтому взрослый обучающийся стремится к осуществлению контроля над собственным обучением, желает принимать участие в планировании обучения, определении его содержания, целей и задач. Он ориентирован на результат и должен понимать, чего добьется, совершая определенные учебные действия. Все это повышает требования взрослых к качеству обучения и его результативности.

Кроме того, взрослый индивид, как правило, имеет некоторый (не всегда успешный) опыт изучения иностранных языков, полученный в предыдущие годы обучения в системе образования [Harmer 2004: 84; Бирюкова [http](#)]. Несмотря на свою независимость и продвинутость в иных отраслях знания и профессиональной деятельности, и даже несмотря на свое желание «все контролировать», зачастую, приступая повторно к изучению английского языка, взрослый человек занимает пассивную позицию, желает быть «обучаемым», «ведомым», а не «ведущим». Также, он может неосознанно ожидать репликации предыдущего опыта обучения и с трудом воспринимать инновационные подходы и методики.

Примечательно, что при этом взрослый обучающийся обладает изначально высокой внутренней мотивацией к изучению иностранного языка [Harmer 2004: 84], причем мотивация обусловлена определенным профессиональным или жизненным вызовом, который необходимо решить «здесь и сейчас». Взрослого обучающегося не устраивает отсроченный результат; ему необходимо немедленное применение полученных знаний на практике в соответствующей профессиональной сфере или при решении какой-либо личностной проблемы.

Мотивация взрослого обучающегося поддерживается на должном уровне лишь в том случае, если изучаемый материал представляет для него личный интерес или соотносится с его профессиональной сферой, ведь как утверждают исследователи, почти 90,6% взрослых приступают к изучению английского языка в надежде улучшить свои профессиональные компетенции и карьерные перспективы [Biryukova [http](#)]. Излишнее теоретизирование, акцентированное изучение системы языка, а не конкретных тематических областей и ситуаций, могут привести к тому, что мотивация взрослого обучающегося угаснет и он перестанет посещать занятия. Повлиять на мотивацию взрослого может также навязывание ему преподавателем роли «ученика», которая не согласуется с его нынешним социальным, профессиональным статусом, с его внутренним мироощущением. На мотивации взрослого обучающегося также сказывается отношение педагога в преподаваемому им предмету. Взрослый мгновенно считывает «формальный», незаинтересованный подход преподавателя, и утрачивает интерес к изучению языка [Duboviciene [http](#)].

Наконец, для эффективного обучения взрослому необходимо чувствовать собственную успешность. Успешность обучения проверяется в ходе оценивания учебных достижений, которое, в случае со взрослым населением

ем, может носить альтернативный характер, т.е. отличаться от традиционной контрольной работы, зачета или экзамена.

При планировании и организации обучения взрослого населения нельзя также не учитывать такие внешние барьеры, как высокая занятость по месту работы, иные жизненные обстоятельства (семейные и родительские обязанности), возрастные особенности (усталость, состояние здоровья, леность) и др. Нужно принимать во внимание, что взрослые обучающиеся не готовы посвящать обучению столь же много времени, как в студенческие годы. Это одна из причин популярности среди взрослого населения курсов по изучению английского языка.

Курсовой формат изучения английского языка

Взрослые не могут эффективно обучаться теми же методами, способами и приемами, какими обучаются дети и подростки. Поэтому остро ощущается необходимость новых подходов к организации процесса обучения взрослых людей по всем предметам, и по иностранным языкам в частности [Калинина 2006: 4].

На сегодняшний день курсы иностранного (английского) языка на базе высших учебных заведения, а также в частных языковых школах и студиях, представляют собой реальную альтернативу основному образованию и отвечают практически всем запросам взрослых обучающихся.

Если вновь обратиться к определению ЮНЕСКО «образования взрослых», можно сделать вывод о том, что курсовое обучение взрослого населения является полноправной формой образования, так как ему присущи все необходимые характеристики: организованность, наличие формальных признаков, методология и содержание, направленность на развитие способностей и обогащение знаниями, улучшение технической или профессиональной квалификации обучаемых.

Популярность курсов английского языка связана с тем, что к потенциальному слушателю курсов не предъявляется каких-либо жёстких возрастных, профессиональных и иных требований, поэтому обучаться могут все желающие. Обучающие курсы позволяют «точечно» усовершенствовать определенные языковые умения и навыки, удовлетворяя потребность взрослого населения в изучении языка для повышения карьерных перспектив, повседневно-делового общения с иностранными партнерами, деловых поездок и личных путешествий, а также в самом широком смысле – для общего развития.

Учитывая данные потребности и другие вышеупомянутые особенности взрослых обучающихся, организаторы курсов английского языка могут предлагать различные траектории обучения – различную степень интенсивности, различные методики обучения, индивидуальное или групповое обучение, обучение в вечернее время или в дистанционном формате с применением современных информационных технологий [Барановская [http](#)].

Еще одной особенностью курсов английского языка для взрослого насе-

ления является их организация с учетом андрагогических принципов обучения.

Андрагогические принципы организации курсов английского языка для взрослых

Андрагогические принципы обучения были предложены американским педагогом и исследователем М. Ноузлом в 1968-1973 гг. в ряде работ, посвященных «образованию взрослых». Отечественная наука об обучении взрослых заимствовала многие положения М. Ноулза и переосмыслила их с точки зрения потребностей современности.

Важным направлением в языковой подготовке разных категорий обучаемых на сегодняшний день является выдвижение обучаемого как субъекта образовательного процесса в ранг центрального элемента методической системы. Именно обучающийся становится точкой отсчета при конструировании содержания образования вообще и при анализе процессов обучения иностранному языку. [Матиенко 2009: 5]. Являясь центральным элементом образовательной программы, взрослый обучающийся высказывает пожелания, рекомендации, требования к контенту и организации образовательного процесса.

Поэтому до начала любого обучения, в том числе и на курсах английского языка, проводится тщательный анализ потребностей взрослых обучающихся. Такой анализ позволяет актуализировать процесс обучения, сделать его лично-значимым для взрослого индивида. Оценка потребностей с помощью анкеты до начала обучения или вводной беседы на первом занятии позволят понять, какие именно аспекты языка интересуют взрослого обучающегося.

Можно привести пример регулярной оценки потребностей, проводившейся О. Тарнапольским и его коллегами в 1991-2014 гг. в условиях курсов английского языка для взрослых в коммерческом лингвистическом центре. В разные годы было установлено, что от 85 до 89% обучающихся желали усовершенствовать умения устной речи и восприятия англоязычной речи на слух в контексте бизнеса и предпринимательства. В ответ на данный запрос была разработана многоуровневая программа делового английского, в которой учитывались конкретные пожелания слушателей курсов.

Показательно, что в последующие годы среди взрослого контингента увеличился спрос на письменную речь, что исследователь объясняет тем, что со становлением контактов с зарубежными партнерами, возникла потребность в активной официально-деловой переписке, в составлении разного рода документации. [Tarnapolsky [http](http://)]. Это еще раз подтверждает наличие тесной взаимосвязи между профессиональным и личным запросом и мотивацией к изучению взрослыми английского языка, а также необходимость учета индивидуального запроса взрослых обучающихся.

При планировании и организации учебного процесса данные подобных оценок потребностей нельзя игнорировать, иначе курс обучения будет вос-

приниматься как «неактуальный» конкретной группой взрослых обучаемых. С учетом полученной информации, необходимо тщательно планировать цели и задачи обучения, содержание обучения, а также ожидаемые результаты. Взрослому человеку необходимо ощущать, что он принимает участие в планировании своего обучения, самостоятельно ставит задачи и движется по направлению к их реализации.

Как уже говорилось выше, вследствие того, что взрослые обладают сложившимися представлениями о том, как именно должно происходить обучение иностранным языкам, а также имеют за плечами опыт изучения языка в школе или в вузе, все нововведения, современные или альтернативные методики обучения могут быть встречены с недоверием [Harmer 2004: 84-85]. Так, например, отмечается, что взрослые привыкли к тому, что в классе учитель является ретранслятором знаний, а ученик – лишь «сосудом», который наполняется новой информацией. Поэтому они могут медленно адаптироваться к ситуациям интерактивного обучения, когда требуется занять активную позицию, высказать собственное мнение, апеллировать к собственному жизненному или профессиональному опыту [Tarnapolsky [http](#)]

Зачастую наиболее приемлемой формой работы в классе взрослые обучающиеся считают индивидуальную работу, а к групповым формам работы и ролевым играм относятся критически. Это объясняется тем, что в ходе игры взрослые боятся скомпрометировать свой статус, «потерять лицо». Поэтому новые формы работы, новые методики изучения английского языка должны внедряться в учебный процесс постепенно [Tarnapolsky [http](#)] и являться результатом тщательных объяснений той роли, которую то или иное упражнение играет в достижении поставленной цели обучения, а также тщательной рефлексии взрослыми над полученным опытом.

С другой стороны, взрослый человек приступает к изучению английского языка, имея определенный профессиональный и жизненный опыт. Апеллировать к этому опыту в условиях курсов иностранного языка можно путем реализации индивидуально-деятельностного подхода. Концепция «учения через деятельность», разработанная американским педагогом Джоном Дьюи, базируется на таких актуальных для «образования взрослых» категориях как учет интересов учащихся, учение через обучение мысли и действию, приобретение знаний в ходе решения задач и преодоления трудностей, свободная творческая работа и сотрудничество.

Реализация данного подхода на занятиях по английскому языку со взрослыми обучающимися возможна через моделирование и анализ определенных жизненных и профессиональных задач, отражающих типичные ситуации, с которыми им предстоит сталкиваться в реальной жизни. При этом в определенной мере необходимо учитывать специальность обучающихся с тем, чтобы они могли реализовать свои профессиональные знания в иностранном языке [Калинина 2006: 65]. Предлагаются такие формы работы со взрослыми обучающимися как ролевая игра, анализ конкретных ситуаций

(кейсов), семинары-дискуссии, диспуты, деловые игры, диалоги и полилоги, другие активные методы обучения [Бирюкова 2015: 152-153; Курьянов 2011], которые вводятся постепенно, с рефлексией по поводу удач и неудач, анализом роли каждого вида деятельности в достижении поставленных целей и задач обучения.

С индивидуально-деятельностным подходом связана и изменяющаяся роль преподавателя в классе. Вместо понятия «педагог» (по семантике – «ведущий ребенка») предлагается использовать термин «андрагог» («ведущий взрослого»). Термин пока еще не прижился в России и в мире, поэтому чаще всего в контексте курсового обучения взрослых английскому языку применяются такие аналоги, как «тьютор», «тренер», «инструктор» (тот, кто ускоряет усвоение материала), «лектор», «советник», «консультант», «наставник» (тот, кто обеспечивает информацией в соответствии с ситуацией), «медиатор» (тот, кто выступает в качестве посредника), «фасилитатор» (тот, кто облегчает процесс обучения), «модератор» (примиритель, посредник, тот, кто сопровождает групповую деятельность участников) [Громкова 2012: 16].

Роль преподавателя, работающего со взрослыми обучающимися, заключается не только в ретрансляции знаний, но и в поддержании, стимулировании потребности в обучении и саморазвитии. Преподаватель должен стремиться к партнёрскому диалогу с учащимися, в котором все равны и имеют право высказывать свою точку зрения. От того, насколько учитель готов к взаимодействию, насколько он открыт для общения и умеет воспринимать каждого учащегося как ценный ресурс, источник знаний и опыта, зависит то, насколько реален и значим для учащихся будет процесс обучения, а значит и результат.

Наконец, в условиях курсов английского языка для взрослых целесообразно активно использовать альтернативные формы оценивания. Так, А.В. Матиенко отмечает, что сегодня в преподавании английского языка явно существует проблема с осуществлением оценивания учебных достижений обучающихся, которая заключается в том, что стремление повысить объективность педагогических измерений приводит к унификации языкового тестирования без учета индивидуальных особенностей обучающихся, их познавательных стилей, их запросов и потребностей [Матиенко 2009: 9].

Это ставит под вопрос использование традиционных тестов в условиях курсов английского языка для взрослых. Традиционные тесты могут быть средством повышения мотивации учащихся в овладении системой языка. Для формирования же внутренней мотивации учения взрослых обучающихся необходима альтернативная практика оценивания учебных достижений. Чаще всего обучение в условиях курсов английского языка носит безоценочный характер, то есть учащиеся не получают отметки. Отметки, равно как и диплом об окончании курсов для них – не самоцель.

Оценивание учебных достижений взрослых может осуществляться, на-

пример, при помощи таких техник, как самооценивание и взаимооценивание, ведения портфолио своих языковых достижений, защита проектов и презентаций, участие в аутентичных ролевых играх или иных. Данные техники оценивания позволяют взрослому применить когнитивные процессы более высокого уровня и показать, чему он научился, какими функциями языка уже овладел, а не только то, что он может вспомнить из изученного материала, полагаясь на свою память.

Заключение

В современном мире все большее значение для профессионального и личностного развития человека имеет знание английского языка как языка «глобальной» коммуникации. В ответ на этот вызов современности, система образования предлагает взрослым обучающимся новую образовательную услугу – изучение английского языка в курсовом формате. Курсы английского языка при высших учебных заведениях или в частных лингвистических центрах предлагают качественное обучение в предельно сжатые сроки, в удобном формате, без каких-либо строгих входных требований к обучающимся, и строятся с учетом индивидуальных потребностей и андрагогических особенностей взрослых обучающихся.

Взрослые обучающиеся отличаются от детей и студентов в традиционном понимании этого слова наличием высокого запроса по отношению к собственному образованию, желанием контролировать процесс и содержание обучения, самостоятельно ставить цели и отслеживать достижение результатов образовательного процесса. Взрослый обучающийся нуждается в практико-ориентированном обучении, так как стремится применить полученные знания в самой ближайшей перспективе.

С психолого-педагогической точки зрения, взрослый обучающийся – это настолько тонкая материя, что педагогу необходимо не только хорошо знать и уметь преподавать свой предмет, но и быть тонким психологом, работать с индивидуальными особенностями и потребностями каждого взрослого, уметь создавать мотивацию к учению. Все это не может не оказывать влияния на организацию курсового обучения взрослых английскому языку.

Оптимальная организация учебного процесса взрослых на курсах английского языка предполагает, но не ограничивается такими андрагогическими принципами, как учет индивидуальных потребностей взрослого, организация обучения в русле индивидуально-деятельностного подхода, в рамках которого происходит интеграция изучения английского языка и профессиональной сферы взрослого обучающегося, а также актуализация его личностного и профессионального опыта.

В условиях курсов английского языка изменяется и роль преподавателя, который теперь не просто является ретранслятором знаний, но фасилитатором, медиатором, который задействует и активизирует ресурсы взрослого обучающегося, поддерживает в нем необходимый уровень мотивации, способствует эффективному обучению.

Взрослые обучаются эффективно тогда, когда осознают собственную успешность. Осознанию успешности способствует альтернативное оценивание учебных достижений взрослых обучающихся, которое позволяет сопоставить конкретные цели и задачи обучения с умениями и навыками, приобретенными взрослыми в процессе изучения английского языка.

Образование взрослых как наука находится в стадии становления, поэтому несомненно существуют и иные принципы эффективной организации обучения взрослых английскому языку в курсовом формате.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барановская Т.Ю. Организация дистанционного обучения иностранным языкам на обучающих курсах [Электронный ресурс] / Т.Ю. Барановская // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых, II Междунар. научно-метод. конф., Минск, 27-28 ноября 2014 г. С. 6-9. – URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/104121/1/Барановская-30.pdf>
2. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие для системы дополнительного профессионального образования: для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
3. Завьялова А.Г. Творческий подход к обучению иностранному языку взрослых в системе дополнительного образования [Электронный ресурс] / А.Г. Завьялова // Известия Байкальского гос. ун-та. – 2014. – № 1 (93). – С. 150-155. – URL: <http://izvestia.isea.ru/pdf.asp?id=18849>
4. Калинина А.Г. Индивидуально-ориентированная модель организации дополнительного образования взрослых по иностранным языкам (на материале английского языка): Дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.02 / А.Г. Калинина; Нижегородск. гос. лингвист. ун-тет им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород [б.и.], 2006. – 185 с. – На правах рукоп.
5. Курьянов М.А. Активные методы обучения: Учебно-метод. пособ. [Электронный ресурс] / М.А. Курьянов, В.С. Половцев. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2011. – 80 с. – URL: <http://www.tstu.ru/book/elib/pdf/2011/kuryanov.pdf>
6. Матиенко А.В. Альтернативный контроль в обучении иностранному языку как средство повышения качества языкового образования: Дис. ... д-ра педагог. наук: 13.00.02 / А.В. Матиенко; Тамбовск. гос. ун-тет им. Г.Р.Державина. – Тамбов [б.и.], 2009. – 351 с. – На правах рукоп.
7. Назарьков А.А. Психолого-педагогические основы обучения взрослых иностранному языку в системе дополнительного образования [Электронный ресурс] / А.А. Назарьков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, Грамота. – 2013. – № 9. – URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2013/9/33.html>
8. Biryukova N.A. Understanding Adult Learners as a Core Principle of Effective ESL-Educators. [Electronic Resource] / N.A. Biryukova, S.L. Yakovleva, T.V. Kolesova, L.V. Lezhnina // Review of European Studies. – 2015. – Vol. 7. – № 8. – Pp. 147-155. – URL: www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/.../25994
9. Dubovičienė T. Learning/Teaching EFL to Adult Learners at Language Courses. [Electronic Resource] / T. Dubovičienė, D. Gulbinskienė // Žmogus ir žodis / Svetimosios kalbos. – 2014. – № 3. – Pp. 138-149. – URL: <http://www.zmogusirzodis.leu.lt/index.php/zmogusirzodis/article/viewFile/90/87>

10. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Pearson Longman, 2008. – 448 p.
11. Tarnapolsky O. Foreign Language Education: Principles of Teaching English to Adults at Commercial Language Schools and Centres [Electronic Resource] / O. Tarnapolsky // Cogent education. – 2016. – № 3. – URL: <https://www.cogenttoa.com/article/10.1080/2331186X.2015.1135771.pdf>

ANDRAGOGIC PRINCIPLES OF TEACHING ENGLISH TO ADULT LEARNERS AT LANGUAGE COURSES

A.N. Kondakova

M.V. Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk

The article deals with some concepts in the domain of “adult education”. An adult learner is defined, and some aspects of the teaching and learning process at language courses for adults (such as consideration of individual needs of adult learners, activity approach to teaching, the role of the teacher as facilitator, and alternative assessment) are discussed.

Key words: adult education, adult learner, andragogic principles, language course format, motivation, alternative assessment.

Об авторе:

КОНДАКОВА Анна Николаевна – ведущий эксперт директората Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации; аспирант кафедры английского филологии и лингводидактики Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail:* a.kondakova@narfu.ru.

УДК 37.013:811.111

К ВОПРОСУ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

О.С. Краковская

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта,
Калининград

В статье рассматривается сущность организационно-управленческой компетенции преподавателя. Дана характеристика понятий «компетентность» и «компетенция». Обоснована важность организационно-управленческого аспекта в деятельности преподавателя иностранного языка.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, организационно-управленческая компетенция, преподаватель иностранного языка.

Можно с уверенностью утверждать, что современное образование вошло в такую эпоху, в которой педагогические системы должны быть не

только развивающими, но и развивающимися.

Постоянно изменяющееся общество требует изменений в целях, содержании и технологиях образования. То, в какой мере оно сможет отвечать возрастающим требованиям, во многом зависит от педагогов, их готовности включиться в процессы обновления практики образования и способности постоянно следовать им.

Специалисты в области педагогической науки отмечают, что «на современном этапе развития педагогического образования инновационные процессы глубоко проникли в его различные сферы. Поиск новых подходов ведется в различных направлениях – в разработке и модернизации содержания, современных технологиях обучения, формах организации деятельности субъектов образовательного процесса, в оценке его результатов» [Колодезникова [http](#)].

Появившиеся нововведения в сфере высшего языкового образования направлены на становление педагога, способного решать значимые педагогические проблемы XXI века.

Образование, ориентированное на компетенции, было сформировано в контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. понятия «компетенция», относящегося к теории языка и трансформационной грамматике. Тогда же появилось понимание различий между понятиями «компетентность» и «компетенция». В данный период началось становление компетентного подхода как к содержанию обучения, так и к профессиональной подготовке педагога.

Наиболее полно категории «компетентность» и «компетенция» раскрыты в исследованиях А.В. Хуторского. Под компетентностью ученый понимает «владение соответствующей компетенцией, включающее личное отношение к ней и предмету деятельности» [Хуторской 2002: 142]. Компетенцию исследователь определяет как «заданное социальное требование к образовательной подготовке, необходимое для эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [там же].

А.В. Хуторской и Л.Н. Хуторская отмечают, что понятие «компетентность» не является абсолютно новым в дидактике. К примеру, лингводидактические компетентности давно рассматриваются и используются специалистами методики обучения языками [Хуторской 2008: 117].

Проведенный анализ существующих требований к результатам освоения образовательных программ по направлению подготовки «Лингвистика» показал, что в стандартах нового поколения существенно расширилась сфера профессиональной деятельности лингвистов, произошло увеличение количества объектов их профессиональной деятельности, что послужило причиной новых требований к видам профессиональных задач и обусловило появление новых компетенций.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень

бакалавриата) выдвигаются новые требования к результатам освоения основных образовательных программ. Так, бакалавры готовятся к различным видам деятельности, но в данном стандарте нет организационно-управленческой деятельности, к освоению которой также необходимо готовить будущих преподавателей иностранного языка. В русле данного вида деятельности преподаватель должен эффективно организовать учебный процесс и конструктивно управлять им.

Педагогическая деятельность представляет собой сложную структуру, состоящую из ряда деятельностей, самой первой из которых, по словам Л.Д. Столяренко, считается «деятельность преподавателя, обучающего непосредственно» [Педагогика 2002: 48].

Известно, что преподаватель часто выступает в роли руководителя либо организатора при организации различных видов занятий. С целью успешного выполнения этих функций преподаватель должен владеть организационно-управленческой компетенцией, включающей систему взаимосвязанных знаний, умений, способностей и личностных свойств.

Современный процесс обучения можно охарактеризовать как «активное взаимодействие между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности, а педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию» [Педагогика 2002: 48]. Организационно-управленческая компетенция является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности педагога.

И.М. Котельникова и О.А. Еремеева определяют организационно-управленческую компетенцию как «систему внутренних ресурсов педагога, необходимых для организации эффективного руководства обучаемыми в соответствии со всеми составляющими его деятельности» [Котельникова 2009: 56].

Современные ученые отмечают, что «организационно-управленческая компетенция реализуется на основе теоретических и практико-ориентированных знаний, умений и навыков в области управления; осуществления опережающего планирования и моделирования; прогнозирования процессов обучения; управления собственной деятельностью; управления деятельностью обучающихся в процессе обучения; управления отбором и реализацией технологий обучения; управления отбором содержания обучения; реализации управленческих функций в процессе обучения через совершенствование индивидуальных личностных качеств; самостоятельного приобретения новых знаний и умений в области управления; совершенствования профессиональной компетентности на основе осмысления хода и результатов собственной деятельности» (цит. по: [Тамбовкина 2013: 115-116]).

По мнению В.С. Шерина организационно-управленческая компетенция «формируется у обучающихся путем педагогического воздействия на них, направленного на приобретение студентами знаний:

– в области делопроизводства, теории целеполагания, основ организации учебного процесса, умений планировать деятельность (собственную, обучающихся), планировать систему занятий, выстраивать иерархию целей организации и определять необходимые для ее достижения ресурсы, оформлять управленческие решения в адекватной форме, навыков владения методами планирования деятельности организации, анализа состояния внешней и внутренней среды;

– в области теории решений и способов подбора критериев оценки, владения технологией принятия управленческих решений, осведомленности о существующих в сфере управления учебным процессом проблемах и способах их решения, умений по организации и руководству проведением занятий, навыков разработки управленческих решений, оценки их эффективности;

– в области стилей руководства, делового поведения, управления группой, теории мотивации, технологии управления группой обучающихся, умений выбирать и применять адекватные и эффективные методы мотивации обучающихся, навыков владения методами стимулирования деятельности и мотивационного воздействия, приемами управления группой обучающихся;

– в области психологии личности и группы, группового поведения, умений вести переговоры, устанавливать деловые контакты с внешними организациями;

– в области теории научной организации труда, умений в области распределения производственных и непроизводственных ресурсов организации, делегирования полномочий, сбора и анализа информации о состоянии внутренней и внешней среды организации, навыков владения методами оптимизации труда и приемами контроля деятельности» [Шерин [http](http://)].

Таким образом, можно сделать вывод, что организационно-управленческая компетенция является важной составляющей подготовки преподавателя, направленной на его умение организовать учебный процесс и управлять им на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колодезникова С.И. Управленческая компетентность как ключевой фактор в профессиональном становлении специалиста вуза [Электронный ресурс] / С.И. Колодезникова, Е.Н. Неустроева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2011. – № 2. – С. 114-118. – URL: <http://www.elibrary.ru/download/71462685.pdf>
2. Котельникова И.М. Формирование профессиональных компетенций как проблема повышения качества образования / И.М. Котельникова, О.А. Еремеева // Успехи современного естествознания. – № 5. – 2009. – С. 55-57.
3. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
4. Тамбовкина Т.Ю. Кейс-технологии как средство формирования организационно-

- управленческой компетенции у бакалавров лингвистики / Т.Ю. Тамбовкина, О.С. Краковская // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. – Вып.2: Филологические науки. – С. 114-120.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Ученик в обновленной школе. Сб. научн. трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.
 6. Хуторской А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С.117-137.
 7. Шерин В.С. Модель формирования компетентности управленческой деятельности специалиста по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] / В.С. Шерин // Вестник Томского гос. ун-та. – 2011. – № 347. – С. 147-150. – URL: <http://www.journals.tsu.ru/uploads/import/860/files/347-147.pdf>

**TO THE ISSUE OF
FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S MANAGERIAL COMPETENCE**

O.S. Krakovskaia

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

The article is devoted to the nature of teacher's managerial competence. The author gives characteristics of competence and demonstrates the importance of managerial aspect in the profession of the foreign language teacher.

Key words: *competence, managerial competence, foreign language teacher.*

Об авторе:

КРАКОВСКАЯ Ольга Сергеевна – кандидат педагогических наук, преподаватель английского языка отделения по программам СПО Института транспорта и технического сервиса Балтийского федерального университета им. И. Канта, *e-mail*: OKrakovskaya@kantiana.ru

УДК 811.111

**РАЗВИТИЕ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Н.Г. Луценко, О.А. Ровенских

Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота
Калининградского государственного технического университета,
Калининград

В статье проводится анализ различных методов обучения иностранному

языку; рассматриваются методические и психологические аспекты изучения английского языка

Ключевые слова: *методы обучения, принципы обучения, цели обучения*

Проблема поиска и выбора наиболее эффективных и отвечающих требованиям стандартов современного образования методов преподавания иностранных языков до сих пор остается актуальной и нерешенной [Гез 2008, Горлова 2013, Соловова 2006].

Методы обучения – один из важнейших компонентов учебного процесса. К основным признакам, по которым различают группы методов можно отнести следующие:

- наличие или отсутствие родного языка при обучении иностранному языку (прямые, переводные, смешанные методы);
- соотношение иноязычно-речевой практики и теории языка (практические, сознательно-практические, сознательно-сопоставительные методы);
- использование или неиспользование особых психических состояний обучающихся (состояние сна, релаксации, воздействие аутотренинга) овладевающих иностранным языком (интенсивные, суггестивные и традиционные методы).

На основании вышеперечисленных признаков можно выделить следующие методы обучения:

- переводные методы (Дж. Гамильтон, Ж.Ж. Жакото);
- прямой и натуральный методы и их модификации (М. Берлиц, П. Пасси, Г. Суит, Г. Пальмер, Ч. Фриз, Р. Ладло);
- смешанные методы (М.Уэст);
- сознательно-сопоставительный и сознательно-практический методы (П. Хэгболдт, Ф. Клоссэ);
- современный метод преподавания, который определяют как коммуникативный метод обучения иностранным языкам.

Наибольшее распространение прямые методы в преподавании иностранных языков получили в XX в., в этот же период возникает и более умеренное направление сторонники которого считали, что наиболее приемлемым является сочетание прямых и грамматико-переводных методов, а не исключительное применение одного из них. Это направление, называют смешанной методикой, которая не утратила своей актуальности до сих пор.

По мнению представителей сознательно-сопоставительной и сознательно-практической методики обучения (П. Хэгболдт, Ф. Клоссэ) данное направление – это комплекс приемов, направленных на достижение определенной цели, который может изменяться под влиянием конкретных условий обучения. П. Хэгболдт выступал против крайностей прямого и грамматико-переводного методов обучения, считая, что ни тот, ни другой в чистом виде не может обеспечить всестороннего овладения иностранным языком. Этот методист также выделил и обосновал методические и психологические принципы обучения иностранному языку.

- взаимосвязь различных видов речевой деятельности и перенос навыков с одного вида речевой деятельности на другой;
- различение активного и пассивного владения языком;
- использование ассоциативных связей и аналогии;
- использование перевода как одного из средств обучения;
- роль предвидения и дополнения.

Для смешанного метода характерно признание устного вводного курса, целесообразность проведения которого обосновал М.Уэст. Характерной особенностью смешанного метода является отношение его представителей к родному языку. Большинство как западных, так и отечественных методистов допускали родной язык как средство семантизации и контроля. Таким образом, большинство представителей смешанного метода в своих рекомендациях приблизились к более умеренным представителям прямого метода.

Показательной является работа по обучению чтению. Различались два вида чтения: аналитическое (объяснительное) и курсорное (домашнее), причем первому отдавалось предпочтение. Процесс работы над текстом складывался из трех этапов. На первом этапе происходило снятие трудностей, связанных с содержанием. Преподаватель кратко, в доступной форме, пересказывал содержание текста, а затем проверял понимание обучающимися содержания рассказа с помощью вопросов. Далее следовала фонетическая отработка, т. е. чтение текста преподавателем, обучающимися, а затем переход к анализу текста, в ходе которого отрабатывалась лексика и грамматика с помощью упражнений. Последний этап – контроль усвоения языкового материала и перевод. Нетрудно заметить, что текст является не источником информации, а центром работы над языком.

Второй вид чтения (курсорное) представители смешанного метода определяли как чтение с непосредственным пониманием, так как тексты содержат изученный языковой материал. Однако и в этом случае не исключался анализ отдельных частей текста. Следует отметить, что подобная работа над текстом сближает смешанный метод с переводными методами.

Прямой и смешанный метод имели ряд общих черт: отказ от родного языка, внимание к звуковому образу, индуктивное изучение грамматики, изучение лексики в предложении, игнорирование мышления учащихся при обучении и опора исключительно на память и чувственное восприятие. Прямой метод давал хорошие результаты в овладении устной речью, однако, в пределах ограниченного круга ситуаций общения. Среди отрицательных результатов выделяли отсутствие системных грамматических знаний и непрочные сформированные речевые навыки, что выражалось в большом количестве ошибок в речи.

Постепенно стали разрабатываться модификации прямого метода – устный метод, аудиолингвальный метод и аудиовизуальный.

Рассмотрим аудиовизуальный метод, который построен на принципе одновременного подключения зрительного и слухового канала для воспри-

ятия языковой информации. Цель обучения – общение на иностранном языке. Для ее достижения считалось достаточным показать, как язык применяется в ситуациях повседневной жизни и выработать умение быстро и адекватно реагировать на речевые ситуации. Аудиовизуальный метод полностью исключает использование родного языка, особенно на начальном этапе обучения, поскольку в этот период интерференция затрудняет формирование умений и навыков устного общения.

Современные технологии значительно упрощают использование на занятиях по иностранному языку аудиовизуального метода обучения аудированию. Под аудиовизуальными материалами понимают игровые фильмы, которые являются ценным средством обучения, так как во время просмотра фильма обучающийся получает представление о том, как изучаемый им язык используется в реальной действительности, динамичный зрительный ряд показывает взаимосвязь лингвистического и паралингвистического аспектов поведения носителей языка в ситуациях естественного общения. Помимо этого фильм выполняет познавательную функцию – знакомит обучающихся со страной изучаемого языка, ее историей, культурой и бытом.

Аудиолингвальный метод (Ч. Фриз, Р. Ладо, Л. Блумфилд) является базисным почти во всех обучающих программах. Его преимуществом является развитие таких важных навыков, как говорение (грамотное выражение собственных мыслей на иностранном языке), аудирование (понимание не только речи преподавателя, а живой иностранной речи в естественном темпе звучания, для чего на уроках и при выполнении домашней самостоятельной работы активно используются CD-диски). Данный метод и его высокая эффективность основаны на подобном естественном механизме восприятия языка.

Суггестопедический метод (Г. Лозанов) основан на раскрытии резервов памяти, повышении интеллектуальной активности обучающихся, использовании внушения и релаксации. Метод Г. Лозанова основан на активизации резервных возможностей человека, которые недостаточно используются в педагогике и методике преподавания иностранного языка, но позволяют существенно увеличить объем памяти и способствуют запоминанию большего количества материала за единицу времени. Основными средствами активизации резервных возможностей обучающихся в данном методе считали:

- авторитет (личность преподавателя играет ведущую роль в процессе обучения);
- инфантилизация (использование ролевых игр, музыки и комфортные условия для занятий позволяют обучающимся обрести чувство уверенности в себе, обеспечить благоприятные возможности для овладения учебным материалом);
- двуплановость (использование жестов, мимики, интонации и определенной манеры поведения для того, чтобы оказать влияние на собеседника, расположить к себе окружающих).

Таким образом, большинство методов обучения иностранному языку сегодня объединяют основные методические направления, а именно идеи обучения иностранному языку как средству общения, а также общения как средства обучения языку. Все чаще в современных концепциях обучения языку коммуникативный подход органически сочетается с сознательной систематизацией языковых явлений в процессе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб, пособие / Н.И. Гез. – М.: «Академия», 2008. – 256 с.
2. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку / Н.А. Горлова. – М.: Академия, 2013. – 608 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.

DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING METHODS

N.G. Lutsenko, O.A. Rovenskikh

Baltic Fishing Fleet State Academy of Kaliningrad State Technical University,
Kaliningrad

In the article the analysis of various methods of teaching a foreign language is carried out; methodological and psychological aspects of studying English are considered.

Key words: *teaching methods, learning principles, learning objectives.*

Об авторах:

ЛУЦЕНКО Наталья Григорьевна – старший преподаватель кафедры английского языка Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота Калининградского государственного технического университета; *e-mail:* dima-lutsenko@yandex.ru

РОВЕНСКИХ Олеся Александровна – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры английского языка Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота Калининградского государственного технического университета; *e-mail:* ipp_bga_rf@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ БАКАЛАВРОВ-ФИЛОЛОГОВ

Н.А. Плеханова

Самарский национальный исследовательский университет
им. академика С.П. Королева, Самара

Эффективное управление самостоятельной работой бакалавров предполагает комплексное учебно-методическое сопровождение ее организации и использование технологий, формирующих готовность к самообразованию.

***Ключевые слова:** управление самостоятельной работой, технологии, формирующие готовность к самообразованию.*

Социально-экономические и политические изменения, происходящие в мире и в российском обществе, определенным образом отражаются на системе высшего профессионального образования: происходит интеграция в мировое образовательное пространство, направленная на упрочение позиций российского образования, усиливается практико-ориентированная направленность высшего образования, предусматривающая профессиональную подготовку компетентных выпускников. Эти изменения находят выражение в повышении роли самостоятельной работы студентов, так как именно самостоятельная работа выступает одним из актуальных факторов модернизации высшего профессионального образования в России. Имеющий сегодня место переход от парадигмы обучения к парадигме образования делает самостоятельную работу не просто формой образовательного процесса, а его основой, способом формирования профессиональной самостоятельности, готовности к самообразованию и непрерывному обучению в условиях быстрой обновляемости знаний. Учитывая это, можно заключить, что успешность решения задач высшего образования во многом будет обуславливаться ответственностью преподавателей за формирование навыков самостоятельной работы студентов, стимулирование их творческой активности и инициативы для профессионального роста, что, в свою очередь, требует целенаправленного управления этими процессами.

Известно, что способность специалиста достигать определенного квалификационного уровня, адекватного запросам, определяется индивидуальной вовлеченностью в самостоятельный процесс освоения новых знаний, приобретения значимых компетенций. В этом случае внутренняя потребность к самообразованию становится условием реализации личностного потенциала специалиста в соответствии с современными требованиями профессионального сообщества.

Таким образом, усиление акцента на самостоятельной работе предполагает переход от традиционной системы преподавания с лидирующей ролью преподавателя, передающего «готовые» знания и формирующего репродук-

тивный тип мышления (действуй по «образцу»), к системе обучения, в которой студент выступает в качестве активного и высокомотивированного субъекта, а преподаватель в роли «модератора» образовательного процесса – наставника/координатора.

Существует множество определений понятия самостоятельная работа, однако, наиболее точное определение мы находим у И.А. Зимней. В ее представлении самостоятельная работа есть «целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность» [Зимняя 1991: 115]. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет субъекту обучения удовлетворение в самосовершенствовании и самопознании. Именно поэтому самостоятельная работа рассматривается как высшая форма учебной деятельности, которая носит интегральный характер, и, по сути, является формой самообразования.

Методологической основой самостоятельной работы выступает системно-деятельностный подход, принципы которого ориентируют на цель обучения – формирование способностей решать типовые и нетиповые задачи, имитирующие реальные ситуации, требующие применения знаний конкретной дисциплины. Поэтому при организации самостоятельной работы значимым становится обновление ее форм и содержания в контексте будущей профессии, что требует включения всех видов профессиональной деятельности в учебные планы и программы.

Целью управления самостоятельной работой студентов является формирование общекультурных и профессиональных компетенций, способствующих самостоятельному осуществлению практической деятельности в профессии.

Общекультурные компетенции носят метапредметный и межпредметный характер и могут быть сформированы в комплексе при изучении ряда дисциплин. Они отражают общий уровень культурной и образовательной подготовки студента. Профессиональные же компетенции формируются в ходе одной или нескольких дисциплин, имеющих непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности обучающихся, то есть в соответствии с выбранным ими профилем, в нашем случае это изучение иностранного языка и культуры. Как учебный предмет иностранный язык отличается от других дисциплин творческим характером его освоения, большой направленностью на создание изучающими его своих собственных речевых продуктов (устных и письменных). А это в свою очередь требует большой самостоятельности от студентов. Она зависит от владения ими обобщенными способами познавательной деятельности, в том числе универсальными учебными действиями метапредметного характера. Это крайне важно при овладении иностранным языком.

В структуре профессиональных компетенций указывается перечень

специальных компетенций, отражающих профильную подготовку.

Принимая во внимание профессиональную деятельность бакалавра-филолога, мы под его компетенциями будем понимать практико-ориентированные знания, умения и стратегии, наблюдаемые как в реальном времени, так и в представленных продуктах/результатах успешной профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность бакалавра-филолога реализуется, по мнению К.С. Махмурян, через психолого-педагогическую, методическую, коммуникативную, филологическую, общекультурную, информационную, социальную и управленческую компетенции [Махмурян 2006:73]. Учитывая это, можно заключить, что успешность выполнения профессиональной деятельности бакалавром-филологом будет зависеть от сформированности всех составляющих его профессиональной компетенции, а качество самостоятельной работы будет определяться совокупностью формируемых в ходе ее выполнения компетенций.

Важным элементом успешности самостоятельной работы является устойчивая мотивация. Она выполняет три регулирующие функции по отношению к действию:

1) *побуждающую*, то есть дающую двигательный импульс или мотив для того, чтобы личность начала действовать;

2) *смыслообразующую*, то есть придающую деятельности глубокий личностный смысл и

3) *организующую*, то есть опирающуюся на целеполагание, когда осознанные мотивы превращаются в мотивы-цели. Именно такая мотивационная иерархия лежит в основе познавательной самостоятельности. Задача же преподавателя состоит в том, чтобы помочь студенту перейти от «формального» мотива до вполне осознанной самостоятельной познавательной деятельности. Мы полагаем, что для развития у студентов мотивации к самостоятельной работе нужны современные, научно-обоснованные учебные и методические пособия, с помощью которых можно будет выстроить индивидуальную траекторию самообучения в процессе самостоятельной деятельности. Их создание поможет повысить эффективность самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студентов должна носить системный и усложняющийся характер. Выделяют три уровня сложности самостоятельной работы:

1) воспроизводящий (репродуктивный или тренировочный) уровень. Он нацелен на усвоение и закрепление нового материала;

2) реконструктивный (переходный или полутворческий). Здесь осуществляется как перенос приобретенных знаний, навыков и умений на аналогичные ситуации, так и формирование высказываний в аналогичных ситуациях;

3) творческий (креативный или поисковый) уровень. Он связан с формированием навыков и умений осуществлять поиск при решении более

сложных коммуникативных задач. Именно на этом уровне формируются творческая личность и профессиональная самостоятельность.

В процессе обучения иностранному языку не должен игнорироваться ни один из этих уровней, на разных этапах обучения они задействуются либо поэтапно, либо одновременно.

Самостоятельная работа студентов должна планироваться преподавателем и охватывать все звенья образовательного процесса. Студентов нужно ставить в активную позицию, то есть делать их непосредственными участниками процесса познания, соблюдая при этом индивидуальный подход. А это, в свою очередь, предполагает осознание ими цели заданий, знание процедуры их выполнения, умение пользоваться средствами обучения, умение применять опоры и создавать их при подготовке задания, учитывать соответствующие дидактические условия. Кроме того, активизируя умственную деятельность студентов им необходимо предлагать выполнение заданий, требующих посильного умственного напряжения.

Известно, что одной из причин низкой эффективности самостоятельной работы студентов является недостаточное управление этим процессом, поэтому многие исследователи выделяют ряд педагогических условий, способствующих повышению ее эффективности. К ним относятся: использование информационно-коммуникационных технологий; использование интерактивных компьютерных обучающих программ; создание комплекса дифференцированных разноуровневых модульных заданий (репродуктивных, продуктивных, творческих); разработка балльно-рейтинговой системы оценки самостоятельной работы студентов; разработка программно-методического обеспечения по организации самостоятельной работы студентов с заданиями, содержащими памятки, инструкции, алгоритмы, рекомендации по выполнению, а также ключи и ответы к упражнениям для самоконтроля; организация преподавателем консультационной помощи студентам при выполнении заданий и др.

Эффективность самостоятельной работы зависит и от выбора преподавателем оптимальных форм и видов занятий. При обучении иностранному языку самостоятельная работа должна представлять собой единство трех взаимосвязанных форм: аудиторную самостоятельную работу; внеаудиторную и творческую, в том числе научно-исследовательскую. Выбирая оптимальные формы организации самостоятельной работы важно обеспечить максимальную мотивацию учения, определить объем задания и время на его выполнение с учетом индивидуальных возможностей каждого студента.

Большую помощь в этом оказывают успешно используемые сегодня в образовательном процессе вуза современные личностно ориентированные технологии, которые, наряду с формированием общекультурных и профессиональных компетенций, обеспечивают также готовность к самообразованию. К ним относятся, прежде всего, проблемно-поисковые, игровые и проектные технологии.

Наибольшее применение на факультете филологии и журналистики Самарского университета находят игровые и проектные технологии. Их использование имитирует профессиональную деятельность бакалавров-филологов.

Рольевые и деловые игры имеют различные цели: ролевая игра направлена на межличностное взаимодействие и способствует развитию навыков межличностного общения, личностных качеств, необходимых для адекватного функционирования в качестве специалиста; в деловых играх проигрываются ситуации, приближенные к реальной профессиональной деятельности. Деловая игра позволяет студенту раскрыть себя, научиться занимать активную позицию, испытывать себя на профессиональную пригодность. Положительным в ней является и то, что она предполагает процесс постепенного перехода от «традиционного» обучения к знаково-контекстному, который воссоздает предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. При обсуждении результатов ролевых и деловых игр студенты учатся проводить анализ поведения окружающих и своего собственного, соотносить свои действия с действиями других, оценивать результаты профессиональной деятельности, что способствует формированию необходимых компетенций.

Что касается использования проектных технологий, то они нацелены на эмансипацию обучаемого, устранение его зависимости от преподавателя путем самоорганизации и самообучения в процессе создания конкретного продукта или решения отдельной проблемы, взятой из реальной жизни.

Ориентация на создание проекта делает процесс овладения предметным знанием лично значимым и мотивированным для студента. Проект позволяет моделировать «многоканальное» общение (термин Н.Д. Гальсковой), для которого типичными формами работы являются групповые и коллективные. Принимая участие в проекте, каждый студент осознает себя самостоятельным и полноправным участником, он проявляет творчество и не является пассивным исполнителем воли преподавателя. Кроме того, в ходе работы над проектом, студенты могут проявить и свою собственную фантазию, креативность, активность и самостоятельность. И, что особенно важно, проектная технология принципиально меняет функциональные обязанности студента и преподавателя. Первый активно участвует в выборе, организации и конструировании содержания обучения иностранному языку; второй – выступает в роли консультанта / помощника. Студенты занимаются поиском разрешения проблемы, лично значимой для них, что влечет за собой самостоятельный перенос знаний, навыков и умений в новый контекст их использования.

Таким образом, можно заключить, что эффективность управления самостоятельной работой бакалавров-филологов предполагает комплексное учебно-методическое сопровождение ее организации и использование современных лично ориентированных технологий, обеспечивающих наря-

ду с формированием общекультурных и профессиональных компетенций, готовность к самообразованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя . – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Махмурян К.С. Структура, содержание и уровни профессиональной компетентности учителя иностранного языка / К.С. Махмурян // Современные проблемы преподавания иностранных языков в школе и вузе. Сб статей. – М.: МГПУ, МИОО, 2006. - С.72-79.

**MANAGEMENT OF STUDENTS OF PHILOLOGY
INDEPENDENT WORK**

N.A. Plekhanova

Samara National Research University, Samara

Efficient management of students' independent work involves all-embracing methodological and teaching sets for its arrangement and the use of technologies that form the student's readiness for self-education.

Key words: management of students' independent work, technologies forming readiness for self-education.

Об авторе:

ПЛЕХАНОВА Нелли Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Самарского национального исследовательского университета им. академика С.П. Королева; *e-mail*: plekhanova.nelli2010@yandex.ru

УДК 800:378

**ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ**

Т.А.Райкина, А.В. Пыриков

Алтайский филиал Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Барнаул

В статье рассматривается необходимость отбора актуальной информации для формирования содержательного компонента рабочих программ по иностранному языку для направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» в соответствии с основными сферами международной деятельности.

Ключевые слова: неязыковые вузы, фоновые знания, оптимизация, государственное и муниципальное управление, деятельность ООН.

Преподавание иностранных языков в неязыковом вузе всегда представлялось проблемным ввиду недостаточности количества времени, предусмотренного программой подготовки специалистов на освоение данной дисциплины, и мотивации обучающихся из-за «непрофильности» предмета. Однако в настоящее время существует социальный заказ на специалистов с глубоким знанием «профессионального иностранного языка», или иными словами «иностранном языком для специальных целей» (Language for Specific Purposes). Как отмечает Н.А. Прошьянц, при важности владения общеупотребительным иностранным языком большую актуальность приобретает знание терминологии, которое является ядром для профессионального общения [Прошьянц 2011: 89]. Данная статья посвящена определению фоновых знаний как фактора оптимизации обучения иностранным языкам для неязыковых специальностей.

В рамках компетентностного подхода целью изучения иностранного языка студентами направления «Государственное и муниципальное управление» является формирование общекультурной компетенции (ОК-5) - способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования требует учета профессиональной специфики при обучении иностранному языку, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников [Малетина 2006: 236]. Однако вопрос содержания образовательных программ не регламентирован и определяется самостоятельно каждым отдельным учебным заведением. Анализ рабочих программ вузов, занимающихся подготовкой по направлению «Государственное и муниципальное управление» показал, что существует широкий разброс в тематике, отраженной в рабочих программах дисциплины. Так, например, можно встретить такие темы как: государственный контроль в экономике, управление природными ресурсами, административное управление, политическая и юридическая система англо-говорящих стран, Российская политическая система, права человека, религии, гражданские права и свободы, деятельность ООН, приветствие, светский разговор, путешествие, корпоративная культура, маркетинг, финансы, конкуренция, инновации, мировая экономика, выборы и т.д.

В связи с этим представляется необходимым отбор определённых тематик, фактов и явлений, которые могли бы составить профессиональный фонд для данной специальности, т.к. для обеспечения взаимопонимания при общении важную роль играют обоюдные знания реалий участников коммуникации, что можно обозначить как фоновые знания. В книге Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура» [Верещагин 1976: 34] фоновые знания определяются как «общие для участников коммуникативного акта знания». Существуют разные подходы к классификации фоновых знаний. Исследователями выделяются следующие виды: общечеловеческие, региональные, страноведческие и

социально-групповые знания. Подробный анализ страноведческих знаний как «тех сведений, которыми располагают все члены определённой этнической или языковой общности» представлен в работе Старцевой Е.О., Лихачевой И.Ф., Мишина А.П. [Старцева 2012: 25]. Фоновые знания являются одной из составляющих иноязычной компетенции специалиста. В данной статье основное внимание уделяется последней группе, составляющей основу профессиональных знаний.

Понятие фоновой информации тесно связано с понятием имплицитной или, иначе, подразумеваемой информации, что включает в себя и ситуацию речевого общения. По исследованиям Д. Нунана [Nunan 1985:46] о преимуществе фоновых знаний над лингвистическими компетенциями понимание содержания текста, на базе заранее полученных знаний по специальности оказалось выше, чем в тематически незнакомом тексте. Прошьянц Н.А. подробно исследует важность фоновых знаний для успешного овладения английским языком в ходе профессиональной подготовки [Прошьянц 2011: 90]. Так, можно предположить, что отбор содержания обучения иностранным языкам может послужить базой для будущего успешного профессионального общения.

Важным критерием отбора фоновых знаний является их актуальность, которая может определяться содержанием будущей деятельности специалистов. В соответствии с административным правом государственные служащие являются представителями исполнительной власти. Объекты их управления — экономическая, социально-культурная и административно-политическая сферы, их отрасли, комплексы, организации и т. п. Сюда же можно отнести и аналогичные сферы международного сотрудничества.

Одной из ведущих организаций в области международного сотрудничества является Организация Объединённых Наций. Она занимается разработкой приоритетных направлений деятельности и взаимодействия разных стран. В «Декларации тысячелетия Организации Объединённых Наций», принятой 8 сентября 2000 года Генеральной Ассамблеей ООН (Резолюция № A/RES/52/2), обозначены следующие цели:

1. Ликвидировать абсолютную бедность и голод
2. Обеспечить всеобщее начальное образование
3. Содействовать равноправию полов и расширению прав женщин
4. Сократить детскую смертность
5. Улучшить охрану материнского здоровья
6. Бороться с ВИЧ/СПИДом, малярией и прочими заболеваниями
7. Обеспечить экологическую устойчивость
8. Сформировать всемирное партнерство в целях развития

1 января 2016 года официально вступили в силу 17 целей в области устойчивого развития (ЦУР), изложенные в Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года.

1. Повсеместная ликвидация нищеты во всех её формах

2. Ликвидация голода, обеспечение продовольственной безопасности и улучшение питания и содействие устойчивому развитию сельского хозяйства
3. Обеспечение здорового образа жизни и содействие благополучию для всех в любом возрасте
4. Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех
5. Обеспечение гендерного равенства и расширение прав и возможностей всех женщин и девочек
6. Обеспечение наличия и рациональное использование водных ресурсов и санитарии для всех
7. Обеспечение доступа к недорогим, надежным, устойчивым и современным источникам энергии для всех
8. Содействие неуклонному, всеохватному и устойчивому экономическому росту, полной и производительной занятости и достойной работе для всех
9. Создание прочной инфраструктуры, содействие обеспечению всеохватной и устойчивой индустриализации и внедрению инноваций
10. Снижение уровня неравенства внутри стран и между ними
11. Обеспечение открытости, безопасности, жизнестойкости и устойчивости городов и населенных пунктов
12. Обеспечение рациональных моделей потребления и производства
13. Принятие срочных мер по борьбе с изменением климата и его последствиями
14. Сохранение и рациональное использование океанов, морей и морских ресурсов в интересах устойчивого развития
15. Защита, восстановление экосистем суши и содействие их рациональному использованию, рациональное управление лесами, борьба с опустыниванием, прекращение и обращение вспять процесса деградации земель и прекращение процесса утраты биологического разнообразия
16. Содействие построению миролюбивых и открытых обществ в интересах устойчивого развития, обеспечение доступа к правосудию для всех и создание эффективных, подотчетных и основанных на широком участии учреждений на всех уровнях
17. Укрепление средств достижения устойчивого развития и активизация работы механизмов глобального партнерства в интересах устойчивого развития

Новые цели и задачи носят комплексный и неделимый характер и обеспечивают сбалансированность всех трех компонентов устойчивого развития: экономического, социального и экологического.

К темам, рассматриваемым в рамках изучения иностранного языка в профессиональной сфере, можно отнести и обсуждение вопросов этики го-

сударственного служащего и противодействие коррупции в системе государственного управления. Актуальность этих темы обусловлена существованием Международного кодекса поведения государственных должностных лиц (Резолюция 51/59 Генеральной Ассамблеи ООН от 12 декабря 1996 г.), Модельного кодекса поведения для государственных служащих (приложение к Рекомендации Комитета министров Совета Европы от 11 мая 2000 г. № R (2000) 10 о кодексах поведения для государственных служащих), Конвенции ООН против коррупции, которая вступила в силу в декабре 2005 года.

Безусловно, этот список тем довольно велик и нуждается в дальнейшем исследовании актуальности и целесообразности изучения данного материала в курсе иностранного языка в профессиональной сфере. Кроме того, разработка самих материалов представляет собой определённые трудности, т.к. преподаватели иностранного языка обычно не имеют специальной подготовки в области будущей специальности студентов и вынуждены полагаться на информацию, содержащуюся в средствах массовой информации, главным образом в сети Интернет.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М: Русский язык, 1976. – 34 с.
2. Малетина Л. В. Иноязычное образование в неязыковом вузе развитие, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] / Л.В. Малетина, И.А. Матвеев, Н.Ю. Сипайлова // Известия ТПУ. – 2006. – №3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/inoazychnoe-obrazovanie-v-neazykovom-vuze-razvitie-problemy-perspektivy>
3. Прошьянц Н.А. Профессиональные фоновые знания как одна из составляющих иноязычной компетенции [Электронный ресурс] / Н.А.Прошьянц // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – №6. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-fonovye-znaniya-kak-odna-iz-sostavlyayuschih-inoazychnoy-kompetentsii>
4. Старцева Е.О. Фоновые знания: имплицитная информация / Е.О. Старцева, И.Ф. Лихачева, А.П. Мишин // «Педагогика и психология: прошлое, настоящее, будущее»: Мат-лы междунар. заочн. научно-практ. конф. Часть I. (25 июня 2012 г.) – Новосибирск: Изд-во «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. – 104 с.
5. Nunan D. Content familiarity and the perception of textual relationships in second language reading// RELC Journal, 1985. – 16(1). – P. 43-51.

BACKGROUND KNOWLEDGE AS A FACTOR OF OPTIMIZATION FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

T.A.Raikina, A.V. Pyrikov

Altai Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Barnaul

This paper discusses the need for the selection of relevant information to form a meaningful content for working in a foreign language program for the direction "State and municipal management" in line with the main areas of interna-

tional activities.

Key words: *non-linguistic universities, background knowledge, optimization, state and municipal administration, the United Nations activities.*

Об авторах:

РАЙКИНА Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Алтайского филиала Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, *e-mail:* tatyana_raikina@bk.ru

ПЫРИКОВ Алексей Владимирович – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Алтайского филиала Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, *e-mail:* alex.pyrikov@mail.ru

УДК 37

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.Е. Ряпина

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь

Статья посвящена проблеме повышения мотивации студентов неязыковых факультетов к изучению иностранного языка. Целью статьи является описание и анализ использования Интернет-ресурсов для повышения заинтересованности студентов в изучении иностранного языка, и, как следствие, для повышения уровня владения языком.

Ключевые слова: *преподавание иностранного языка в высшей школе, мотивация, Интернет-ресурсы, Интернет-среда, аудио и видеоматериалы.*

Управление мотивацией в изучении иностранного языка является одной из центральных проблем методики преподавания. Мотивация – общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности [Угдыжеков 2014: 1]. И. А. Зимняя считает мотивацию «запускным механизмом» любой человеческой деятельности.

Несмотря на то, что современные студенты заинтересованы в изучении иностранных языков, нужно постоянно повышать их мотивацию. Необходимо создавать такие условия, когда процесс обучения является комфортным для студентов, вызывает у них чувство удовлетворения и приводит к повы-

шению уровня владения языком. Помимо этого, они должны быть уверены в том, что смогут использовать иностранный язык в ситуации реального живого общения.

Исходя из вышесказанного, уместно предположить, что преподаватель должен активно пользоваться Интернет-ресурсами, так как Интернет стал неотъемлемой частью жизни современной молодежи. Интернет-среда, где они легко ориентируются, является привычной для студентов. В связи с этим можно предположить, что, если процесс обучения иностранному языку будет связан с Интернет-ресурсами, то мотивация обучаемых повысится.

Преподаватель, владеющий современными технологиями обучения иностранному языку, может значительно повысить заинтересованность студентов в изучении иностранного языка и гарантировать владение языком на более высоком уровне.

Значительную помощь в достижении этих целей может оказать сайт, специально созданный для студентов неязыковых факультетов.

Сайт может быть полезен по нескольким причинам:

- Интернет – это привычная среда для студентов, где они легко ориентируются; то есть каждый студент может с легкостью воспользоваться созданным ресурсом обучения, не испытывая какого-либо затруднения;
- каждый студент может работать с сайтом в удобное для него время и с подходящей для него скоростью, не испытывая чувства дискомфорта, которое иногда возникает у студента при сравнении своих знаний и способностей к изучению иностранного языка с знаниями и способностями других студентов;
- преподаватель как источник информации отходит на второй план и у студентов создается ощущение самостоятельной работы;
- у студентов возникает иллюзия включенности в жизнь страны изучаемого языка, так как они имеют возможность изучать аудио и аудио-визуальные материалы, созданные носителями языка, смотреть видео, слушать книги, читать статьи из журналов и газет страны изучаемого языка.

Чтобы проверить эти предположения, для студентов неязыковых факультетов, а именно для студентов нескольких групп экономического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета, был создан сайт, как дополнительный ресурс при обучении английскому языку.

Сайт был создан с помощью службы Google Sites. Google Sites предоставляет возможность бесплатного создания сайтов на бесплатном хостинге. На сайт можно загрузить любой текст, таблицу, презентацию или форму опроса используя Google Docs, видеоролики из YouTube, можете разместить календарь и карты Google, а также использовать большое количество готовых гаджетов из iGoogle.

На сайте были созданы различные разделы, в соответствии с программой обучения студентов экономического факультета английскому языку. Например, были подобраны материалы, необходимые для создания презентаций на английском языке, видеоролики на английском языке о структуре компании, о различных аспектах деятельности компании. Также на сайте были представлены аудиокниги на английском языке на разные темы и другие ресурсы, которые могли бы заинтересовать студентов и стимулировать их интерес к изучению иностранного языка.

Необходимо отметить, что с помощью службы Google Analytics можно отслеживать статистику посетителей своего сайта. Google Analytics – это бесплатный набор современных инструментов веб аналитики, предоставляемый корпорацией Google для создания детальной статистики посетителей сайтов. Этот сервис предоставляет полную информацию о вашем сайте, его посетителях и о том, откуда совершаются переходы на ваш сайт. Можно посмотреть количество просмотренных пользователями страниц, количество сессий. Также можно отследить количество новых посетителей.

Итак, в течение триместра студентам предлагались задания для выполнения которых необходимо было использовать ресурсы сайта. Например, необходимо было посмотреть видео материалы с сайта, информацию о создании презентации, посмотреть и проанализировать успешные и неудачные примеры презентаций и так далее.

Интересно отметить, что сначала повышение активности посещения сайта отмечалось за несколько дней и накануне даты отчетности по заданию, связанному с материалами сайта. Но в дальнейшем картина изменилась и всплески активности стали наблюдаться не только перед датой отчета по заданию, но и в другое время, например, в выходные дни, когда, как можно предположить, у студентов было больше свободного времени.

Интерес возрастал и при появлении на сайте новых материалов. Например, когда на сайт был добавлен раздел «аудиокниги на английском языке».

В конце триместра был проведен опрос студентов, которые работали с материалами сайта. Им было задано несколько вопросов:

- считаете ли вы эффективной работу с материалами сайта;
- интересно ли вам было работать с материалами сайта;
- хотели бы вы в дальнейшем выполнять подобные задания.

Также студентам предложили оценить по десятибалльной шкале сложность предложенных заданий.

Ответы студентов подтвердили эффективность использования Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку. Большинство студентов (98%) считают этот вид работы эффективным, для 100% этот вид работы был интересен и они хотели бы выполнять подобные задания в будущем. Что касается, сложности заданий, средний результат был 6 из 10.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что современные Интернет-

ресурсы должны стать неотъемлемой частью обучения иностранному языку, так как при их использовании значительно возрастает мотивация студентов, и, как следствие, повышается уровень владения студентами иностранным языком, то есть студенты готовы и способны жить и взаимодействовать в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Угдыжеков Е. Э. Предметно-функциональная мотивация при изучении английского языка [Электронный ресурс] / Е. Э. Угдыжеков. – URL: http://cyberleninka.ru/viewer_images/15961765/f/1.png

**LEARNING FOREIGN LANGUAGES MOTIVATION IMPROVEMENT
OF STUDENTS OF NON-LANGUAGE FACULTIES**

N. E. Ryapina

Perm State University, Perm

The article concentrates on the current problem of learning foreign languages motivation improvement students of non-language faculties. The article aims to provide a comprehensive description and analysis of the use of Internet resources in the process of student motivation improvement and, consequently, raising their language proficiency.

Key words: *teaching a foreign language, motivation, Internet resources, Internet, audio files and videos.*

Об авторе:

РЯПИНА Наталья Евгеньевна – доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета; *e-mail:* nryapina@gmail.com

УДК 378.147.88:81

**О РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-
ЗАОЧНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Е.И. Ситникова

Кировский государственный медицинский университет, Киров

В статье говорится о важности и необходимости правильной организации самостоятельной работы студентов-заочников, направленной на их подготовку к самостоятельной учебной деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, самостоятельная работа, индивидуализация обучения, познавательная активность, дифференцированный подход.*

Самостоятельная работа студентов неязыковых заочных вузов является важнейшей и неотъемлемой частью обучения иностранному языку. Основной целью овладения иностранным языком студентами-заочниками неязыковых специальностей является приобретение ими коммуникативной компетенции, уровень которой на отдельных этапах языковой подготовки позволяет практически использовать иностранный язык как в профессиональной деятельности, так и для целей дальнейшего самообразования.

При заочном обучении особенно целесообразен перенос акцента с приоритета деятельности преподавателя на самостоятельную познавательную активность студента, на создание у него положительно-эмоционального отношения к учебной работе. Показателями сформированности такого отношения выступают умение вести дискуссию, обоснование своей позиции, критичность мышления (личное мнение, оценка, новое решение), готовность к адекватной самооценке, в целом устойчивая потребность в самообразовании.

С первых семестров у студента с помощью преподавателя формируется индивидуальный стиль работы, рождаемый стремлением к самосовершенствованию, раскрытием своей индивидуальности, своих ценностных установок – стиль непрерывного самообразования.

Самостоятельная работа студентов-заочников во время аудиторных занятий протекает таким образом, что определенный отрезок времени отдельный студент или группа студентов выполняют какие-либо задания без прямого участия преподавателя. Присутствие преподавателя дает студенту возможность получать любую необходимую справку по ходу выполнения задания, в то же время преподаватель может в любой момент проконтролировать ход работы студентов. Эти условия не дают прерваться связи между преподавателем и студентом, и самостоятельная работа студентов в аудитории опирается косвенно на эту связь. Во время самостоятельной работы студенты могут выполнять задания в режиме взаимоконтроля (парная работа). Здесь большую роль играет правильная дозировка времени для самостоятельной работы и установление того момента, когда самостоятельно работающие студенты включаются в работу с преподавателем.

Опыт работы со студентами-заочниками, особенно первокурсниками, показывает, что вводить на занятиях самостоятельную работу, т.е. осуществлять дифференциацию самостоятельной работы студентов, необходимо как можно раньше. Такая необходимость обусловлена колебаниями в общем уровне знаний, навыков и умений в области иностранного языка. Студенты-заочники с различным уровнем подготовки овладевают учебным материалом в неодинаковом темпе, у некоторых отсутствует мотивация к изучению иностранного языка.

Следует отметить, что значительная часть студентов-заочников учится ниже своих возможностей из-за отсутствия навыков самостоятельной работы. Исходя из этого, перед преподавателем ставится задача максимально используя особенности предмета, помочь студенту наиболее эффективно

организовать свою учебно-познавательную деятельность, рационально планировать и осуществлять самостоятельную работу студентов, а также обеспечивать формирование общих умений и навыков самостоятельной деятельности.

При этом важно также помочь студенту в определении возможностей его самосовершенствования, правильном и своевременном осознании своей индивидуальности, способностей и склонностей, характера, ценностных ориентаций, потребностей, мотивов и интересов, темпов обучаемости и уровня интеллектуального развития, особенностей эмоциональной и волевой сферы. Чтобы стимулировать и постоянно поддерживать у студентов интерес к получению новых знаний, нужно больше обращать внимание на обучение их системе самообразования.

Самостоятельная работа в межсессионный период может быть управляемой и целенаправленной. Задания для самостоятельной работы студентов должны быть рассчитаны именно на эти условия. Умение, знание того, как работать самостоятельно, является одним из факторов, определяющих успешность самостоятельной работы студентов. Это означает, что правильно организованная самостоятельная работа студентов должна быть подготовлена в аудитории. Рациональная организация самостоятельной работы начинается на занятии. Студент-заочник должен иметь установку продолжить работу самостоятельно с интересом к ней и с уверенностью, что выполнит ее.

Задания для самостоятельной работы в межсессионный период предусматривают работу с дополнительной учебной литературой, справочниками, словарями и т.п. Для этого студентов-заочников необходимо ознакомить с имеющимися справочными материалами, научить пользоваться рациональными приемами в работе с ними.

Подводя итог, можно сделать вывод о взаимосвязи самостоятельной работы студентов и индивидуализации в руководстве ею. Система организации самостоятельной работой студентов по иностранному языку в условиях заочного обучения должна обладать максимальной гибкостью, обеспечивать индивидуализацию обучения, допускать дифференцированный подход: любое задание должно составляться с таким расчетом, чтобы учитывать и требования программы обучения, и уровень подготовки каждого обучаемого, и его личностные свойства – интересы, черты характера и пр.

Следует обратить внимание на то, что правильно организованная самостоятельная работа позволяет раскрыть индивидуальность, творческие способности студента-заочника, а также развивает его познавательную активность и готовность к иноязычной коммуникации.

Современные образовательные технологии, такие как технология контекстного обучения, технология проблемного обучения, технология проектного обучения, технология коммуникативного обучения, технология игрового обучения, технология развивающего обучения, технология дифференцированного обучения, технология модульного обучения, технология индиви-

дуализированного обучения, информационно-коммуникационные технологии обучения (компьютерные технологии, технология дистанционного обучения, кейс-технология) обеспечивают личностное развитие студентов-заочников, развитие творческой самостоятельности, способностей и интересов.

Проработав со студентами-заочниками разных специальностей 19 лет, считаю необходимым также отметить, что лучшей психологической основой обучения является положительная реакция педагога на действия обучающегося. В любой ситуации следует искать то, за что его можно похвалить, тем самым вызывая и поддерживая мотивацию к продолжению учебы. Принцип гуманистичности воспитания ориентирует на самобытность индивида, регламентирует доверительные и уважительные отношения, основанные на авторитете педагога, взаимном сотрудничестве, эмпатии, доброжелательности и предполагает создание благоприятного психологического климата и эмоционального фона.

ON THE ROLE OF CORRESPONDENCE STUDENTS` INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

E.I. Sitnikova

Kirov State Medical University, Kirov

This article is about the importance and the necessity of correct organization of correspondence students` independent work, directed to their preparation in the process of independent studying a foreign language.

Key words: communicative competence, independent work, individualization of education, cognitive activity, individual approach.

Об авторе:

Ситникова Елена Игоревна – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Кировского государственного медицинского университета, *e-mail: forlang@kirovgma.ru*

УДК 37.016.811

ПРЕИМУЩЕСТВА ЭЛЕКТРОННОГО ТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Т.Г. Скребнева

Нижегородский государственный технический университет
им. Р.Е. Алексеева, Нижний Новгород

Статья рассматривает некоторые превосходства, которыми обладает электронная форма обучающего текста в преподавании иностранного язы-

ка по сравнению с его традиционной печатной версией

Ключевые слова: анимационный текст, компьютерное приложение, слайд-шоу.

Необходимость интенсификации учебного процесса, повышения качества обучения иностранному языку в неязыковом вузе в рамках ограниченного времени, отводимого для осуществления указанных задач, побуждают преподавателей отыскивать новые формы работы в современных условиях. Одной из таких форм может стать замена традиционного печатного (бумажного) обучающего текста его электронным вариантом. Под текстом в данном случае подразумевается речевой отрезок произвольной длины, используемый преподавателем в учебных целях – от слова до предложения, или группы предложений, составляющих текст в его традиционном понимании – как отрезка дискурса, обладающего такими свойствами, как цельность, связанность и слитность и пр.

Текст может быть авторским, созданным преподавателем для какой-либо конкретной цели, (тест, вопросы к зачету, иллюстрация грамматического правила, словарь, предъявляемый перед чтением незнакомого материала, и пр.) или заимствованным, почерпнутым из источника, содержащего необходимую информацию для определенного занятия. Работа и с тем и с другим может быть интенсифицирована за счет обращения к их электронной форме.

Не следует понимать последнее как простую замену напечатанной на бумаге речи ее кибер-версией. Обращение к компьютеру предоставляет новые возможности оперирования текстом – выделения, перемещения, введения и удаления компонентов; это электронное устройство предлагает своеобразный переход от фотографической подачи материала (в нашем случае текста) до видео презентации.

В преподавании презентация (или слайд-шоу), прежде всего, ассоциируется с демонстрацией изображений предметов (рисунков, фотографий), диаграмм и графиков, являющихся иллюстративным дополнением к определенной информации вербального характера. Мультимедийные средства компьютера позволяют также прибегнуть к звукам и видео в его общепринятом смысле. Наиболее часто встречающиеся роли текста в презентации не выходят за рамки подписей, заголовков, пунктов списка как ключевых моментов выступления и т.п.

Настоящая статья ставит целью обратить внимание на использование *анимационных* возможностей текста в обучении иностранному языку. Текст, становясь объектом несложной мультипликации, позволяет «оживить» именно те части единицы любого уровня языковой системы, которые, по мнению преподавателя, заслуживают наибольшего внимания на данном этапе работы с языком. Представьте, например, как, присоединяя к неподвижной основе слова (выведенной на экран) анимационные суффиксы постепенным наложением их друг на друга, можно более наглядно и доступно проде-

монстрировать один из самых продуктивных способов создания и расширения лексикона. Здесь же, удалив с экрана прежнюю основу слова, заменить ее другой, сохранив суффиксальный видеоряд, а затем повторить операции со следующей основой слова, и т.д. Это позволит ближе подвести обучаемых к системному восприятию значения морфем, помочь им увидеть более отчетливо единство закономерно расположенных и функционирующих частей.

Манипулирование составляющими текста позволяет предъявлять языковой материал по-разному, каждый способ при этом способен выполнять свою задачу более целенаправленно и тщательно. Создать подобные учебные задания, целью которых является формирование умений и навыков, а также их дальнейшее совершенствование, вполне возможно, не прибегая к специальным мультипликационным программам. На самом несложном уровне это осуществимо в приложении PowerPoint.

Любой компьютерный пользователь на стадии освоения электронного устройства начинает работу с текстом в программе Microsoft Word. Именно тогда вырабатываются умения (и одновременно создаются стереотипы) оперирования Word. Последние нередко не позволяют увидеть возможности приложения слайд-шоу в создании текстовых документов, несколько отличных от привычных файлов в Word. Опции редактирования текста, заложенные в PowerPoint и Word, приблизительно одинаковы, однако, вторая программа, за счет использования различных макетов слайдов и применения вставок графического характера, позволяет «препарировать» текст иным образом, отличным от Word (о возможностях различных макетов слайдов в структурировании текста см. [Скребнева 2012]).

Сочетание неподвижных и анимационных частей составляют отличительную черту текста нового типа. При этом мультипликационной части придается особое значение, поскольку данный отрезок берет на себя большую информационную нагрузку. Он предоставляется учащимся в виде процесса, и, как любое видео, обладает началом, развитием и концом; таким образом, сосредоточенность зрителя на выделяемом участке продлевается. Предполагается, что это, наряду с происходящими графическими изменениями, делает предлагаемый студентам языковой материал более легко воспринимаемым и понятным.

В обучении преподаватель может создавать многочисленные анимационные тексты для тех или иных целей. Традиционно, отечественные учебники, ориентированные на подготовку студентов к будущей трудовой деятельности, стремятся сочетать материалы профессиональной направленности с актуальной грамматикой, необходимой выпускнику для понимания иноязычных текстов по специальности (см., например [Агабекян 2013, Галкина 2013]). Преподаватель обычно не ограничивается текстами учебников, подбирая дополнительную информацию по очерченным курсом темам. Опыт показывает, что грамматическая сторона испытывает наибольшую потребность в дополнениях, хотя словообразование и семантика также требуют

внимания. Именно здесь и открывается сфера применения анимационного текста.

Рассмотрим, какой материал подходит для видео предъявления, и как можно использовать анимацию в существующих условиях. Воспользуемся уровневый подходом при анализе возможностей применения видео в обработке текста в учебных целях, бегло осветив наличие условий благоприятных для использования подвижного текста.

Уровень слова.

Материал, подвергаемый анимации:

- формообразовательные суффиксы различных частей речи (глагола, существительного, и т.д.);

- словообразовательные аффиксы различных частей речи;

Видео возможности как способы выделения:

Работа со словом – самый трудоемкий процесс, поскольку текстовый редактор в PowerPoint не обладает опцией манипулирования фрагментом слова. Здесь возможно применение вставок по образцу приложений, для чего необходимо выйти за пределы программы слайд-шоу, оставаясь в рамках стандартного пакета Microsoft Office. Помимо широко применяемых способов ввода и вывода элемента на слайд, а также его перемещения, целесообразно использовать масштабирование, изменение цвета, подчеркивание и др.

Уровень словосочетания.

Материал, подвергаемый анимации:

- аналитические формы частей речи;

- синонимы, антонимы, сочетаемые слова;

Видео возможности как способы выделения:

Наличие двух или более слов удобно демонстрировать через макет сравнения, позволяющий размещать элементы в две колонки в виде списка, каждая из колонок позволяет желаемое перемещение; сопоставление осуществимо также с помощью выделения, изменения цвета, подчеркивания и др.

Уровень предложения.

Материал, подвергаемый анимации:

- порядок слов;

- способы выражения одного и того же значения с помощью различных синтаксических структур;

- перевод предложения с русского языка на иностранный и наоборот.

Видео возможности как способы выделения:

В первом случае сложно обойтись без дробления сложного синтаксического построения на элементы, что означает обращение к вставкам. Здесь осуществимо их перемещение и выделение, что возможно осуществить в опциях самого распространенного слайда с макетом «заголовок и подзаголовок слайда».

Второй и третий случай ориентируют на слайд с макетом сравнения.

Применимы любые варианты входа и выхода, выделения и перестановок; в последнем случае можно прибегнуть к сложным перемещениям.

Уровень текста.

Материал, подвергаемый анимации:

- соединительные элементы текста;
- структурная организация текста;
- вопросы на понимание содержания прочитанного;
- план текста и др.

Видео возможности как способы выделения.

Строевые и организующие компоненты синтагматики текста (союзы, бессоюzie, пунктуация, зависящая от порядка следования главного и придаточного предложения, или от расположения членов предложения) требуют вставок. Композиционная структура текста (например, деление на абзацы), а также дополнительные материалы к нему в форме списка осуществимы на слайде «заголовок и подзаголовок слайда» во второй вышеназванной области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агабекян И.П. Английский для инженеров / И.П. Агабекян, П.И. Коваленко. – 9-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 317 с.
2. Галкина А.А. Английский язык для бакалавров электротехнических специальностей = Electricity and everything connected with it: Учебн. пособие // А.А. Галкина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 235 с.
3. Скребнева Т.Г. Возможности презентации PowerPoint в условиях модернизации обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Т. Г. Скребнева // Актуальные проблемы теории и методологии науки о языке / Мат-лы Всероссийской научно-прак. конф. 18 мая 2012 года. – СПб, 2012. С. 86-90.

THE ADVANTAGES OF CYBER TEXT IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

T.G. Skrebneva

Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alexeyev,
Nizhny Novgorod

The article looks upon some advantages the cyber text has in comparison with its printed counterpart. The above mentioned can be practicable in teaching foreign languages.

Key words: *animated text, computer application, slide-show.*

Об авторе:

СКРЕБНЕВА Тамара Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Нижегородского государственного технического университета им. П.Е. Алексеева, *e-mail*: lingpro@mail.ru.

УДК 372.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОСОБИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

М.Н. Смирнова

Глазовский государственный педагогический институт
им. В.Г. Короленко, Глазов

Статья посвящена проблеме использования современных пособий для обучения иноязычной коммуникации. В статье описываются возможности современного вузовского учебника для оптимизации процесса обучения на занятиях иностранного языка в вузе и приобретения студентами навыка иноязычной коммуникации на иностранном языке.

Ключевые слова: обучение иностранному языку в вузе, современные учебные пособия, профессиональная деятельность, иноязычная коммуникация, средства обучения.

На современном этапе развития общества проблема подготовки студентов к их профессиональной деятельности является достаточно актуальной. Выпускники должны быть не просто компетентны в области своей профессиональной деятельности, но и уметь общаться в рамках своей специальности с иноязычным коллегой. Студенты должны не только овладеть языковыми средствами, но и научиться использовать их для эффективного решения коммуникативных задач в профессиональной, познавательной, бытовой и научной сферах деятельности.

Поэтому иноязычная составляющая программы подготовки студентов высшей школы играет важную роль, поскольку для выпускника вуза необходимо не только владеть терминологией в сфере профессиональной деятельности, уметь работать с иноязычной справочной литературой и Интернет-источниками по специальности, но и принимать участие в научной дискуссии, делать доклады на профессиональные темы, да и просто общаться.

Однако на практике данная цель не всегда успешно реализуется. Одно из противоречий мы видим между целями обучения общению и методическими принципами, лежащими в основе разработки учебников, которые используются как основное средство обучения иноязычной коммуникации.

Поэтому, одной из самых важных и актуальных проблем в обучении иностранным языкам на современном этапе является проблема выбора средств обучения, а именно учебников и учебных пособий [Семенова 2010: 95].

Современный вузовский учебник не только включает содержание различных видов профессиональной деятельности, но и круг знаний, умений, навыков, общей культуры и опыта деятельности человека, которые обеспечивают формирование личности.

Любой учебник, а особенно по иностранному языку для вузов, со временем устаревает. Поэтому при выборе учебника необходимо учитывать

его соответствие целям обучения, возрасту обучаемых, уровню их подготовки, мотивации изучения иностранного языка. Обязательно следует брать во внимание профессионально-ориентированную направленность данной категории обучаемых и возможность индивидуализации обучения, если возникнет такая необходимость. Немаловажное значение имеет и соответствие содержания текстов и упражнений возрасту обучаемых, отражение их знаний, опыта и возрастных представлений об окружающей действительности.

Однако, как отмечают преподаватели, достаточно сложно найти учебник для неязыковых специальностей по иностранному языку, который бы отвечал всем современным требованиям и устраивал бы и преподавателей, и студентов, и чтобы использование данного учебника давало бы реальный результат. Проблема, скорее всего, состоит в том, что нынешние учебники оторваны от действительности. В них по-прежнему доминируют монологические формы речи, задания нацелены на обучение клишированной речи, отсутствуют творческие задания [Борозенец 2005: 242].

Анализ ряда современных учебников и пособий по иностранному языку, в частности, английскому, показывает, что, на наш взгляд интересным решением данной проблемы может быть использование учебного пособия «Another Way in English» под редакцией Е.И. Пассова и И.С. Николенко.

В сущности, новая технология овладения иностранным языком была разработана уже довольно давно. Ее эффективность была давно доказана экспериментально и признана не только в России, но и за рубежом.

Овладение иностранным языком – это труд, труд и еще раз труд. Самостоятельный, активный, упорный. Иностранному языку нельзя научить. Им можно овладеть самому, но для этого необходимы соответствующие учебные пособия [Пассов 2000, Пассов 2004].

Е.И. Пассов подчеркивает огромное значение учебника в образовании и воспитании подрастающего поколения, отмечая, что учебник – это важнейший инструмент образования людей. Он – стратегическое орудие в руках общества. И от того, как общество с помощью этого орудия «образует» новое поколение, таким оно и станет в будущем [Пассов 2004: 73].

Данное учебное пособие построено на следующих принципах:

- Личностная ориентация в иноязычном образовании;
- Направленность на формирование коммуникативных умений обучаемых;
- Аутентичность учебных материалов;
- Самооценка и саморазвитие;
- Индивидуальный подход к обучению.

«Another Way in English» – это не отдельный учебник, а целый комплекс учебных пособий, состоящий из четырех книг. В зависимости от своих интересов можно выбрать любую часть пособия. Каждое учебное пособие является универсальным как по структуре, так и по назначению. Оно может быть

рекомендовано и тем, кто не имеет опыта изучения иностранного языка, и тем, кто хочет восстановить или пополнить знания иностранного языка, полученные ранее. Это пособие апробировано в обучении, оно информативно по содержанию.

Работая поданным пособиям, можно не только овладеть подлинным языком, но и узнать много полезного о культуре, быте, истории и национальных традициях стран изучаемого языка. В пособии содержатся интересные развивающие упражнения, каждое задание формулируется предельно четко, упражнения следуют одно за другим (менять их последовательность не рекомендуется), ко многим заданиям даны ключи, по которым можно проверить правильность выполнения задания.

Материал пособий многоуровневый. Тесты, контрольные вопросы и задания позволяют обучающимся самостоятельно определить свой уровень и полноту усвоения материала и при необходимости поработать по соответствующей теме дополнительно. На смену заучиванию приходит самостоятельное добывание знаний.

Каждая из четырех книг – это «ступеньки» к конечной цели – научиться искуству иноязычного общения. Рассмотрим вкратце каждую из четырех книг.

Первая книга «Let's Take the First Step» предназначена тем, кому действительно полезно начать изучать язык практически с нуля, т.е. научиться быстро читать, поставить приличное произношение, научиться элементарно высказываться, используя усвоенные фразы. Усвоение лексического материала основано на методе расширяющихся синтагм (одно и то же слово повторяется несколько раз и каждый раз в новой фразе). Метод расширяющихся синтагм можно также использовать для совершенствования произношения. К первому пособию прилагается аудиокассета с записью всех расширяющихся синтагм и текстов для аудирования.

Вторая книга предназначена для решения проблем с грамматикой, так как для того, чтобы осознанно строить предложения, необходимо не только знать основные грамматические аспекты, но и уметь применить свои знания на практике, в частности – в процессе иноязычного общения. И название книги соответствующее – «English Grammar? No Problem». Она нужна тем, кто хочет овладеть структурами английского языка так, чтобы пользоваться ими свободно, не задумываясь над грамматическими правилами, умея выразить любое свое намерение. Здесь в сжатой и лаконичной форме представлены различные грамматические схемы и таблицы. Разнообразные упражнения позволяют осуществить проверку знаний на практике и исключить формальное усвоение учебного материала.

Третья книга – «It Doesn't Work Without Words» – необходима тем, кто понимает, что без богатого словарного запаса не обойдешься, если хочешь говорить на языке свободно, а читая, не хочешь искать каждое слово в словаре. Лексико-грамматический материал, представленный в данном учебном

пособии, предназначен для активного использования в речи в различных ситуациях иноязычной коммуникации. По многим темам даны наиболее употребляемые разговорные модели. На основе оригинальных лексико-грамматических таблиц совершенствуются навыки говорения, расширяется словарный запас, раскрываются особенности употребления слов. Разнообразные упражнения и частое повторение слов и выражений создают эффект погружения в языковую среду, что способствует более эффективному изучению языка.

И, наконец, четвертая книга – «Many Men – Many Minds» – является итоговым учебным пособием. Сформировав произносительные навыки и получив определенный уровень знаний в области грамматики и лексики, обучающийся теперь готов к реальному общению. Эта книга предназначена для тех, кто хочет научиться свободно выражать свое мнение на английском языке. Поэтому материалы данного учебного пособия направлены на формирование умений использования активной лексики и грамматики в любой ситуации и на любую предложенную тему коммуникации. В пособие включены оригинальные упражнения, направленные на поиск новой информации и потребность ее обсуждения.

Можно сделать вывод, что комплекс учебных пособий «Another Way in English» по своей структуре и содержанию является коммуникативным пособием, так как реализует концепцию коммуникативного метода обучения, делает акцент на обучение межкультурному общению в рамках «диалога культур» и ориентирует обучающихся на обучение общению в различных сферах речевой деятельности.

Таким образом, очевидно, что в связи с глобализацией, интеграцией и расширением связей с зарубежными коллегами, как в области своей профессиональной деятельности, так и в рамках межличностных отношений, проблема иноязычной коммуникации стала достаточно актуальной. Но научиться общаться можно только при наличии современных оригинальных пособий. Поэтому назрела необходимость широкого внедрения учебников нового поколения, реализующих инновационные образовательные технологии овладения языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борозенец Г.К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка: Дис. ... д-ра педагог. наук: 13.00.08 / Г.К. Борозенец; Тольяттинский гос. ун-т. – Тольятти [б.и.], 2005. – 423 с. – На правах рукоп.
2. Пассов Е.И. Many Men – Many Minds.: Учебное пособие / Е.И. Пассов, И.С. Николаенко – М.: «Ин. язык», 2000. – 256 с.
3. Пассов Е.И. Учебник как феномен сферы иноязычного образования./ Синтез традиций и новаторства в методике изучения иностранных языков / Е.И. Пассов // Мат-лы межвуз. научн. конф. – 2004. В 2-х ч. – Ч.1. – Владимир: ВГПУ, 2004. - С. 72-81.
4. Семенова Е.С. Интеграция зарубежных учебников по английскому языку в сред-

ней школе / Е.С. Семенова, И.П. Степанова / Общие вопросы методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. по мат-лам I Всерос. студенческой научно-практ. конф. «Актуальные вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации» // - Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – С.94-98.

THE USE OF MODERN TEXTBOOKS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

M. N. Smirnova

Glazov Korolenko State Teachers' Training Institute, Glazov

The article is devoted to the use of modern textbooks for teaching foreign language communication. The article describes the possibilities of modern University textbook for optimizing the learning process at the classes of foreign language in high school and the acquisition of skills of foreign language communication by students.

Key words: *teaching a foreign language, contemporary textbooks, professional activity, foreign language communication, means of training.*

Об авторе:

СМИРНОВА Марина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и удмуртской филологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, *e-mail*: dozentggpi@yandex.ru

УДК 378.016:81

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

В.Г. Шевель

Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Симферополь

Статья посвящена особенностям формирования коммуникативной компетенции по иностранному языку и ее значению в условиях модернизации содержания обучения. Объясняется современная роль преподавателя и обучающихся в рамках аудиторной и самостоятельной работы на примере построения учебного процесса направления подготовки 38.03.01 «Экономика».

Ключевые слова: *образовательная деятельность, модернизация содержания обучения; коммуникативная компетенция; индивидуальный подход в преподавании.*

Современный этап организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования предполагает использование новейших технологий обучения. Преподавание ино-

Странных языков в неязыковом вузе является немаловажным компонентом образовательной программы т.к. способность к коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия является обязательной общекультурной компетенцией (ОК-4) выпускника образовательной программы высшего образования.

Дисциплина «Иностранный язык» входит в базовую часть образовательной программы высшего образования – программы бакалавриата, обеспечивающей общепрофессиональную и общекультурную подготовку обучающегося в рамках направления подготовки, что позволяет говорить о возрастающем внимании к уровню владения иностранным языком на данном этапе освоения.

Выбор тематики каждого практического курса продиктован требованиями реализации ФГОС ВО и ориентирован на запросы рынка труда, а ответственность за качество предлагаемых образовательных программ полностью возложена на образовательные организации. Однако, продуктивное обучение является невозможным без осознания обучающимися комплексного значения изучаемого языка в последующей профессиональной и научно-исследовательской деятельности, его роли в академической мобильности, а также в процессе межличностного и межкультурного взаимодействия.

Подготовка к проведению практических занятий по иностранному языку подразумевает изучение ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки, реализуемому в данном образовательном учреждении, анализ основных характеристик профессиональной деятельности выпускников и требований к результатам обучения, а также ознакомления с картой компетенций учебной дисциплины, учитывая соответствующие профессиональный стандарт и трудовые функции.

Для успешного решения профессиональных задач и осуществления научно-исследовательской деятельности обучающихся на международном уровне необходимо формирование иноязычной компетенции: устной и письменной. Таким образом, преподавателю ставится ряд приоритетных учебных задач: сформировать у обучающегося лексический минимум в рамках направления подготовки; заложить теоретические и практические основы для осуществления диалогической и монологической речи; обучить продуктивному употреблению основных лексико-грамматических форм и конструкций иностранного языка; научить работать с аутентичной литературой в области профессиональной деятельности.

Как правило, практические занятия должны содержать необходимые фонетические, лексические и грамматические компоненты. Целесообразно начинать проведение занятия с фонетических упражнений, работы над интонационной структурой, что способствует не только артикуляционной грамотности и более глубокому изучению своеобразного фонетического строя изучаемого языка, но и подводит обучающегося формированию умения самостоятельного чтения незнакомого текста. Проведение значительного ко-

личества грамматических упражнений способствует как автоматизированию речевых навыков и их лучшему использованию в рамках аудиторной работы, так и снижению времени, отведенного на выполнение домашнего задания.

Для наиболее эффективного запоминания лексического материала, а также успешного решения коммуникативных задач в дальнейшем, вокабуляра подается по принципу «от простого к сложному», а его повторение осуществляется посредством упражнений, построенных на материале предыдущих уроков.

Немаловажным является аспект проведения домашнего чтения текстов, выбор тематики которых продиктован требованиями профессионального стандарта т.е. носит профессиональный характер и подается в форме адаптированных текстов или отрывков из аутентичных источников. Данный вид деятельности способствует расширению лексического запаса, включает в себя работу в наиболее подходящем для обучающегося темпе и им же осуществляется выбор тематического вокабуляра, который подлежит активному усвоению, создавая, таким образом, условия для реализации индивидуального подхода к обучению.

Профессионально-ориентированное общение будущего выпускника происходит в различных формах: официальной и неофициальной, устной и письменной, а формирование соответствующих практических умений является задачей преподавателя.

Например, для формирования данной компетенции у обучающихся направления подготовки 38.03.01 «Экономика» преподаватели подходят с позиции постоянного обновления тематического аспекта («Валютный механизм», «Внешняя торговля», «Совокупное предложение», «Фискальная политика», «Кредитно-денежная политика государства», «Процентная ставка», «Экономический шок»), варьирования ситуативных аспектов (в деловой игре, составлении презентаций, подготовке выступлений по заданному плану, разработке плана развития экономики, проведении исследований), активной отработки навыков академического письма (написании рекламных проспектов для банка, писем с просьбой о предоставлении кредита, эссе по заданному плану и ключевым словам, сочинения-рассуждения на профессиональную тематику).

Несмотря на широкий спектр использования учебных и коммуникативных стратегий, методов преподавания и образовательных технологий в рамках аудиторного обучения, организация самостоятельной работы обучающегося является неотъемлемой частью образовательного процесса, а также представляет собой одно из ключевых составляющих успешного овладения программой курса.

Среди основных методических рекомендаций, по организации самостоятельной работы обучающихся стоит отметить следующие предлагаемые виды работы: подготовку к практическим занятиям, выполнение нарузки по

домашнему чтению и академическому письму, подготовку к сдаче программных разговорных тем, работу с дополнительной литературой, создание презентаций. В ходе самостоятельного изучения тем рекомендуется использовать методы конспектирования, составлять аннотации изученного материала. После изучения определенного материала, обучающемуся рекомендовано осуществлять самоконтроль или самопроверку, предлагаемую в большинстве комплексных учебников узкой профессиональной специфики (как правило, представленных в библиографическом списке дополнительной учебной литературы), использовать инновационные технологии для лучшего закрепления материала, развитию творческих способностей и повышению эффективности обучения.

В современных условиях одним из ключевых акцентов развития образовательного процесса, наряду с внедрением новейших информационных технологий, является индивидуальный подход в преподавании каждому обучающемуся, введение системы формирования индивидуальных планов для каждого студента в каждой образовательной программе высшего образования [Караваева 2014:14].

В рамках студентоцентрированного подхода становится реальной реализация идеи личностно-деятельностного подхода, в котором преподаватель призван организовать различные виды деятельности обучаемых, обеспечить более высокие уровни мотивации в том, что относится к критическому отбору информации, ее литературы, моделировании учебных ситуаций, репрезентирующих проблемы реального времени и соотносящиеся с профессиональной деятельностью, ликвидации выявленных пробелов, что в свою очередь требует большей степени вовлеченности со стороны обучающегося. Таким образом, помимо магистральных целей преподавания, таких как академические достижения и результаты, необходимо делать акцент на стремлениях обучающихся, их намерениях и возможностях, содействовать развитию творческих способностей, поощрять личностное развитие, формировать критическое мышление, позволить в удобном для них темпе осознать себя в учебной деятельности и развить познавательную, исследовательскую и академическую компетентность.

Несмотря на тот факт, что обучающиеся обретают большую самостоятельность в выборе путей освоения учебного материала, вовлечены в процесс отбора изучаемого материала, необходимо отметить, что для достижения обозначенных, четко поставленных образовательных целей и приобретения соответствующих компетенций, в рамках программ высшего образования, процесс обучения важно координировать с консультантом образовательного взаимодействия – преподавателем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Караваева Е.В. Рекомендуемый алгоритм проектирования программ высшего образования при реализации ФГОС 3+ / Е.В. Караваева // Высшее образование в России. – 2014. № 8-9. – С. 5-15.

**SOME ASPECTS OF CONDUCTING FOREIGN LANGUAGE CLASSES
IN NON-LINGUISTIC INSTITUTIONS DUE TO THE MODERNIZATION
OF THE TEACHING CONTENT**

V.G. Shevel

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol

The article deals with the particularities of the foreign language communicatory competence and its value due to the modernization of the teaching content. Special attention is paid to the contemporary teacher- student role within the academic process of 38.03.01 «Economics» students.

Key words: educational process, modernization of the teaching content, communicatory competence, individual teaching approach.

Об авторе:

ШЕВЕЛЬ Валерия Геннадьевна – преподаватель кафедры иностранных языков № 3 Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, e-mail: shevel.valeriya@gmail.com

УДК 378

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ЮРИСТОВ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

М. А. Югова

Уральский государственный юридический университет, Екатеринбург

В статье рассматривается возможность развития базовых профессиональных навыков юриста в процессе обучения иностранному языку через создание эффективной лингводидактической среды, в рамках которой применяются интерактивные технологии и делается акцент на профессиональную направленность в обучении иностранному языку в неязыковом вузе.

Ключевые слова: общекультурные и профессиональные компетенции, профессиональные навыки юриста, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, интерактивные технологии.

Обучение иностранным языкам является одной из составляющих профессионального образования, обеспечивающих соответствие подготовки специалиста требованиям общества, и в условиях неязыкового вуза не является самоценным, а призвано формировать личностные и профессиональные качества будущего специалиста.

В рамках существующего ФГОС по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень «бакалавр»)) дисциплина «Иностранный язык в сфере юриспруденции» относится к базовой части гуманитарного, социального и экономического цикла и непосредственно соотносится с ОК-13 «владеет необходимыми навыками профессионального обще-

ния на иностранном языке». Тем не менее воспитательный и методический потенциал иностранного языка как учебной дисциплины предоставляет возможности для формирования других общекультурных и профессиональных компетенций, например, «способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь» (ОК-4), «обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе» (ОК-5), «способен уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина» (ПК-9), «способен управлять самостоятельной работой обучающихся» (ПК-18). [ФГОС [http](http://www.edu.ru)] Каждая конкретная компетенция, зафиксированная в госстандарте, формируется интегративно или, другими словами, на основе междисциплинарных связей, которые должны проявляться не только в содержательном плане, но и в дидактическом.

Профессиональные и общекультурные компетенции бакалавра-студента юридического вуза, зафиксированные в госстандарте, соответствуют профессиональным навыкам юристов, которые на протяжении многих десятилетий являются предметом изучения у отечественных и зарубежных исследователей. Как правило, к профессиональным навыкам относят: 1) организационные навыки; 2) коммуникативные навыки; 3) навыки изучения проблемы и выработки позиции; 4) навыки представления интересов клиента; 5) навыки использования альтернативных способов разрешения споров [Воскобитова 2001: 25-26].

Остановимся подробнее на первых двух, поскольку коммуникативные и организационные навыки могут быть выработаны в процессе обучения иностранному языку в вузе. К коммуникативным навыкам юриста относятся планирование контактов; аргументация; постановка вопросов; публичные выступления; установление и поддержание контакта; использование различных языков и техник общения; навыки работы с "трудными" партнерами, посредничество для разрешения конфликтов, навыки работы с правовыми базами данных и др. Организационные навыки включают в себя формулирование целей и принципов эффективного управления; разработка систем и процедур, которые гарантируют эффективное распределение времени, усилий и ресурсов и исполнение работы в положенное время; разработка систем и процедур для эффективной работы с людьми; создание и укрепление профессиональных отношений и т.д.

Развитие базовых профессиональных навыков через обучение иностранному языку является одним из способов формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции и, соответственно, профессионального потенциала будущего юриста. Методика преподавания иностранных языков предлагает богатый спектр методов, приемов, которые направлены на развитие коммуникативных навыков, навыков критического мышления, творческого мышления, навыки работы с текстовыми материалами, справочниками, а также выстраивают процесс обучения таким обра-

зом, что студенты учатся продуктивно и достойно взаимодействовать друг с другом и с преподавателем, решать сложные проблемы в искусственно созданных квазипрофессиональных ситуациях. В интерактивных технологиях обучения существенно меняются роли преподавателя (вместо роли информатора – роль фасилитатора), и студентов (вместо объекта воздействия – субъект взаимодействия), а также роль информации (информация является не самоцелью, а средством для освоения определенных профессиональных действий и операций). Считается, что овладение иноязычной компетенцией в процессе профессиональной подготовки и овладение профессиональными навыками в процессе обучения иностранному языку способствует развитию аналитического и творческого мышления, осознанию возможностей, склонностей и интересов, воспитывает правильное отношение к образованию и к труду [Кузнецов 2012].

Приведенная ниже таблица иллюстрирует, развитию каких профессиональных навыков способствуют методы, применяемые на занятиях по иностранному языку.

Метод, прием	Какой профессиональный навык(и) развивает
дискуссия (круглый стол, пресс-конференция)	мышление через решение проблем, формулирование доводов; работа с контр-аргументами, применение информации в новых контекстах, формулирование проблемы, анализирование проблем, синтезирование теорий, оценка идей; развитие когнитивных способностей; умение задавать вопросы, комментировать выступления и действия других людей; умение использовать различные техники общения.
обучение в сотрудничестве; работа в малых группах	умение работать в команде; творческое мышление, умение слушать, умение оценить точку зрения собеседника, понимание межличностного взаимодействия, осознание персональной ответственности за свой вклад в коллективную работу; умение использовать различные техники общения; умение разрабатывать процедур, которые гарантируют эффективное распределение времени, усилий и ресурсов и исполнение работы в положенное время
диалог Сократа (вопрос-ответ)	умение задавать вопросы, планировать ход диалога, составлять его алгоритм, умение оценить точку зрения собеседника
дидактические игры (деловые и ролевые игры)	умение решать проблемы, «генерировать» альтернативные решения и стратегии решения этой проблемы; разрабатывать план действий, осуществлять план; учитывать в процессе планирования новые идеи и новую информацию; навык критической оценки и синтеза информации, ориентированные на факты, клиентов и профессиональную этику; умение принимать взвешенные разумные ре-

	<p>шения; организовывать время (time-management), знание профессиональной этики;</p> <p>умения анализировать ошибки, получать конструктивную обратную связь, умение справляться с эмоциональными аспектами ситуаций с правовыми последствиями;</p> <p>умение использовать различные техники общения</p>
метод проектов [Вохменцева 2011]	<p>выдвигать и обосновывать гипотезу, планировать деятельность, формулировать цель, осуществлять поиск и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования, осуществлять рефлексии, грамотно выстраивать доклад;</p> <p>исследовательские умения (выявление проблемы, сбор информации, наблюдения, проведение экспериментов, анализ, построение гипотез, обобщение); развитие системного мышления;</p> <p>умение организовывать время (time-management);</p> <p>умение решать проблемы, «генерировать» альтернативные решения и стратегии решения этой проблемы; разрабатывать план действий, осуществлять план;</p> <p>применение информации в новых контекстах, формулирование проблемы, анализирование проблем, синтезирование теорий, оценка идей;</p> <p>навык публичных выступлений</p>
доклады, сообщения, «конференция»	<p>подготовка выступления: выбор темы, цель, поиск материала, начало, развертывание и завершение речи, т.е. доклада или сообщения, организационные навыки, навык публичных выступлений</p>
работа со словарями, справочниками, Интернет-ресурсами	<p>исследовательские умения (выявление проблемы, сбор информации, наблюдения, проведение экспериментов, анализ, построение гипотез, обобщение);</p> <p>приемы поиска информации, навыки поискового, просмотрового чтения</p>

Методы и приемы, перечисленные в таблице, вносят свой вклад в развитие как профессиональных навыков юристов, так и профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, создавая эффективную лингводидактическую среду через актуализацию профессиональной направленности при обучении иностранному языку и использование личностно-ориентированных, активных и интерактивных технологий продуктивного обучения в процессе профессионального образования студентов-юристов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воскобитова Л.А. Профессиональные навыки юриста. Опыт практического обучения / Л. А. Воскобитова [и др.] – М.: Дело, 2001. – 416 с.
2. Вохменцева Е. А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей [Электронный ресурс] / Е. А. Вохменцева // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь

- 2011 г.) – URL: <http://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1390/>
3. Кузнецов А.Н. «Психолингвистические аспекты профессионального иноязычного образования». Материалы междунар. научно-практ. конф. «Реализация требований ФГОС в системе непрерывного иноязычного образования» /А.Н. Кузнецов. – М.: АПК и ППРО, 2012. – 372 с.
 4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 юриспруденция (квалификация (степень «бакалавр»)) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm464-1.pdf

ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL LEGAL SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

M. A. Yugova

Ural State Law University, Yekaterinburg

The article deals with the development of basic professional legal skills in the foreign language teaching by creating the efficient linguo-didactic environment that is based on interactive technologies and emphasizes the professional orientation of foreign language teaching.

Key words: *general cultural and* professional competences, professional legal skills, professional foreign language communicative competence, active and interactive methods of teaching.

Сведения об авторе:

ЮГОВА Мария Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральского государственного юридического университета, *e-mail:* mayugova@yandex.ru

УДК 811.111'1(045)

ПАРАЛЛЕЛИЗМ МЕЖДУ ГЛАГОЛАМИ «БЫТЬ» И «ИМЕТЬ» ПРИ ИМЕНОВАНИИ СИТУАЦИЙ ОБЛАДАНИЯ

Р.Г. Гайнуллина

Удмуртский государственный университет, Ижевск

В данной статье предпринята попытка сравнения и классификации двух групп глаголов, которые используются для именовании ситуаций обладания. Согласно полученным данным мы разделили языки на три большие группы.

Ключевые слова: параллелизм, посессивная ситуация, партиципийант, лексический, грамматический, синтаксический, номинация.

Как показывает анализ теоретической литературы, языки можно разделить на «иметь»-языки и «быть»-языки. В одних языках статические предложения со значением обладания строятся как конструкции с глаголами типа рус. *иметь*, англ. *have, possess, own*, кит. *you*, нем. *haben, besitzen*. В других языках их структуру характеризует употребление глагола типа рус. *быть, являться*, англ. *be*, нем. *sein*, татарск. *бульрга*.

Объект нашего исследования – глаголы обладания русского, английского, татарского и китайского языков.

По С.Д. Кацнельсону [Кацнельсон 1972: 64-65], имеет место далеко идущий параллелизм между глаголами *быть* и *иметь*:

а) Глаголы *быть* и *иметь* в значении обладания, владения синонимичны (Я имею машину, у меня есть машина).

б) У них совпадают валентности, они оба двухместны, открывая две позиции.

в) Оба они отводят первое позиционное место в предложении субъекту владения, а второе – объекту владения.

Семантическая конфигурация с предикатом *иметь* отображает ситуацию состояния. Отношение обладания здесь фиксируется в отвлечении от момента его возникновения и от момента, в который оно перестает существовать. Участники ситуации обладания не меняются. Они не активны.

Одни языки выражают идею обладания с помощью особого глагола *иметь*, то есть с точки зрения синтаксиса приравнивают обладание к активному действию. В этих языках буквальный перевод будет выглядеть так:

Я имею немного денег;

Я имею много друзей.

С точки зрения русского языка подобные предложения выглядят очень странно. В русском языке обладание очень редко выражается глаголом *иметь* – и обычно когда речь идет о несуществующем или воображаемом обладании.

Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

Что имеем – не храним, потерявши плачем.

Обычно в русском языке в таких ситуациях мы говорим

У меня есть друзья.

У меня есть сбережения.

По сути, русский язык приравнивает обладание к свойству или к местонахождению. Например, если в языках первого типа отношение: *Я имею кошку* уподобляется отношению *Я держу кошку*, то в языках второго типа это отношение уподобляется чему-то вроде *Кошка находится около меня*. В первом случае тот, кто имеет, с точки зрения языковой структуры рассматривается как активная личность, как приобретатель, хотя во многих ситуациях – это просто условность языка. Во втором случае тот, кто имеет, рассматривается пассивно – скорее как хранитель.

Теперь можно вновь вернуться к характеристике глагола-предиката *иметь*, чтобы дать оценку весьма оригинальному пониманию сущности этого глагола Эмилем Бенвенистом [Бенвенист 1974: 203-224]. Французский исследователь подошел к трактовке глаголов *быть* и *иметь* с разных позиций.

Глагол *иметь*, по его представлению, возникает в истории языков намного позднее глагола *быть* и берет на себя некоторые функции глагола существования. Переходность у глагола *иметь*, по его мнению, иллюзорна. «Это глагол псевдотранзитивный. Между субъектом и объектом глагола ‘иметь’ не может существовать отношение переходности, когда действие предполагается переходящим на объект и видоизменяющим его. Глагол “иметь” не выражает никакого процесса. По существу «иметь» как лексема встречается не во всех языках». Даже в пределах индоевропейской семьи это позднее приобретение; понадобилось много времени, чтобы оно закрепилось» [Бенвенист 1974: 213]. По его словам многое прояснится, когда мы, наконец, признаем *иметь* тем, чем он и является – глаголом состояния.

И он, устанавливая аналогии и различия между *быть* и *иметь*, добавляет «Они оба указывают на состояние, но не одно и то же состояние». “Быть” – это состояние существующего, того, кто сам что-то есть; “иметь” обозначает только обладателя и делает это с помощью того, что с грамматической точки зрения выступает как псевдообъект» [там же: 215].

Эти соображения справедливы, во-первых, по отношению к татарскому языку, которые не располагает глагольной лексемой со значением ‘иметь’ и использует для выражения значений обладания в основном либо бытийный глагол *бульрга* (‘быть, являться’), либо содержащие этот глагол комплексные предикативные знаки.

Справедливы они, во-вторых, по отношению к русскому языку. Русский глагол *иметь* [Фосмер 1986], этимологически связанный со старославянским *имѣти*, восходит к праславянскому *ǰto*, с которым в качестве форм несовершенного вида соотносится *емлю, имать* (‘брат’). Тем самым статический глагол *иметь* можно в конечном итоге возвести к глаголу со значением ‘брат’, ‘хватать’.

Соображения Бенвениста справедливы, в третьих, и по отношению к германским языкам. Статические глаголы гот. *Haben* и соответствующие немецкие и английские глаголы одинаково имели своими исходными значениями 'хватать' и этимологически связаны с глаголами, имеющими значение 'поднимать'. Можно предположить, что в этих языках статические глаголы восходят к акциональным. Вообще, считается, что древние языки чаще выражали идею обладания с помощью глагола *быть*, чем современные.

Если условно разделить языки на 3 класса, то к «иметь»-языкам относятся многие западноевропейские и почти все славянские: не только чешский и польский, но и белорусский и болгарский. Яркими представителями «быть»-языков – являются тюркские, финно-угорские, дагестанские и многие другие языки. Только русский язык и китайский языки сочетают в себе свойства, и «иметь»-языков, и «быть»-языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенвенист Э. Глаголы «быть» и «обладать» и их функции в языке / Э. Бенвенист // Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с.
2. Гайнуллина Р.Г. Статические посессивные предложения / Р.Г. Гайнуллина, И.П. Сусов // *Ars Linguistica: Мат-лы XVIII конф., посв. 30-летию Тверской гос. сельхоз. акад.* Отв. Ред. А.А.Романов. – Тверь: ТГСХА, 2002. – С. 3-23.
3. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. – Л.: Наука, 1972. – 213 с.
4. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Дж. Лайонз. Пер. с англ и под ред. В.А. Звегинцева. – М.: Прогресс, 1978. – 544 с.
5. Плуноян В.А. Почему языки такие разные. Популярная лингвистика / В.А. Плуноян. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2010. – 274 с. (Наука и мир)

PARALLELISM BETWEEN THE VERBS «TO HAVE» AND «TO BE» IN NOMINATIONS DENOTING POSSESSION

R.G. Gainullina

Udmurt State University, Izhevsk

In this article the author made an attempt to compare and classify verbs which represent possessive meaning. According to the usage of these verbs we divided the languages into three large groups.

Key words: *parallelism, possession, lexical, morphological, syntactical, nomination.*

Об авторе:

ГАЙНУЛЛИНА Разиля Габбасовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры профессионального иностранного языка для естественно-научных направлений, Института языка и литературы Удмуртского государственного университета, *e-mail: nice.razilya@inbox.ru*

УДК81.373

К ПРОБЛЕМЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ЛЕКСЕМЫ «ДУША» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

М.В. Заботина

Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,
Великий Новгород

В статье проводится анализ лексических значений, закрепленных в словарях разных типов, с целью обобщения и уточнения лексикографического описания лексемы «душа» во французском языке.

Ключевые слова: французский язык, душа, лексема, лексическое значение, лексикографическое описание, лексикография.

По этимологическим данным, во французском языке первое упоминание слова «душа» относится к X веку. По написанию оно практически повторяло латинское слово *anima* («vent», «air», «souffle») – «*anima*» (ветер, воздух, дыхание). Форма «*âme*» начинает встречаться с 1160 г. [Dubois 2001: 24]. Деривационная цепочка строится именно на латинской основе, развивая значение 'жизнь, энергия, активность': *animisme, animiste animer; animé, animation, animal, animalcule, animalement, animalerie, animalesque, animalier, animalisable, animalisation, animaliser; animalisme, animaliste, animalité, animal-plante, animateur; animateur; animation, animatrice, réanimateur; réanimation, réanimatrice, réanimer; s'entrainer* [Wiktionnaire [http](http://)].

В словаре Littré [Dictionnaire... [http](http://)] зафиксированы следующие значения:

1. Душа как первооснова жизни человека
2. Нематериальное начало жизни человека
3. Совокупность нравственных и умственных способностей человека
4. Ласковое обращение к человеку
5. Обозначение человека (мужчины, женщины или ребенка)
6. Жизнь, существование
7. Жизненность, выразительность, активность, движение
8. Глава, руководитель чего-либо
9. Причина, основа чего-либо
10. Срединная часть, сердцевина, основание чего-либо (в разных областях техники)

В Академическом словаре французского языка (9-ое издание) [CNRTL ... [http](http://)] значения слова «душа» объединены в следующие группы:

1. Духовная основа материи (религия, философия)
 - 1) Духовное начало любого существа, любого существования
 - 2) Нематериальное начало человека, отличное от материального (тела):
 - первооснова жизни человека

- нематериальная часть человека, противопоставляемая телу
 - (метонимия) человек, находящийся в центре той или иной деятельности, вдохновитель
2. То, что характеризует сущность индивидуума
- 1) основа или вместилище мыслей, чувств, воли человека
 - 2) выразительное средство (ласковое обращение (устаревшее), поэтически возвышенное определение состояния человека)
 - 3) (метонимия) человеческое существо, индивидуум
3. Центральная часть, область предмета (искусство, музыка, геральдика, вооружение, техника).

В словаре Petit Robert (2009 г.) [Dictionnaire... 2009] описываются следующие значения:

1. Духовная основа человека
 - 1) (Религия) нематериальная сущность человека, отдельная от тела, бессмертная и представляемая на божий суд
 - 2) Основа чувственных ощущений и мышления
 - 3) Основа нравственности, совести
 - 4) Совокупность психических функций и состояний
 - 5) Основа растительной и чувственной жизни
 - 6) Человек, личность; ласковое обращение (устаревшее)
2. То, что вдохновляет, воодушевляет (группу и т.д.)
 - 1) Совокупность настроений, общих для какой-либо группы
 - 2) Человек, который воодушевляет какое-либо совместное действие
 - 3) Одушевление предметов (анимизм)
3. Основная часть чего-либо
 - 1) (музыка) деталь струнного музыкального инструмента
 - 2) Форма, основа статуи
 - 3) Жерло пушки, ствол ружья
 - 4) (техника) Срединная, основная часть детали, объекта и т.д.
 - 5) (геральдика) геральдическое описание

В словаре Ларусс [Larousse http] представлены такие значения, как

- 1) Основа жизни, движения, мышления человека, отличная от рассудка (сознания), определяемого как умственная деятельность и зачастую противопоставляемого телу, по крайней мере, в иудаизме и христианстве
- 2) (литература) вместилище психической деятельности и нравственных состояний, совокупность умственных, нравственных, чувственных состояний, формирующих индивидуальность, сущность человека; разум, интеллект, сердце, совесть
- 3) (литература) совокупность способов мышления и поведения, присущих той или иной социальной группе
- 4) То, что придает энергию, движение, оригинальность; то, что вдыхает

жизнь

- 5) Человеческое существо, житель
- 6) Человек, рассматриваемый с позиции нравственных или психологических фундаментальных свойств
- 7) Человек, который вдохновляет какое-либо предприятие, коллективную деятельность, играет в ней определяющую роль

Как показывает анализ, значения, приписываемые слову «душа», распределяются по нескольким рубрикам. Так, выделяются

- 1) религиозное, философское и мифологическое толкования;
- 2) обыденное и литературное и
- 3) техническое толкование.

Философское понимание души связано с идеями древнегреческих философов (Платон, Аристотель), которые пытались определить виды души, ее функции, а также место ее пребывания как в мире, так и в теле человека. Душа, как правило, представляется как неотъемлемое начало всего сущего: человека и других организованных существ (животных и растений).

Философия также разрабатывает идею мировой (универсальной) души: *âme du monde, âme de l'univers, âme universelle*.

Религиозное понимание души связано с различными подходами в рамках разных религий (в том числе в иудаизме, в христианстве и др.).

Душа как трансцендентное начало в человеке, как место борьбы добра и зла, противопоставляемое греховному телу, после смерти отправляющаяся на божий суд:

- *l'immortalité, la survivance, la destinée de l'âme* (бессмертность, нетленность, предназначение души);

- *une âme religieuse, chrétienne, pieuse* (религиозная, христианская, благочестивая); *prier pour le repos de l'âme de qn, pour le salut de l'âme de qqn*. – молиться за упокой души кого-либо, за спасение души кого-либо;

- *Avoir charge d'âmes* – быть ответственным за духовную жизнь верующего, за спасение его души;

- *rendre l'âme, rendre son âme à Dieu* – умереть, отдать Богу душу, *avoir l'âme sur les lèvres* – быть на краю могилы, *Devant Dieu soit son âme! Dieu veuille avoir son âme! Dieu ait son âme!* – царство ему небесное;

- *les âmes des trépassés* (души усопших); *Les âmes du purgatoire* – души, находящиеся в чистилище; *les âmes bienheureuses* – души, пребывающие в раю, *les âmes damnées* – души, которым суждено испытывать адские муки

- *Fête des âmes, jour des âmes* – церковь молится 2 ноября за упокоение душ умерших верующих .

В греческой мифологии неуспокоенные души бродят по берегам Стикса (*Les âmes en peine. Les âmes des morts non ensevelis, condamnées à errer sur les bords du Styx*).

Именно эти представления так или иначе повлияли на дальнейшее употребление слова душа в обыденной речи.

Душа как средоточие всего того, что делает человека человеком. Душе присущ нематериальный характер.

Отделенность от материи в форме тела: *Corps et âme. Se donner corps et âme à qqn, à qqc.; être à qqn corps et âme* – душой и телом, быть преданным кому-либо или чему-либо душой и телом (полностью).

В то же время прослеживается тесная связь с телом, если не сказать единство: *l'union, les rapports de l'âme et du (avec le) corps. Être comme un corps sans âme* – тело без души теряет волю, стремление к жизни, решительность. *Arracher l'âme* – забрать душу, убить, уничтожить человека.

Внутренний мир как вместительница чувств, настроений, воли, идей, совести.

Душа может быть тонкой, нежной, мягкой (*âme sensible, délicate, poétique, tendre, douce*); спокойной, умиротворенной, возвышенной, страстной, экзальтированной (*âme tranquille, sereine, ardente, enthousiaste, passionnée, exaltée*); беспокойной, мучимой, пребывать в волнении (*âme agitée, émue, bouleversée, troublée, tourmentée, inquiète, indigene*); счастливой, радостной, грустной, страдающей, раненой, больной, уставшей (*âme heureuse, ravie, triste, endolorie, souffrante, blessée, déchirée, malade, flétrie, brisée, fatiguée, épuisée*); влюбленной, одинокой (*âme éprise, solitaire*); наполненной, пустой (*âme pleine, vide*).

Душе присущи некие движения, расположения, порывы, ощущения (*mouvement, disposition, transport, élan de l'âme; affections, agitation, émotion, sentiment, passion de l'âme*).

Среди свойств души выделяют чувствительность, деликатность, черствость, безразличие (*délicatesse, sensibilité, insensibilité, sécheresse de l'âme*); душа может пребывать в здравии, болезни, быть израненной (*santé, maladie, plaie de l'âme*); душа может быть в радости, тревоге, грусти (*plaisir, douleur, souffrance, angoisse, tristesse de l'âme*).

Состояние души, настроение (*état d'âme*) может меняться в зависимости от жизненных обстоятельств.

Движения души можно увидеть в глазах человека (*Les yeux sont le miroir de l'âme*).

Душа может быть высокой, благородной, возвышенной (*âme bien née, sublime, supérieure, haute, noble, élevée*); великой, сильной, простой, доброй (*grandeur, force, égalité, simplicité, bonté, générosité d'âme; beauté, pureté, noblesse de l'âme*) и низкой, подлой, продажной, мелкой, ничтожной (*âme basse, vénale, lâche, sale, noire, vulgaire, de boue, de laquais, de valet*).

Душа выступает мерилем морали, чести, достоинства, совести, но ее можно запачкать неблагоприятными поступками - *souiller l'âme*.

Душу можно также воспитать, закалить: *élever l'âme, forger, fortifier, retremper une âme*; продать, заложить дьяволу (*Vendre, donner son âme au diable, au démon*).

В Средние века существовало представление о том, что можно заложить,

продать свою душу дьяволу с целью приобрести некие преимущества в земной жизни (вечную молодость, сверхъестественные способности и т.д.).

Душа может страдать, переворачиваться, трепетать, мучиться и т.д. (*faire vibrer l'âme; atteindre, remuer, bouleverser, ébranler, chavirer, agiter, tourmenter, blesser, percer, déchirer, dévaster, obscurcir l'âme*), разрываться (*fendre l'âme*).

Душу можно раскрыть, открыть кому-либо (*livrer, ouvrir son âme à quelqu'un*); завладеть (*gagner l'âme de quelqu'un*). Можно погрузиться и дойти до глубин души (*l'intérieur, les profondeurs, les mystères de l'âme; u fond de l'âme; du plus profond de soi-même. Jusqu'à l'âme, jusqu'au fond de l'âme*). Можно попытаться ее изучить, проанализировать и познать (*découvrir, analyser, connaître l'âme*).

Метонимический сдвиг позволил развить такие значения, как человек, существо, житель (*sainte âme, âme dévote, âme chrétienne*). *Âme sœur* – родственная душа, близкий человек. *Être une âme, n'être qu'une âme, ne faire qu'une âme* – быть так крепко связанным с кем-либо, что восприниматься как единое существо.

Совокупность субъективных восприятий, настроений, общих для членов определенной группы (языковой, социальной и т.д.) – *l'âme d'un peuple, d'une nation, de la patrie; l'âme d'une époque; l'âme collective*. Например, существует выражение славянская душа (*âme slave*), которое предполагает наличие общих черт и моделей поведения у представителей славянских народов.

Mon âme, ma chère âme, chère âme – душа моя (обращение), в некоторых словарях рассматривается как устаревшее.

Человек – вдохновитель, движущая сила, находящийся в центре чего-либо. *C'est un corps sans âme* – в случае утраты лидера, главы, военачальника.

Метафорическое переосмысление (значение 'основа, середина, центральная часть') сделало возможным употребление данной лексемы в различных областях науки и техники, в том числе в оружейном деле, в химии, в электротехнике, в морском деле, в музыке, скульптуре и т.д.

Синонимический ряд к слову *душа* довольно обширен (77 единиц), хотя, по всей видимости, он еще может уточняться: *âme: agent, air, animateur, animation, ardeur, artisan, atma, audace, biquet, bonté, caractère, centre, cerveau, charité, chef, coeur, conscience, constance, courage, dedans, double, ectoplasme, émanation, énergie, entrailles, esprit, essence, éther, étincelle, être, fermeté, feu, flamme, fond, force, générosité, habitant, héroïsme, homme, individu, instigateur, intelligence, intérieur, intime, intrépidité, intuition, magnanimité, maître, mânes, moi, moteur, mystère, nature, noblesse, noeud, noyau, ombre, organe, organisateur, patron, pensée, personnalité, personne, principe, promoteur, psyché, responsable, secret, souffle, souffle vital, spiritualité, trempe, valeur, vapeur, vie, vigueur, volonté* [CNRTL [http](http://)].

Предпринимаются также попытки пространственного моделирования синонимических связей слова «душа». При построении данной модели авторы не могли не отобразить разноплановость данного понятия [CNRTL

http]. Были выделены 5 смысловых кластеров:

1	2	3	4	5
agent	ardeur	atma	double	habitant
animateur	audace	centre	ombre	homme
artisan	bonté	cerveau		individu
chef	caractère	entrailles		moi
instigateur	coeur	esprit		personne
maître	conscience	essence		
moteur	courage	fond		
organisateur	fermeté	intérieur		
promoteur	feu	nature		
	force	noeud		
	générosité	personnalité		
	noblesse	psyché		
	trempe	secret		
	valeur	souffle vital		
	vie	âme		
	vigueur	émanation		
	volonté			
	énergie			

Как мы видим, лексема *душа* довольно подробно описана во французской лексикографической литературе. Но при этом анализ данной единицы еще не может быть признан исчерпывающим.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

1. Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales [Электронный ресурс] – URL: <http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/ame>
2. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française / Le Nouveau Petit Robert. – P., 2009. – 2838 p.
3. Dictionnaire de français «Littré» [Электронный ресурс] – URL: <http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/ame>
4. Dubois J. Dictionnaire étymologique/ J. Dubois, H. Mitterand, A. Dauzat. – Larousse/VUEF, 2001. – 822 p.
5. Larousse [Электронный ресурс] – URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ame/2760?q=ame#2753>
6. Wiktionnaire. Le dictionnaire libre [Электронный ресурс] – URL: <https://fr.wiktionary.org/wiki/ame>

ON THE PROBLEM OF LEXICOGRAPHICAL DESCRIPTION OF THE LEXEME «ÂME» IN THE FRENCH LANGUAGE

M. V. Zabolina

The Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

The author considers the problems of lexicographical description of the word *âme* in French language basing on the lexicographical analysis of all meanings of the word *âme* in the French dictionaries and comes to

the conclusion about the most common, frequent and single-type of the semantic content of this word.

Key words: *French, lexeme, âme, lexicographical description, lexicography.*

Об авторе:

ЗАБОТИНА Мария Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романских и германских языков Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, *e-mail*: mvzabotina @rambler.ru.

УДК 81'276.5:376

МЕТАФОРА В МУЗЫКАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Н.П.Ивинских, И.В.Макарова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

Метафора - сложное многоаспектное явление, ментальная операция и один из нестандартных приемов выражения смысла. В статье рассматривается метафора в музыкальном дискурсе. Анализируются особенности использования метафоры в произведениях знаменитых композиторов.

Ключевые слова: *когнитивная лингвистика, музыкальный дискурс, метафора.*

Данное исследование выполнено в русле когнитивной лингвистики и посвящено рассмотрению метафоры в музыкальном дискурсе. В нотных текстах часто можно встретить метафору, которая помогает понять замысел композитора, играя роль интерпретатора смысла музыкального произведения. Материалом для исследования послужили нотные тексты музыкальных композиций советских и зарубежных композиторов. Актуальность данной работы определяется повышенным интересом лингвистов к проблеме метафоры, ее функционированию в различных типах дискурса (Л.М. Алексеева, С.Л.Мишланова, Г.Стейн и др.). Особенностью музыкального дискурса является его многомерность. Он включает стадию зарождения музыкального произведения, сам текст, его исполнение и восприятие.

Музыкальный дискурс как коммуникативная область является широким понятием и включает в себя философские, культурологические представления. Характерными чертами современного музыкального дискурса является то, что в роли социальных агентов, помимо музыкантов, могут выступать и другие представители музыкальной сферы (продюсеры, администраторы, менеджеры, звуковые режиссёры и т.д.), а использование языковых форм непосредственно зависит от принадлежности коммуникантов к опре-

деленному музыкальному стилю [Алешинская 2008]. Дискурсивный подход к исследованию музыки в социуме позволяет нам рассматривать музыкальное произведение как коммуникацию.

Система музыкальной коммуникации отличается разнохарактерностью и сложностью. Музыкальный процесс развивается очень динамично и включает в себя различные информационные каналы, которые функционируют на различных уровнях и объединяют участников процесса не только с источниками и передатчиками информации, но и с теми, кто перерабатывает музыкальную информацию в другие виды деятельности и творчества человека. Черемисин А.М. в своих трудах утверждает, что «музыкально - коммуникативное событие как основная единица музыкальной коммуникации и музыкального дискурса содержит в снятом виде все константы музыкальной коммуникации: генерирование, трансляцию и усвоение музыкальных ценностей». Музыкальный дискурс можно трактовать как составное коммуникативное явление, включающие акты создания, воспроизведения и восприятия музыкального произведения, а также отражающие зависимость самого произведения от социального, культурного и психологического контекста [Черемисин А.М. 2003].

Греческие теоретики музыки в античные времена для описания звуковысотности использовали такие термины, как «острее» или «тяжелее»; на островах Бали и Ява население говорит о высоте звука «меньше» или «больше». Подобные отличия в терминологии музыкальных тонов дают основания предполагать, понимание и восприятие музыки в корне метафорично. Существует достаточно свидетельств того, что определение звуковысотности относительно определений «высоко» или «низко» изначально метафорично. Например, «выше» и «ниже» на клавишах фортепиано. Как «до» может быть ниже «соль», если обе клавиши расположены горизонтально? Если виолончелист играет пассаж на инструменте, он должен сдвигать левую руку вниз по грифу, чтобы озвучить верхнюю тесситуру.

Композиторы классической музыки разных эпох, начиная с возрождения до современности, использовали так называемый прием «образного описания» в своих произведениях, чтобы оживить текст, придать ему жизнь. Нотные тексты иллюстрируются при помощи метафоры. Сама идея переноса текста на музыку очень проста. Когда в художественном тексте возникает слово, несущее сильную смысловую нагрузку, композитор пишет аккомпанемент к нему, как бы предполагая или рисуя данное слово. Например, если в тексте описывается галоп лошади, музыкальная ткань будет испестрена «стуком копыт» - в нотном тексте мы увидим резкие, обрывистые ноты, быстрый темп и т.п. Композиторы находят пути изобразить спуск с небес, струящиеся потоки воды вниз, крутящиеся колеса, дрожь, трепет и ряд других подвижных изображений.

Рассмотрим метафору на примере одной из месс Джованни Палестрины.

ma. 53

tem de - scen - dit de cae - lis.
 de - scen - dit de cae - lis. de - scen - dit de cae - lis.
 tem de - scen - dit de cae - lis.
 de - scen - dit de cae - lis. de - scen - dit de cae - lis.
 de - scen - dit de cae - lis.

Каждое появление слова «descendit» в любом из голосов начинается с нисходящего движения. Композитор пытается изобразить спуск с небес, используя музыкальное пространство. Мы можем так же увидеть, что слово «descendit» имеет отношение к возвышению и утяжелению. После «спуска» мелодия размер нот увеличивается, как бы утяжеляя всю фактуру, и мелодия идет вверх. В данном примере представлена пространственная метафора.

Следующий пример метафоры представлен в произведении As Vesta was. Мы видим появление слов «descending» и «ascending» в пассажах нисходящего и восходящего движения. Композитор рисует быстрый спуск и бег наверх на музыкальной ткани.

Alto
 As Ves - ta was de - scend - ing,
 Alto
 She spied a maid - en queen the same a - scend - ing,

На примере из партитуры хорового концерта Альфреда Шнитке мы можем увидеть, как композитор буквально рисует предметы и явления природы. Появление слова «клад», которое инкрустировано сверкающими диэзами, сменяется фразой «пречистый дождь», с висящими, как капельки дождя бемолями. Если рассматривать данный пример более тщательно, то здесь не происходит смена тональности – но композитор принял решение поменять знаки и написать нотный текст именно в таком формате, чтобы исполнитель не только прочел текст, но и увидел его.

клад, _____ пре - чис - тый дождь, _____
 klad, _____ pre - chis - tuj dozhd'.

В конце произведения американского композитора Алана Копланда «The Chariot», композитор метафорично переносит на ноты слово «вечность». В такте 55, последний слог слова «eternity» на ноте «фа» растягивается на несколько тактов – композитор буквально рисует пространство, которое длится вечно. Эффект «вечности» подчеркивается через выразительные средства, используемые композитором: динамика пиано и фермата на последней ноте.

54 (♩ = 72) poco rit. - -
 toward e - ter - ni - ty.....

В следующем примере, рассматривается метафора в произведениях Иоганна Себастьяна Баха. Ведущий жанр произведений Баха – духовная кантата. Иоганн Себастьян посвятил всю свою жизнь написанию религиозных произведений, и вся его музыка несет религиозный контекст. Им определен такой жанр как «Страсти», для оркестра, хора и солистов, где автор описывает страдания и жертву Иисуса Христа. «Тема креста» проходит через многие его произведения и через всю его жизнь, недаром его автограф имел форму креста. Свои убеждения веры он переносит на музыку. Бах рисует крест справа налево, как бы визуальное обозначая четыре точки креста. Даже если положить его имя (BACH) на нотный стан мы увидим мотив, тему креста.

Cross (Kreuz) Motif

CANTATA "CHRIST LAG IN TODESBANDEN" ST. MATTHEW PASSION BACH
 Kren - - - zes Kren - zes



Таким образом, метафора, с одной стороны, помогает композитору выразить то, что он хочет, более наглядно, с другой стороны, помогает музыканту правильно исполнить музыкальное произведение, донести до слушателя замысел композитора, что представляет собой акт коммуникации.

Музыкальный дискурс реализуется через творческий диалог, который осуществляется между всеми участниками процесса коммуникации, а метафора играет роль интерпретатора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешинская Е.В. Современный американский музыкальный термин: Автореф. дис ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.В. Алешинская; Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н.А. Добролюбова. – Н.Новгород [б.и.], 2008. – 26 с. – На правах рукоп.
2. Черемисин А.М. Музыкально-коммуникативное событие: факторы формирования музыкального дискурса / А.М. Черемисин. – Пятигорск, 2005.

METAPHOR IN MUSICAL DISCOURSE

N.P.Ivinskikh, I.V.Makarova

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

Metaphor is a complex multi aspect phenomenon, mental operation and original way of expressing the sense. This article investigates the metaphor in the musical discourse. It analyses the peculiarities of metaphor usage in the works by famous composers.

Key words: cognitive linguistics, metaphor, musical discourse.

Об авторах:

ИВИНСКИХ Наталья Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail:* ivinskikh@mail.ru.

МАКАРОВА Ирина Витальевна – студентка факультета иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail:* idancechachacha@gmail.com.

УДК 811.11

О ДИАЛЕКТНОМ СИНТАКСИСЕ

(на примере швейцарско-немецких диалектов)

Н.Г. Кузьмич

Вологодский государственный университет, Вологда

В статье рассматриваются синтаксические особенности швейцарско-немецких диалектов на примере структуры предложения. Указываются причины возросшего интереса к диалектному синтаксису. Приводятся

основные методы собирания и обработки данных для «Синтаксического атласа немецкоязычной Швейцарии» (SADS), а также обращается внимание на лингвистические и экстралингвистические факторы, обуславливающие вариативность диалектных синтаксических конструкций.

Ключевые слова: диалектология, швейцарско-немецкие диалекты, синтаксис, лингвистические атласы, «Синтаксический атлас немецкоязычной Швейцарии» (SADS).

Традиционная диалектология концентрировалась главным образом на изучении фонетики, морфологии, лексики и добилась в этом направлении больших успехов. Что же касается синтаксического уровня, то им в лингвистике долгое время пренебрегали, полагая, что диалектный синтаксис мало чем отличается от синтаксиса стандартного языка, имеет много общих черт с синтаксисом разговорной речи и сами диалекты по своим синтаксическим структурам лишь незначительно отличаются друг от друга [Löffler 1990:124]. Кроме того, считалось, что синтаксический уровень не обнаруживает ареальности, а значит он не интересен с точки зрения диалектографии. Другой причиной того, что синтаксис оставался на периферии исследования лингвистов, было отсутствие достаточного количества материалов для исследования, а также отсутствие соответствующей методики для их обработки. По образному выражению Э. Глазер, диалектный синтаксис был «пасынком диалектологии» («Stiefkind der Dialektologie») [Glaser 1997: 11].

Однако в середине 80-х годов XX века ситуация меняется. Изучение синтаксических особенностей диалектов становится одной из основных проблем языкознания. Это было связано в первую очередь с развитием генеративной грамматики и функциональной типологии.

В ряде крупнейших европейских университетов (Италия, Бельгия, Франция, Нидерланды, Германия, Австрия, Великобритания и др.) начинается разработка диалектного синтаксиса, накапливается материал для анализа, формируется методико-теоретическая база, ведется активное картографирование синтаксических явлений и издаются синтаксические атласы.

В Швейцарии диалектный синтаксис также переживает своего рода ренессанс. Еще в 1986 году Г. Тацрайтер (Herbert Tatzreiter) выступил с докладом «Синтаксическая география – бесполезная область диалектологии?», который имеет подзаголовок «Попытка возрождения» [Glaser 1997:11]. Ивар Верлен (Ivar Werlen) в одной из своих работ признавал не только важность изучения диалектного синтаксиса как для диалектологии, так и для теоретической лингвистики, но также наметил в общих чертах программное исследование швейцарско-немецкого синтаксиса [Werle 1994].

Общее описание лингвистических особенностей швейцарско-немецких диалектов, включая синтаксис, мы находим, например, в книге А. Лёчера [Lötscher 1983]. Отдельные синтаксические тематические исследования в

рамках генеративной грамматики представлены в книге Ц. Пеннера [Penner 1995]. Некоторые итоги изучения диалектного синтаксиса в южнонемецком и швейцарско-немецком языковых ареалах подведены в работе Э. Глазер «Диалектный синтаксис: задачи исследования», опубликованной редакцией Швейцарско-немецкого словаря. Здесь же намечены и задачи, стоящие перед лингвистической (синтаксической) географией [Glaser 1997].

С января 2000 года Немецкий семинар при Цюрихском университете работает над проектом «Диалектный синтаксис швейцарско-немецкого». Проект финансируется Швейцарским национальным фондом. Инициатор и руководитель проекта – Эльвира Глазер. Проект исследует распределение различных синтаксических конструкций на территории немецкоязычной Швейцарии. Сбор материала должен быть завершён к декабрю 2016 года. Цель проекта – опубликовать результаты исследования в специальном синтаксическом атласе.

«Синтаксический атлас немецкоязычной Швейцарии» (Syntaktischer Atlas der deutschen Schweiz) (SADS) будет своего рода продолжением «Лингвистического атласа немецкоязычной Швейцарии» (SDS).

Составители SDS, крупнейшего атласа в немецкой диалектологии, первоначально намеревались включить в атлас и синтаксические явления, но в опубликованных томах есть только несколько карт, касающихся синтаксической вариативности. Главная причина этого заключалась в определенной трудности исследования синтаксических явлений в целом и невозможности объединить традиционные эмпирические исследования в области фонетики или фонологии и лексических единиц с синтаксически ориентированным исследованием. Поэтому составителям SADS пришлось разработать адекватную методику и особую технику сбора информации.

Как известно, в диалектологии при сборе диалектологического материала применяется один из основных методов: 1) метод прямого (устного) и косвенного (письменного) анкетирования и 2) метод непосредственного наблюдения. Однако наиболее эффективным является комбинированный подход, т. е. использование разных методов, что даёт лучший результат. Именно комбинированным методом происходил сбор материалов для больших национальных атласов, в том числе и для SADS.

Материал для SADS собирался по специальной программе. В самом начале работы над проектом SADS были установлены на основе изучения диалектологической литературы и словарей примерные синтаксические явления, которые целесообразно было исследовать в ареальном плане. На этой основе было составлено четыре вопросника, содержащих 118 вопросов для 54 синтаксических явлений. К работе было привлечено 3187 информантов из 383 населённых пунктов. Информанты, как правило, выросли в том же месте, где они сейчас проживают, или, по крайней мере, в этой местности вырос кто-то из их родителей. Информанты принадлежат ко всем социальным слоям, ко всем возрастным группам и ко всем профессиям.

Заполненные анкеты были размещены в базе данных Filemaker Pro. Эти данные могут быть переданы в географическую информационную систему ESRI ArcView для дальнейшего картографирования.

В рамках работы над проектом были рассмотрены различные синтаксические явления (именные, местоименные, глагольные и другие конструкции).

Синтаксис швейцарско-немецких диалектов является относительно свободным и частично различается регионально. Приведем примеры. Предложение “*Er hat mich nicht gehen lassen.*” в западных швейцарско-немецких диалектах имеет форму “*Er hät mi(ch) nöd la gaa.*“, а в восточных – „*Er hät mi(ch) nöd gaa laa.*“

Если подойти системно к рассмотрению синтаксических характеристик стандартного языка и его диалектов, то можно найти их синтаксические различия. Они проявляются в моделях словосочетаний, в структурных схемах предложений, в средствах связи предложений друг с другом и др.

Покажем некоторые синтаксические особенности швейцарско-немецких диалектов на примере структуры предложения. Наиболее характерными особенностями в структуре швейцарско-немецкого предложения являются следующие.

1. Замена инфинитива с *zu* на простой или субстантивированный инфинитив. Например, после глаголов *aafòò, ufhööre, hälffe* (*anfangen, aufhören, helfen*): *S fòòt aarägne* (*Es beginnt zu regnen*). *Jetzt wämmer uufhööre schaffe* (*Jetzt wollen wir aufhören zu arbeiten*). *Chönntsch mer bitte hälffe s Gschier abwäsche?* (*Könntest du mir helfen, das Geschirr zu spülen?*).

Инфинитив употребляется без *zu* также в тех случаях, когда он стоит в начале предложения перед другим глаголом или перед сравнительной конструкцией с *als*: *Z Nacht choche wëër jetzt wichtiger* (*Das Nachtessen zu kochen wäre jetzt wichtiger*). *Telifonieren isch äifacher als en Brief schryybe* (*Telefonieren ist einfacher als einen Brief zu schreiben*).

2. Замена простых глагольных форм описательными конструкциями с глаголом *tun*: *Er isst - er tuet ässen* (*Er isst*). *Sie schimpfed – sie tüend schimpfe* (*Sie schimpfen*).

Эта замена позволяет избежать трудных для понимания или произношения форм, а также воспринимать как единое целое сложные глаголы с приставками или другими компонентами, которые по правилу должны отделяться друг от друга. Например, вместо *Ich zie mi aa* (*Ich ziehe mich an*), швейцарцы предпочитают говорить *Ich tue mi aazie*.

3. Удвоение глаголов *choo, göò, lòò, aafòò* (*kommen, gehen, lassen, anfangen*) в их краткой форме в сочетании с другим инфинитивом. Например: *Ich chume cho ässe* (*Ich komme essen*). *Ich goone gö ässe* (*Ich gehe essen*).

4. Различия в оформлении придаточных предложений. Вместо относительных местоимений *der, die, das* в швейцарско-немецких диалектах в определительных предложениях используется относительная частица *wo*,

которая заменяет существительное, стоящее в именительном или винительном падеже. Например: *De Maa, won öis gëschter psuecht hët (Der Mann, der uns gestern besucht hat)*. В других падежах к *wo* добавляется еще местоимение: *Die Chind, won ene de Ooschterhaas Schoggiäier bringe söll (Die Kinder, denen der Osterhase Schokoladeeier bringen soll)*.

5. Различия в оформлении конца предложения. Например, инфинитив ставится после модального глагола, если оба попадают на конец предложения: *Mer händ wëlle häi goo (Wir haben heimgehen wollen)*.

6. В построении сложных предложений в швейцарско-немецких диалектах, как и в большинстве немецких диалектов, преобладает сочинительная связь. Например: *Ich schaffe und duu gaasch go spaziere (Ich arbeite, während du spazieren gehst)*.

Примеры предложений в п.п. 1-6 взяты из [Lötscher 1983: 105-111].

Однако, как показывают исследования, гипотаксис также встречается и в предложениях на диалекте [Baur 1983:32]. По мнению А. Лёчера, диалекту отнюдь не чужды такие предложения, как ниже следующее: *Wänn i wüsst, wër mer chöönt säge, wie me vo död zum Bellevue chunt, dänn chëemed mer sicher no rächtzytig is Kino. (Wenn ich wüsste, wer mir sagen könnte, wie man von hier zum Bellevue kommt, dann kämen wir sicher rechtzeitig ins Kino.)*. [Lötscher 1983:115].

7. На построение предложения может влиять также формальность ситуации. Например, предложение "*Ich möchte gerne schnell etwas fragen*" в зависимости от ситуации может иметь следующие формы:

- *Ich han gschnäll e Fraag!*
- *Chan ich gschnäll öppis frööge?*
- *Gschnäll e Fraag?*

[www.uni-protokolle.de/Lexikon/Schweizerdeutsch.html].

В целом, как показывают исследования швейцарских ученых, диалектный синтаксис имеет меньше форм, чем синтаксис стандартного немецкого языка, поскольку он является более простой языковой формой и должен лишь удовлетворять потребностям устной коммуникации.

Некоторые результаты работы над проектом SADS, полученные Э. Глазер, Г. Барт, К. Бухели-Бергер, К. Ландольтом, Н. Фрей, М. Фридли и другими швейцарскими лингвистами, позволяют ответить на вопрос, как распределяются синтаксические варианты в немецкоязычной Швейцарии. [Glaser 2015]. Можно выделить как большие, так и малые территории распространения того или иного синтаксического явления. К первым относится, например, финальное присоединение инфинитива.

К примеру, карта № 1, представленная на сайте проекта, показывает территориальное распространение ответов на первый вопрос первого вопросника. Информантам было предложено перевести на их родной диалект предложение „*Ich habe zu wenig Kleingeld, um ein Billet zu lösen*.“

Самыми частыми были два ответа: 1) ... *für es Billet z löse* и 2) ... *zum es*

Billet (z) löse. Это синтаксическое варьирование обусловлено регионально. Конструкция с **für** характерна для западных кантонов (Берн, Золотурн, Фрибур, западная часть кантона Люцерн и др.), в то время как конструкция с **zum** концентрируется в основном в восточных кантонах (Цуг, Санкт-Галлен, Гларус и др.), хотя в некоторых пунктах на севере страны были указны оба варианта.

Некоторые синтаксические явления распространены на территории всей немецкоязычной Швейцарии, как например, удвоение неопределенного артикля (*e ganz e gueti Sach*).

Однако не редки случаи, когда на одной территории сосуществует несколько вариантов и поэтому невозможно выделить с помощью изоглосс гомогенные синтаксические ареалы. Для описания постепенного перехода от одного варианта к другому Г. Зайлер (G. Seiler) создал так называемую «модель наклонной плоскости» (*das Modell der schiefen Ebene*) [Seiler 2005: 313]. Это имеет место, например, в территориальном распространении пассивной конструкции с разными вспомогательными глаголами [Bucheli Berge htt].

Многообразие синтаксических конструкций, которые удалось выявить во время работы над проектом SADS, и их частично очень четкое территориальное распространение позволило прокорректировать существующие до сих пор представления о синтаксическом варьировании и синтаксических ареалах, хотя в основном синтаксические ареалы совпадают с известными нам по «Лингвистическому атласу немецкоязычной Швейцарии» (SDS) фонетическими и лексическими ареалами

На вариативность синтаксических моделей в диалектах влияют как лингвистические, так и экстралингвистические факторы.

К лингвистическим факторам можно отнести, например, влияние романского субстрата и отражение более ранних ступеней развития немецкого языка. Так, в продолжение более ранних периодов развития языка диалект использует часто сочинительную связь на месте подчинительной. Дело здесь не в бедности выражения, а скорее в способе выражения другими средствами (голос, темп речи, паузы, сама ситуация коммуникации и др.). В ряде случаев предложения только по форме являются сложносочиненными, логически же они являются сложноподчиненными. Например, в цюрихском диалекте: „S Mari tuet de Boden uufrybe und duu tuesch underdesse s Gschiir abwäsche“ (Während Marie den Fussboden bohntert, wäschst du das Geschirr ab) [Weber 1964: 289].

К экстралингвистическим факторам, влияющим на синтаксическую вариативность в диалектах, можно отнести, например, возраст, пол говорящего, степень его образованности и другие факторы.

Таким образом, диалектный синтаксис, остававшийся долгое время маргинальной областью как теории синтаксиса, так и диалектологии, становится в наше время одной из инновационных областей лингвистики.

Источниками для изучения диалектного синтаксиса являются диалектные грамматики, словари, монографии, а также материалы, собранные полевым путем в рамках работы над специальными проектами, в частности над проектом по составлению «Синтаксического атласа немецкоязычной Швейцарии».

Материалы, собранные швейцарскими учеными, дают нам наглядное представление о вариативности синтаксических конструкций в различных швейцарско-немецких диалектах.

Синтаксические ареалы, установленные в результате работы над проектом SADS, подтверждают диалектное членение швейцарского варианта немецкого языка, основанное на фонетических и лексических явлениях.

Исследования в области диалектного синтаксиса важны для развития теорий в различных областях общей лингвистики, социолингвистики, типологии языков и исторического языкознания [Поздерева 2013:808].

ЛИТЕРАТУРА

1. Поздерева Г.Ф. Немецкий диалектный синтаксис: к истории вопроса / Г.Ф. Поздерева // Вестник Башкирского университета. – Т. 18. – № 3. – Уфа, 2013. – С. 804-809.
2. Baur A. Was ist eigentlich Schweizerdeutsch? / A. Baur. – Winterthur: Gemsbeg Verlag, 1983. – 160 S.
3. Bucheli Berger C. Passiv im Schweizerdeutschen [Электронный ресурс] / C. Bucheli Berger // Linguistik Online. – URL: http://www.linguistik-online.com/24_05/bucheli.
4. Glaser E. Dialektsyntax: eine Forschungsaufgabe / E. Glaser // Schweizerdeutsches Wörterbuch. Bericht über das Jahr 1996. – Rotkreuz: Zürcher Druck, 1997. – S. 11-30.
5. Glaser E. Dialektsyntax des Schweizerdeutschen / E. Glaser, G. Bart // Kehrein, R., Lameli A., Rabanus, St. (Hrsg.). Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven. – Berlin: De Gruyter, 2015. – 79-105.
6. Seiler G. Wie verlaufen syntaktische Isoglossen, und welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen? / G. Seiler // Eggers E., Schmidt J., Stellmacher D. (Hrsg.). Moderne Dialekte – neue Dialektologie. – Stuttgart: Steiner (ZDL Beiheft 130), 2005. – S. 313-341.
7. Löffler H. Probleme der Dialektologie. Eine Einführung / H. Löffler. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990. – 175 S.
8. Lötscher A. Schweizerdeutsch. Geschichte, Dialekte, Gebrauch / A. Lötscher. – Frauenfeld; Stuttgart: Verlag Huber, 1983. – 212 S.
9. Penner Z. (editor). Topics in Swiss German Syntax / Z. Penner. – Bern: Peter Lang, 411 p.
10. Weber A. Zürichdeutsche Grammatik. Ein Wegweiser zur guten Mundart / A. Weber. – Zürich: Schweizer Spiegel Verlag, 1964. – 400 S.
11. Werlen I. Neuere Fragestellungen in der Erforschung der Syntax deutscher Dialekte I. Werlen // Mattheier K., Wiesinger P. (Hgg.). Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. – Tübingen: Walter de Gruyter, 1994. – S.

49-75.

Сокращения

SADS – Syntaktischer Atlas der deutschen Schweiz (готовится к публикации).
SDS – Sprachatlas der deutschen Schweiz, begr. von H. Baumgartner u. R. Hotzenköcherle, hrsg. von R. Hotzenköcherle, fortgeführt u. abgeschlossen von R. Schläpfer, R. Trüb, P. Zinsli. Bd. I-VIII, 1962-1997. Abschlussband 2003. B Tübingen und Basel: Francke Verlag.

ON THE DIALECT SYNTAX
(illustrated by Swiss German dialects)

N.G. Kuzmich

Vologda State University, Vologda

The paper describes some syntactic features of the Swiss German dialects illustrated by the sentence structure. It points at the reasons for growing interest in dialect syntax. The paper presents the main methods of collecting and processing data for the «Syntactic Atlas of Swiss German Dialects» (SADS). The linguistic and extralinguistic factors causing variation in dialect syntactic structures are named.

Key words: *dialectology, Swiss German dialects, syntax, linguistic atlases, the «Syntactic Atlas of Swiss German Dialects» (SADS).*

Об авторе:

КУЗЬМИЧ Нина Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Вологодского государственного университета, e-mail: kuz.07@bk.ru/

УДК 811.111

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ
АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ КАК ОТРАЖЕНИЕ
НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМЫХ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЙ

М.В. Максимова

Глазовский государственный педагогический институт

им. В.Г. Короленко, Глазов

В статье рассматриваются фразеологические единицы английского и немецкого языков с позиции аксиологических диад. Автор приходит к выводу, что в обеих лингвокультурах ценностные приоритеты, в основном совпадают.

Ключевые слова: *аксиология, лингвокультура, аксиологическая диада, фразеологическая единица, английский язык, немецкий язык, аксиологическая маркированность.*

Оценочный компонент является неотъемлемой частью любого фразеологизма. Исходя из этого, все фразеологические единицы (ФЕ) можно разделить на аксиологически маркированные и аксиологически немаркиро-

ванные, исходя из понятия индикатора (идентификатора, показателя) оценки. Аксиологически маркированные ФЕ, в отличие от аксиологически немаркированных, содержат «в своем лексическом составе и/ или в своей словарной дефиниции показателя/ идентификаторы оценки» [Гуай 2009: 18].

Обратимся к рассмотрению аксиологически маркированных ФЕ в английском и немецком языках в аспекте аксиологических диад. Наиболее значимыми являются следующие: ЖИЗНЬ – СМЕРТЬ, ЗДОРОВЬЕ – БОЛЕЗНЬ, БОГАТСТВО – БЕДНОСТЬ, ТРУД – БЕЗДЕЛЬЕ, СЧАСТЬЕ – НЕСЧАСТЬЕ, УМ – ГЛУПОСТЬ, ПРАВДА – ЛОЖЬ, РАЙ – АД. Каждый из них рассматривается на различных уровнях ценностей/антиценностей [Багаутдинова 2006].

Так, аксиологические диады ЖИЗНЬ – СМЕРТЬ, ЗДОРОВЬЕ – БОЛЕЗНЬ представляют физиологический уровень ценностей. Примерами могут служить следующие ФЕ: *live in clover* – кататься как сыр в масле (букв. “жить в клевере”); *right as a trivet* – в добром здравии (букв. “исправный как подставка”).

Аксиологическая диада БОГАТСТВО – БЕДНОСТЬ является составляющей материального уровня ценностей. Сюда входят следующие фразеологизмы: *feel the draught* – быть в стесненных денежных обстоятельствах (букв. “чувствовать сквозняк”); *geld wie Heu haben* – иметь уйму денег (букв. “иметь денег как сена”).

Аксиологическая фразеологическая диада ТРУД – БЕЗДЕЛЬЕ отражает социальный уровень ценностей, примерами могут служить следующие фразеологизмы: *work like a Trojan* – работать не покладая рук (букв. “работать как троянец”) (в «Илиаде» Гомера и «Энеиде» Вергилия воспеваются мужество и стойкость защитников Трои); *ein alter Hase* – опытный работник, мастер своего дела, стреляный воробей (букв. “старый заяц”).

Аксиологическая фразеологическая диада СЧАСТЬЕ – НЕСЧАСТЬЕ представляет духовный уровень ценностей, сюда относятся фразеологизмы: *on the top of the world* – чувствовать себя счастливее всех на свете (букв. “на вершине мира”); *Narr des Glücks* – баловень счастья.

Аксиологическая фразеологическая диада УМ – ГЛУПОСТЬ отражает интеллектуальный уровень ценностей: *thick as two planks* – очень глупый; *keinen Docht in seiner Lampe haben* – не отличаться умом.

Аксиологическая фразеологическая диада ПРАВДА – ЛОЖЬ представляет нравственный уровень ценностей и включает следующие ФЕ: *spin a yarn* – рассказывать небылицы; *frommer Betrug* – ложь во спасение.

Наконец, аксиологическая фразеологическая диада РАЙ – АД представляет мифологический уровень ценностей. Среди примеров можно отметить следующие: *a fallen angel* – падший ангел.

Перечисленные выше диады были предложены Г.А. Багаутдиновой [Багаутдинова 2006]. Однако некоторые ФЕ из нашей выборки нельзя отнести ни к одной из вышеописанных групп. Вследствие этого были

выделены еще три диады: ДРУЖБА – ПРЕДАТЕЛЬСТВО, УСПЕХ – ПОРАЖЕНИЕ, ХОРОШЕЕ – ПЛОХОЕ НАСТРОЕНИЕ.

Аксиологическая фразеологическая диада ДРУЖБА – ПРЕДАТЕЛЬСТВО может быть отнесена к нравственному уровню ценностей. Например: *thick as thieves* – закадычные друзья; *ein unzertrennliches Kleeblatt* – неразлучная тройка.

Аксиологическая фразеологическая диада УСПЕХ – ПОРАЖЕНИЕ представляет духовный уровень ценностей и включает такие фразеологизмы, как: *inside track* – кратчайший путь к успех; *sich die ersten Sporen verdienen* – добиться первых успехов.

Последняя аксиологическая фразеологическая диада ХОРОШЕЕ – ПЛОХОЕ НАСТРОЕНИЕ отражает эмоциональный уровень ценностей, который представлен следующими примерами: *with your tail up* – в приподнятом настроении; *in der Brause sein* – в игривом настроении.

Согласно данным, полученным в ходе анализа, шире всего в выбранных английских фразеологизмах представлены такие аксиологические диады, как ПРАВДА – ЛОЖЬ, ТРУД – БЕЗДЕЛЬЕ, ДРУЖБА – ПРЕДАТЕЛЬСТВО, в немецких фразеологизмах – ХОРОШЕЕ – ПЛОХОЕ НАСТРОЕНИЕ, ДРУЖБА – ПРЕДАТЕЛЬСТВО, БОГАТСТВО – БЕДНОСТЬ, а в русских фразеологизмах – ТРУД – БЕЗДЕЛЬЕ, УМ – ГЛУПОСТЬ, УСПЕХ – ПОРАЖЕНИЕ. Оказалось, что во всех линвокультурах является значимой диада ТРУД – БЕЗДЕЛЬЕ, менее важными – ЗДОРОВЬЕ – БОЛЕЗНЬ и РАЙ – АД.

Труд является одним из базовых концептов в разных языках и культурах, занимает важное место в системе ценностей. Безделье в английском и немецком языках описывается как статичное состояние, как бесцельное действие, бессмысленная активность, как невыполнение самой малой доли работы, полное бездействие.

Обратимся к категориям, являющимся значимыми для английского общества. Одним из достоинств человека англичане считают абсолютную правдивость (*talk turkey* – говорить откровенно, прямо) и стремление никогда не нарушать данного обещания. Правда репрезентируется в английской фразеологии как могущественное, самодостаточное и высоко оцениваемое явление (*true as God* – абсолютно истинный) [Майол 2001].

Дружба и друзья представляют для англичанина величайшее богатство, настоящие друзья для него – ближайшие родственники. Англичанин готов пожертвовать всем для друга, но не своим временем. Корыстная дружба никогда не будет прочной, но англичане готовы воспользоваться дружескими связями в деловых отношениях. Слово может ранить сильнее меча, и англичанин скорее промолчит, чтобы не потерять друга [Синкевич 2003].

Для немцев же дружба – это любовь, сопровождающаяся взаимопониманием и заботой друг о друге. Хорошего друга найти нелегко, поэтому немец снисходительно отнесётся к недостаткам товарища. Дружеские отношения необходимо поддерживать, и жители Германии считают, что

маленькие подарки помогут это сделать. В отличие от англичан немцы не готовы пожертвовать остроумной шуткой ради сохранения друга. Немцы также уверены, что друг – самое объективное отражение человека [Штефан 1999].

В немецком социуме важным является также эмоциональный уровень ценностей (ХОРОШЕЕ – ПЛОХОЕ НАСТРОЕНИЕ). В обычные дни проявление эмоций считается неприличным. Как правило, немец всегда сосредоточенно молчалив, важно степенен или, по крайней мере, меланхоличен и суров [Крысько 2008]. Исключением являются праздники, а особенно карнавал – самый веселый из них. Он проходит под девизом: «Оставь заботы на завтра, поделимся радостью!». Во время празднования карнавала немецкий порядок «улетучивается <...>, а вместе с ним летит вверх тормашками и весь привычный заведенный уклад» [Штефан 1999].

Обычно немцы не любят хвастаться своим богатством. Они высоко ценят качество и готовы платить за него. Деньги в Германии постепенно становятся фактором социального нивелирования. Жизненный уровень здесь выше, чем в других европейских странах, и общественное согласие покоится на том, что любой, кто достиг этого уровня и кому он по карману, имеет право рассчитывать на большее. Если ваше благополучие заработано собственными руками или умом, то вряд ли кто-то из немцев усомнится в вашем праве наслаждаться им [там же].

Итак, проведенное исследование показало, что в английской и немецкой фразеологиях преобладают аксиологически имплицитные фразеологизмы, которые характеризуются метафорической природой. Менее распространены аксиологически немаркированные фразеологизмы.

С точки зрения распределения маркированных фразеологизмов по аксиологическим диадам, можно предположить, что у носителей английского языка преобладают такие ценности, как ПРАВДА – ЛОЖЬ, ТРУД – БЕЗДЕЛЬЕ, ДРУЖБА – ПРЕДАТЕЛЬСТВО, у носителей немецкого языка – ХОРОШЕЕ – ПЛОХОЕ НАСТРОЕНИЕ, ДРУЖБА – ПРЕДАТЕЛЬСТВО, БОГАТСТВО – БЕДНОСТЬ. Причем для обеих лингвокультур немаловажной является аксиологическая фразеологическая диада ТРУД – БЕЗДЕЛЬЕ. Тем не менее, полученные данные не следует рассматривать как показательные для английской, немецкой и русской фразеологических картин, так как была произведена лишь небольшая выборка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багаутдинова Г.А. Аксиологическая лингвистика: языковая ценность языковых единиц и ценности, выражаемые языковыми единицами / Г.А. Багаутдинова // III Международные Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртене и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. – Т.2. – С. 132-135.
2. Гуай Е.Ю. Аксиологический аспект английской фразеологии: Автореф. дис. ... канд. фил. наук / Е.Ю. Гуай; Институт языкознания РАН. – М. [б.и.], 2009. – 26 с. – На правах рукоп.

3. Крысько В.Г. Этническая психология/ В.Г. Крысько. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
4. Майол Э. Эти странные англичане / Э. Майол, Д. Милстед. – М.: Эгмонт Россия Лтд., 2001. – 72 с.
5. Синкевич И.С. К вопросу о национально-культурной специфике концептов «любовь» и «дружба» в английской, немецкой и русской паремиологии // Теория языка и межкультурная коммуникация: Межвуз. сб. науч. тр. – Курск: Курский гос. ун-т, 2003. – Вып. 1. – С 82-86.
6. Штефан З. Эти странные немцы / З. Штефан. – М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999. – 46 с.

**ENGLISH AND GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS
AS THE REFLECTION OF THE MOST SIGNIFICANT
AXIOLOGICAL CATEGORIES**

M.V. Maksimova

Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, Glazov

The article analyses phraseological units of the English and German languages from the point of view of axiological dyads. The author comes to the conclusion that both linguocultures have similar value priorities.

Key words: axiology, linguoculture, axiological dyad, phraseological unit, English, German, axiological markedness.

Об авторе:

МАКСИМОВА Марина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков и удмуртской филологии Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко; e-mail: marimax78@yandex.ru

УДК 811.111

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ИНТЕРНЕТ-ТЕРМИНОВ,
ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В ПОДЪЯЗЫКЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ**

Л.А.Матвеева

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

В статье рассматриваются особенности функционирования интернет-терминологии в современных англоязычных СМИ, анализируется семантическая структура полученного корпуса терминов с выделением в нем лексико-семантических групп и анализом их особенностей.

Ключевые слова: термин, терминология, интернет терминология, подъязык СМИ, лексико-семантическая группа.

В настоящее время все большую роль в повседневной жизни многих

людей играют сетевые технологии. Это приводит к широкому распространению терминологической лексики данной сферы деятельности, вхождение ее в устную коммуникацию людей, не только профессионально занимающихся этой проблематикой, но и связанных с ней опосредованно, поскольку деятельность многих специалистов разных профессий сегодня невозможно представить без применения сети Интернет. Исследование функционирования Интернет-терминологии в современных англоязычных СМИ представляет большой интерес по ряду причин. Прежде всего, это отсутствие каких-либо фундаментальных работ по этой проблеме, а также недостаточное количество толковых и переводных словарей по данной терминологии. Сам феномен стремительного развития терминологии Интернет и, как следствие, появление большого числа новых терминов, количество которых растет с каждым днем, представляет сложную задачу для исследователей. А поскольку и средства массовой информации и Всемирная Сеть являются неотъемлемой частью жизни современного общества, эта проблема представляется сегодня весьма актуальной.

Каждое исследование терминологической лексики опирается на некоторое определение термина. По вопросам определения термина, требований, предъявляемых к нему, взаимоотношения общеупотребительного слова, термина и понятия в лингвистической литературе существуют различные, часто противоположные точки зрения.

В настоящее время насчитывается более 3 000 определений понятия термин, но, тем не менее, его содержание не выяснено до конца. В.Д. Табанакова сделала попытку ответить на вопрос, почему нет общепринятого определения термина. По ее мнению, «с одной стороны, это объясняется тем, что еще недостаточно разработаны теоретические основы терминоведения, не дифференцированы его основные понятия и нет единого мнения о том, что такое научно-технический термин. С другой стороны, те разнообразные определения, которые существуют сейчас в литературе, не всегда и не в полной мере отражают суть определяемого явления» [Табанакова 1982: 24].

Обычно исследователи пользуются рабочими определениями термина, которые, как правило, неполные, однако отражают его существенные свойства. Так, А.А.Реформатский считает терминами «специальные слова, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и вещей [Реформатский 1968: 114]. По мнению В.П.Даниленко, «термин – это слово или словосочетание специальной сферы употребления, являющееся наименованием научного или производственно-технологического понятия и имеющее дефиницию» [Даниленко 1976: 11]. Достаточно интересной представляется позиция П.А.Флоренского, полагающего, что «термин – это вариант обычного слова или культивируемая специально созданная единица, обладающая как свойствами первоосновы, так и новыми специфическими качествами» [Флоренский 1994: 360]. Заслуживает внимания определение, согласно

которому «термин – слово или словосочетание, служащее для обозначения понятия или явления в профессиональной области знания или человеческой деятельности», данное В.А. Татаринным [Татариннов 2006: 221]. Анализируя различные идеи лингвистов, под термином в статье понимается основная единица специальной отрасли знания или сферы деятельности, призванная номинировать объекты, явления и процессы.

Для анализа особенностей функционирования Интернет терминологии в современных англоязычных СМИ методом сплошной выборки из статей электронных версий газет *Wall Street Journal*, *New York Times*, *Washington Post* и журналов *Time* было отобрано 1188 интернет-терминов и сленговых выражений, характерных для статей, посвященных этому виду деятельности.

На основе анализа текстов СМИ, можно сделать вывод о том, что публицистический стиль англоязычных СМИ отличается использованием лексики, принадлежащей к различным регистрам, в частности, равноправным использованием терминов, вместе со сленговыми выражениями. Поэтому считаем возможным провести анализ не только терминов, но и близких им по функции в тексте сленговых выражений. Вне всяких сомнений, эти две группы не тождественны и различаются, прежде всего, эмоциональной окраской, однако в рассматриваемых текстах термины не отделены от сленга, они тесно соприкасаются друг с другом и функционируют в подязыке СМИ как равноправные участники.

Для того чтобы определить, какие явления действительности подвергаются наибольшей детализации в языке, каким аспектам деятельности в данной сфере уделяется большее внимание, и как это отражается в языке, был проанализирован весь полученный нами в результате сплошной выборки корпус терминов и выделены 5 лексико-семантических групп (ЛСГ) интернет-терминов и сленговых выражений. Наиболее многочисленными оказались ЛСГ, включающие описание программного обеспечения и ресурсов сети Интернет (268 единиц), электронной коммерции и маркетинга (269 единиц), языка социальных сетей, форумов и блогов (310 единиц), составившие 22,6%, 22,6%, 26% от общего числа выборки, соответственно.

Рассмотрим каждую лексико-семантическую группу отдельно.

1) Аппаратные средства, сетевая архитектура и протоколы Интернет

В данную ЛСГ входят 192 единицы из общей выборки терминов и сленговых выражений, что составляет 16,2% от общего числа выборки. К этой ЛСГ были отнесены термины, обозначающие протоколы, обеспечивающие функционирование Интернет на самом низком уровне.

Одним из основных понятий данной группы является определение главного протокола Всемирной Сети TCP/IP, который зародился в результате исследований, профинансированных Управлением перспективных научно-исследовательских разработок (Advanced Research Project Agency, ARPA) правительства США в 1970-х годах. Этот протокол был разработан для того,

чтобы вычислительные сети исследовательских центров во всем мире могли быть объединены в форме виртуальной «сети сетей» (internetwork). Первоначальная Internet была создана в результате преобразования существующего конгломерата вычислительных сетей, носивших название ARPAnet, с помощью TCP/IP. TCP/IP дает решение проблемы обмена данными между двумя компьютерами, подключенными не только к одной и той же интрасети, но принадлежащими различным физическим сетям. IP – самый фундаментальный протокол из комплекта TCP/IP – передает IP-дейтаграммы по интрасети и выполняет важную функцию, называемую маршрутизацией. TCP – это протокол более высокого уровня, который позволяет прикладным программам, запущенным на различных главных компьютерах сети, обмениваться потоками данных. TCP делит потоки данных на цепочки, которые называются TCP-сегментами, и передает их с помощью IP. Еще одним примером протокола является FTP < File Transfer Protocol – *протокол передачи файлов*, который позволяет передавать файлы с одного компьютера на другой с использованием TCP-соединений. В родственном ему, но менее распространенном протоколе передачи файлов – Trivial File Transfer Protocol (TFTP) – для пересылки файлов применяется UDP < User Datagram Protocol – *протокол пользовательских дейтаграмм*, не зависящий от подключений, который передает данные пакетами, называемыми UDP-дейтаграммами.

К терминам, обозначающим аппаратные средства, обеспечивающие функционирование Всемирной сети, были отнесены такие термины, как fiber-optic cable – *оптоволоконный кабель*, позволяющий передавать данные с большой скоростью, hotspot – *точка доступа к беспроводной сети*, e-book reader – *устройство для чтения электронных книг и другие*.

В данную группу была также включена терминология сетевой архитектуры Интернет – Network architecture.

Можно отметить многообразие терминов данной группы, что обусловлено большим количеством сетей, функционирующих в рамках Интернет, например LAN < Local Area Network – *локальная вычислительная сеть*. Все «подсети» состоят из отдельных звеньев, связанных в определенном порядке, образующих сетевую топологию, которая также может быть нескольких типов, например loop network – *кольцевая сеть*. Существует множество методов доступа к передающей среде, методов передачи данных, таких как packet-switching method – *метод коммутации пакетов*, emulation – *эмуляция* и др.

2) Программное обеспечение и ресурсы сети Интернет

Данная ЛСГ включает 268 единиц или 22,6% от общей выборки, обозначающих сетевые ресурсы программного обеспечения, используемые в Интернет.

Ключевым понятием для сетевых ресурсов Интернет является аббревиатура WWW < World Wide Web – *Всемирная сеть или Всемирная*

паутина. В английский язык этот термин вошел в 1989 году, когда была создана Всемирная сеть в Европейском центре ядерных исследований. Под этим термином подразумевалась «распределенная информационная система мультимедиа, основанная на гипертексте». Сегодня границы этого термина несколько расширились и теперь в это понятие также входят такие значения как «сеть», «консорциум производителей программного обеспечения для интернета, поддерживающих его стандарты». Предпосылками для появления сети Интернет в том виде, в котором мы его знаем сегодня, явилась разработка языка описания гипертекста HTML (Hypertext Markup Language) и протокола передачи гипертекста HTTP (Hypertext Transport Protocol). Сам термин *hypertext* прочно вошел в терминологию информатики и был заимствован в русский язык.

Непосредственно к ресурсам и Интернет относятся все сервисы, доступные в Сети. Поэтому внутри данной ЛСГ были выделены следующие подгруппы: 1) поисковые системы (search engines); 2) почтовые службы (electronic mail); 3) программы просмотра Веб-страниц (browsers); 4) пиринговые программы (P2P programs) и файлообменники (file-sharing systems). Рассмотрим выделенные подгруппы терминов отдельно.

1. К первой подгруппе относятся термины, обозначающие непосредственно названия поисковых систем и понятия, связанные с поиском информации в Сети. Примерами «поисковиков» являются Yahoo!, Google, AltaVista, Rambler и многие другие. Среди терминов, относящихся к этой области, можно выделить Google Page Rank – *алгоритм расчёта авторитетности страницы, используемый поисковой системой Google*, Extensible Markup Language > XML – *язык разметки*, Supplemental Index – *дополнительный индекс* и другие.

2. Вторая подгруппа содержит термины и сленговые выражения, передающие понятия электронной почты, которая является самым массовым средством обмена информацией в сети Интернет. Термин E-mail (*электронная почта*) обозначает средство обмена сообщениями, напоминающее работу обыкновенной почты, но значительно превосходящий её по скорости. Кроме того, этим термином обозначается и непосредственно текст самого электронного письма. К данной подгруппе были отнесены такие термины, как spam – *спам* (нежелательная электронная почта, часто рекламного характера); phishing – *фишинг* (мошеннические действия в интернете); greylisting – *серый список* (средство борьбы со спамом) и др.

3. В отдельную подгруппу были вынесены программы просмотра веб-страниц, по причине огромного многообразия реализованных в них уникальных инструментов (browser plug-ins). Сам термин browser, обозначающий программу для ускоренного просмотра веб-страниц, был заимствован в русский язык. К функциям браузера относятся viewer – *программа для просмотра изображений*, downloader – *программа для скачивания* файлов, java player – *проигрыватель файлов в формате JAVA* и

другие.

4. Пиринговые программы и файлообменники составляют отдельный пласт лексики, связанный с передачей информации от одного пользователя к другому. Передача данных может осуществляться как через централизованные (Centralized) так и через децентрализованные (Decentralized) сети, к доступным сервисам, предоставляемым той или иной сетью относятся audio/video steaming – *передача потокового видео или аудио*, forum – *обсуждение, форум*; IP telephony – *IP-телефония* и некоторые другие.

Основной ролью программного обеспечения Интернета является обслуживание сервисов, доступных в сети. Такой программой является, к примеру, e-mail transfer software – *программа для автоматической пересылки электронной почты*, link checker (Web – *утилита, которая проверяет все гиперссылки сайта, чтобы удостовериться в том, что целевые сайты доступны*).

3) Языки программирования и безопасность в сети Интернет

К данной ЛСГ было отнесено 150 единиц, т.е. 12,6% от общей выборки терминов. Языки программирования составляют значительную часть терминологии Всемирной сети, поскольку все ПО написано с применением того или иного языка. Так, HTML – *язык веб-страниц*, Java, PHP – *язык приложений и скриптов*, на C++ и Delphi написано большое количество программного обеспечения и утилит. Эта подтема тесно связана и с безопасностью, поскольку в сети распространяются не только полезные программы, но и *вирусы* – computer virus.

Тема компьютерной безопасности становится актуальнее с каждым днем, несмотря на то, что первый вирус был обнаружен и обезврежен много лет назад. С этим связано появление значительного количества терминов, обозначающих виды вирусов, например, Trojan – *вирус, находящийся, как правило, во вложенных файлах*, malware – *вирус, задача которого препятствовать нормальной работе компьютера*, spyware – *вирус-шпион, цель которого сбор конфиденциальной информации с компьютера*, средства защиты от вирусов, такие как anti-virus, firewall и др.

4) Электронная коммерция и маркетинг

Эта ЛСГ включает в себя 269 единиц, что составляет 22,6% от общей выборки терминов. В данный момент многие предприятия, компании и магазины переносят свои услуги, а порой и целые сферы деятельности в Интернет, открывая электронные магазины (on-line stores), оказывая консультационные услуги (counsels), совершая обмен валюты и ценных бумаг (electronic stock market). Появление большого количества лексики, связанной с этой тематикой обусловлено также и появлением видов коммерческой деятельности, специфичных для Всемирной Сети. К ним относятся новые виды рекламы: (banner – *баннерная реклама*, hyperlink – *веб-ссылка*, pop-up ad – *всплывающая реклама*), способов оплаты рекламных услуг (pay-per-click- *оплата он-лайн*), видов хранения денег (webmoney –

электронные деньги, paypal – система безналичного расчета) и многое другое. Все это позволяет говорить о терминологии электронной коммерции и маркетинге как об отдельной лексико-семантической группе.

5) Язык социальных сетей, форумов и блогов

Еще одну, на наш взгляд наиболее динамично развивающуюся лексико-семантическую группу составляют термины, относящиеся к сетевым ресурсам, позволяющим использовать Интернет для общения, так называемым социальным сетям, форумам и блогам. Данная группа составляет 310 единиц или 26% от общей выборки терминов.

Термин «социальная сеть» был введен в 1954 году социологом из «Манчестерской школы» Джеймсом Барнсом задолго до появления Интернета и собственно современных интернет-сетей. Современное понятие социальной сети включает некий круг знакомых человека, где сам человек – центр сети, его знакомые – ветки сети и отношения между этими людьми – связи. Во второй половине XX века социальные сети стали активно развиваться как научная концепция, сначала они стали популярны на западе, чуть позже пришли и в Россию. Затем это обычное профессиональное понятие социологов превратилось в модную концепцию, являющуюся одной из центральных в концепции веб 2.0, которую как понятие впервые ввел Тим О’Рейли 30 сентября 2005 года в своей статье «Tim O’Reilly – What Is Web 2.0».

В 1995 году появилась первая, приближенная к современным социальная сеть Classmates.com, которую создал Рэнди Конрад, владелец компании Classmates Online, Inc. Этот сайт помогал зарегистрированным посетителям находить и поддерживать отношения с друзьями, одноклассниками, однокурсниками и другими знакомыми людьми. Сейчас в этой сети зарегистрировано более 40 миллионов людей.

Концепция Classmates оказалась успешной и, начиная с 2005 года, она развивается и уже не только в пределах этой сети появились такие мировые гиганты, как MySpace, FaceBook, Bebo и LinkedIn.

Такие сети объединяют большое количество людей различных национальностей, возрастов и религиозных убеждений. Основным языком общения в международных социальных сетях является английский язык, на базе которого появляется большое количество сленговых и жаргонных выражений, используемых участниками. Многие из этих единиц являются акронимами, составленными из начальных букв часто употребляющихся словосочетаний, что значительно ускоряет процесс общения и позволяет тратить меньше времени на печать сообщений. К примеру, LOL < laugh out loud – *умираю от смеха* (выражение крайнего удивления, используется в неформальной речи молодежи и было заимствовано в русский язык как «ловить лолзы» – смеяться над чем-либо. Большая часть слов, данной группы недолговечны по своей природе, однако часть этих лексических единиц имеет тенденцию закрепляться в языке и становиться частью

терминологии Интернет.

Таким образом, в ходе исследования были выделены 5 тематических групп, составляющих терминосистему «Интернет», которые одновременно являются лексико-семантическими группами, поскольку группы слов, выделяемые на основе предметно-логической общности, во многих случаях характеризуются и некоторыми общими для них собственно языковыми признаками. Представляется возможным предположить, что большое количество терминов и сленговых единиц в выявленных лексико-семантических группах вызвано необходимостью подробно описать именно эти явления, связанные с интернет-деятельностью, и репрезентировать в речи именно эти участки действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даниленко В.П. Русская терминология (Опыт лингвистического описания) / В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
2. Реформатский А.А. Термин как член лексической системы языка // Проблемы структурной лингвистики / А.А. Реформатский. – М.: Наука, 1968. – С.100-125.
3. Табанакова В.Д. Понятие научно-технического термина и требования к его определению / В.Д. Табанакова // Термин и слово. – Горький, 1982. – С.23-24.
4. Флоренский П.А. Термин / П.А. Флоренский // Татаринов В.А. История отечественного терминоведения. Классики терминоведения: Очерк и хрестоматия. – М.: Московский лицей, 1994. Т. 1. – С.359-400.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Татаринов В.А. Общее терминоведение: Энциклопедический словарь / В.А. Татаринов. – М.: Московский лицей, 2006. – 528с.

LEXICAL-SEMANTIC GROUPS OF INTERNET TERMS FUNCTIONING IN ENGLISH MASS MEDIA

L.A. Matveeva

Dostoevsky Omsk State University, Omsk

The article is devoted to analysis of internet terminology functioning in modern English mass media, the semantic structure of internet terms is studied. The main lexical-semantic groups in the studied material are defined and analyzed.

Key words: *term, terminology, internet terminology, mass media sublanguage, lexical semantic group.*

Об авторе:

МАТВЕЕВА Людмила Андреевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, *e-mail:* matlud55@mail.ru

УДК 811.112.2

РЕКЛАМНЫЙ ЭЛЕМЕНТ В ТЕКСТЕ ОБЪЯВЛЕНИЙ
(на материале немецкоязычных интернет-сайтов)

А.В. Неупокоева, Д.А. Бокунович

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск

В статье проводится анализ немецкоязычных текстов Интернет-объявлений. Изучаются их интралингвистические особенности в структуре, содержании, лексике и грамматике текста, а также экстралингвистические параметры. Подробно рассматривается содержание и способы выражения рекламного элемента в объявлениях.

Ключевые слова: Интернет-объявления, Интернет-реклама, интралингвистические параметры, экстралингвистические параметры.

В современном обществе средства массовой информации играют важную роль. Сегодня среди радио, телевидения и печатных изданий особое место занимает глобальная сеть Интернет. Она оказывает огромное влияние на различные аспекты жизни человека. В настоящий момент на Интернет-сайтах можно встретить всевозможные онлайн-трансляции телепередач, Интернет-радиовещания и, конечно же, электронные версии различных газет. В основном, все крупнейшие издания имеют свои сайты, на которых можно найти статьи, заметки, рецензии и т.д. Особое место в Интернет-пространстве занимают объявления. Они могут публиковаться как на отдельных сайтах, так и в специализированных разделах на сайтах крупных газет. Интернет-объявления характеризуются определенными особенностями, они содержат ряд компонентов и включают в себя различные классы объявлений.

В силу названных выше факторов изучение рекламных элементов в текстах Интернет-объявлений представляется особо актуальным. Целью данного исследования является выявление и описание особенностей рекламы, представленной в немецкоязычных текстах Интернет-объявлений на интра- и экстралингвистическом уровнях.

Материалом данного исследования послужили тексты различных объявлений, опубликованных на четырёх немецкоязычных сайтах, два из которых являются специализированными сайтами, посвящёнными только объявлениям (www.quoka.de, www.markt.de). На данных сайтах представлены различные разделы, в которых можно найти актуальные объявления. Для данного исследования были отобраны также тексты из Интернет-портала (www.shz.de) и Интернет-сайта немецкой газеты (www.derpatriot.de). На данных сайтах представлен специализированный раздел «Anzeigen», где публикуются тексты объявлений. Все вышеперечисленные сайты являются актуальными немецкими Интернет-сайтами, на которых постоянно появляются новые объявления.

Объявлению как жанру характерны следующие конститутивные

признаки: 1) наличие некоего факта, о котором необходимо сообщить в объявлении; 2) наличие в тексте информативной и воздействующей функций; 3) опосредованность СМИ; 4) ограниченный объём [Курченкова 2000: 5].

На основании выделенных признаков дадим рабочее определение объявления, под которым будем понимать переданное в устном или письменном виде через средства массовой информации краткое сообщение автора адресату о каком-либо факте, который имел, имеет или будет иметь место в действительности с целью побудить адресата к каким-либо действиям.

Речевой жанр «Интернет-объявление» представляет собой гибридное образование, так как он впитывает особенности социальных отношений коммуникантов в официально-деловой сфере в сочетании с особенностями Интернета как средства массовой информации.

Наиболее распространены в сети Интернет электронные доски объявлений, функционально подобные обыкновенной доске объявлений. Электронная доска – это сайт, где каждый желающий может опубликовать свой текст объявления, а посетители сайта – прочитать его. Электронная доска объявлений, как правило, поделена на несколько тематических разделов, согласно содержанию объявлений. Большинство электронных досок – бесплатные.

Для размещения своего объявления пользователю нужно лишь ввести в специальной форме его тему, своё имя/псевдоним, либо название организации, а также координаты: адрес электронной почты, почтовый адрес, телефон, URL своего сайта и т.п. (набор данных зависит от конкретного ресурса). Как правило, отображаются только имена авторов и темы объявлений, а для просмотра полного текста объявления пользователь должен пройти по ссылке, ведущей к нему. В некоторых досках объявления могут подавать только зарегистрированные пользователи, в других – все желающие.

Большинство досок объявлений в Интернете предполагают размещение объявлений о продаже и покупке товаров и услуг. Но есть и такие сервисы, которые предлагают размещать объявления о передаче различных вещей в дар, а также о поиске новых хозяев для домашних животных, которые передаются в добрые руки безвозмездно. Бесплатные объявления – это наилучший способ заявить о себе, своих товарах и услугах в сети Интернет. На страницах досок объявлений представлены тысячи бесплатных объявлений о недвижимости, автомобилях, услугах, поиске работы, знакомствах, покупке и продаже оборудования, компьютеров, средств связи и т.д. Доски объявлений позволяют разместить объявление с фотографией и без дополнительной регистрации. Можно разместить не только бесплатное объявление, но и объявление на коммерческой основе – для максимальной эффективности.

Публикация текстов объявлений в сети Интернет имеет ряд преимуществ

ществ. В первую очередь, Интернет-объявление является производственной частью такого явления, как Интернет-реклама. Поэтому типу текста «Интернет-объявление» характерны особенности рекламных текстов, именуемые далее рекламными элементами.

Реклама – текст, представляющий фирмы, товары, услуги и т.д., с целью привлечь внимание адресата, заинтересовать его, убедить в преимуществе рекламируемого объекта по сравнению с другими [Провоторов 1991: 123].

Как показало исследование текстов Интернет-объявлений, особенности рекламы можно проследить в данных сообщениях, как на интралингвистическом, так и экстралингвистических уровнях.

Интралингвистические параметры определяют языковой облик текста и включают грамматические, лексические и словообразовательные параметры [Жан 2001: 41]. Мы относим к данному классу также структурные параметры.

1. Структура и содержание:

Как и рекламные тексты, тексты объявлений имеют ограниченный объем. В структуру объявления входят вводная часть (слоган, логотип, презентация фирмы, представляющие собой рекламные элементы).

Например, подзаголовок в объявлении можно сравнить с подзаголовком в рекламном тексте. Подзаголовок рекламного текста должен привлечь внимание читателя и оказывать на него воздействие. Подзаголовок в аннотациях должен быть сформулирован кратко, но метко и точно. Он должен так представить информационное ядро текста, чтобы побудить читателя прочесть текст собственно аннотации до конца и в итоге посмотреть или, наоборот, отказаться от просмотра данного фильма, ср.:

Video für Katzen -NEU!- Der ultimative Katzenspaß - Katzen-TV - Fernsehen für Fellnasen - Vol. 1

2. Лексические особенности:

Интернет-объявления включают слова, выражающие оценку, например, качественные прилагательные, ср.:

Sehr gut erhaltener und voll funktionsfähiger Farbfernseher aus dem Hause Sony kostenlos abzugeben.

3. Грамматические особенности:

Для Интернет-объявлений характерны повелительные формы глаголов с целью выражения побуждения к действию, как и в рекламе:

Bitte holen Sie den Fernseher selbst ab (Erlangen-Ost) und kommen Sie am besten zurzeit - er ist sehr schwer!

В объявлениях используются вопросительные предложения так же, как и в рекламе, для реализации аппелятивной функции:

*Seniorenbetreuung Suchen Sie nach einer Seniorenbetreuerin für Ihre Angehörigen?
als GESCHENK? ... ideal für Terrasse, Gartenhaus,
Gartenzaun, Hauswand, Mauer, Baum...*

В Интернет-объявлениях часто используются эллиптические предложения, за счет которых элиминируются личные местоимения или существи-

тельные, выступающие в роли подлежащего, смысловые глаголы или глаголы-связки в составе сказуемого (такие предложения позволяют концентрировать внимание на самом важном в сообщении):

*Gewicht: 400 kg - gepackt auf 1 Stck. Euro-Palette -
Selbstabholung nach Absprache jederzeit möglich!*

4. Словообразовательные особенности:

В объявлениях нередко встречаются *детерминативные композиты*, выраженные существительными и прилагательными. Такие слова позволяют дать точную характеристику предмету или лицу:

*Meine Tiere sind aus Innenhaltung und kennen Rassen im
Sommer, Hochwertiges **Trockenfutter** sowie viel **Frischfutter**.*

*Da wir Denken das Sammy nicht so ein guter **Haremswächter**
wäre, möchten wir Ihm gerne zu nicht zu viele Weibchen Vermitteln.*

Рассмотрим визуальные рекламные элементы в текстах Интернет-объявлений. Большинство текстов объявлений представляют собой семиотически осложнённые, или креолизованные тексты с иконическим компонентом [Розенталь 1981: 287]. В поле паралингвистических средств входят графическая сегментация текста и его расположение на бумаге, длина строки, пробелы, шрифт, цвет, курсив, подчёркивающие и отчёркивающие линейки. Средства иконического языка (невербальные средства) в объявлении представляют логотипы фирмы и другие изображения (рисунки, фотографии).

К инструментам рекламного воздействия относятся и метаграфематические средства, т.е. использование пунктуации, шрифтовое варьирование и плоскостная организация синтагматики [Сизов 1998: 23]

Важную часть текста объявления составляет визуальный компонент, который имеет очень большое значение и в рекламном тексте, т.к. язык визуальных образов воспринимается адресатом быстрее и легче [Ortner 2002: 293].

Одной из важных отличительных особенностей Интернет-объявлений является загрузка неограниченного числа фотографий. Они могут использоваться в качестве иллюстраций или подтверждения той информации, которая содержится в самом тексте, а также выступать в качестве декораций к тексту.

Приведем пример использования отличительных рисунков, знаков, логотипов:



Рис. 1. Логотип в объявлении

Обычно такие логотипы, рисунки или знаки используются для создания имиджа фирмы, а так же для привлечения внимания читателей. Подобный

метод придаёт весомости фирмы. Логотипы, как демонстрирует выше приведённый пример, часто используются в объявлениях о приёме на работу.

Интернет-объявления часто прибегают к использованию графиков, таблиц, схем:

Kraftstoffverbrauch:	kombiniert:	6.00 l/100 km
	innerorts:	7.60 l/100 km
	außerorts:	5.00 l/100 km
CO ₂ -Emissionen:	kombiniert:	140 g/km

Рис. 2. Таблица в объявлении

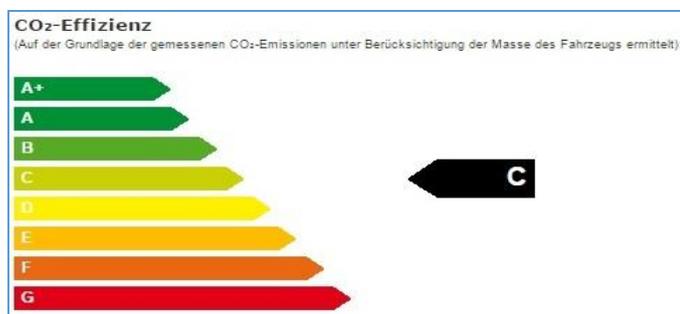


Рис. 3. Схема в объявлении

Графики, таблицы и схемы используются в Интернет-объявлениях для предоставления информации в наглядной форме, для того, чтобы читателю было проще найти и усвоить нужную ему и важную информацию.

На рис. 2 показана схема, на которой указаны различные уровни выбросов углекислого газа автомобилем. Схема содержит в себе 8 уровней: от A+ «экологически чистый» до G «очень сильные выбросы». В объявлении автор указал справа чёрной полоской с буквой C то, что продаваемый им автомобиль имеет данный уровень выбросов. Такая информация является важной при продаже автомобиля, поэтому обычно авторы стараются прикрепить подобную схему, чтобы сразу же привлечь внимание читателя к данной информации.

В Интернет-объявлениях часто используются различные символы:

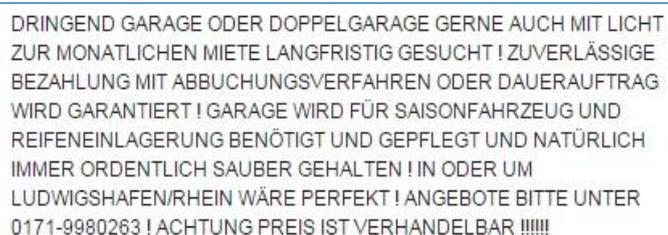


Рис. 4. Специальные символы в объявлении

Символы применяются в текстах объявлений для обращения и привлечения внимания читателей, а также для выделения объявления из общего потока. Чаще всего они встречаются в заголовках.

На рис. 4 автор текста выделил заголовок своего объявления специальным символом ~, при этом употребив его 4 раза, как в начале заголовка, так и в конце. Данный метод позволил ему обособить своё объявление, а также привлечь внимание читателя именно к этому объявлению.

Особо следует отметить написание информации верхним регистром:

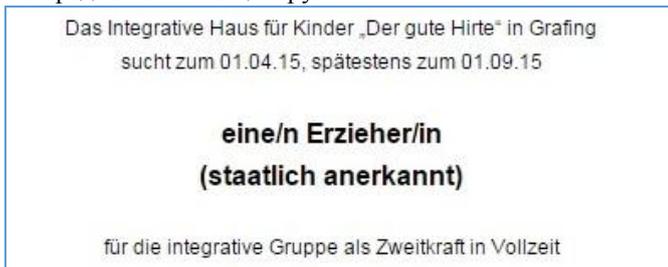


DRINGEND GARAGE ODER DOPPELGARAGE GERNE AUCH MIT LICHT
ZUR MONATLICHEN MIETE LANGFRISTIG GESUCHT ! ZUVERLÄSSIGE
BEZAHLUNG MIT ABBUCHUNGSVERFAHREN ODER DAUERAUFTRAG
WIRD GARANTIERT ! GARAGE WIRD FÜR SAISONFAHRZEUG UND
REIFENEINLAGERUNG BENÖTIGT UND GEPFLEGT UND NATÜRLICH
IMMER ORDENTLICH SAUBER GEHALTEN ! IN ODER UM
LUDWIGSHAFEN/RHEIN WÄRE PERFEKT ! ANGEBOTE BITTE UNTER
0171-9980263 ! ACHTUNG PREIS IST VERHANDELBAR !!!!!

Рис. 5. Верхний регистр в объявлении

Метод верхнего регистра используется в текстах для выделения наиболее важной информации в Интернет-объявлениях. Обычно выделяются какие-либо отдельные слова или небольшие предложения. На рис. 5 автор создал текст объявления, используя верхний регистр. Поскольку автору нужно срочно арендовать гараж, данный прием позволяет привлечь внимание, а также показать актуальность данного объявления.

В Интернет-объявлениях наблюдается изменение формы текста, выравнивание предложений по центру:



Das Integrative Haus für Kinder „Der gute Hirte“ in Grafing
sucht zum 01.04.15, spätestens zum 01.09.15

eine/n Erzieher/in
(staatlich anerkannt)

für die integrative Gruppe als Zweitkraft in Vollzeit

Рис. 6. Изменение формы текста в объявлении

Текст объявления центрируется чаще всего для привлечения внимания читателей, а также для того, чтобы придать объявлению официальности и некую деловую формы.

Как показывает пример на рис. 6, автор объявления расположил весь текст в определённой форме, а именно по центру. Такой прием привлекает

внимание читателя к нужной и важной информации, заключающейся в том, что автор ищет воспитателя(-ницу).

Особо следует отметить выделение информации другим цветом:



Рис. 7. Цвет в объявлении

Другой цвет текста используется для выделения в объявлении самой важной информации, а также для отделения одних смысловых абзацев от других. Доказательством этому служит пример на рис. 7, где автор выделяет синим цветом два предложения, а именно сведения о цене продукции и расходах на доставку, что является наиболее важной и значимой для данного объявления.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что текст-объявление, широко распространенный в жанре публицистики, с развитием новых технологий получил новый толчок к развитию, а именно, к появлению нового подвида текста-объявления, такого, как Интернет-объявление. Интернет-объявление возникло, в свою очередь, из рекламы, которая, в виду большей эффективности и более широкого охвата аудитории всемирной сети Интернет, получила свое новое развитие в виртуальном пространстве, приспособив традиционные формы существования объявлений под условия и возможности сети Интернет. В статье были выявлены и проанализированы основные рекламные элементы на интра- и экстралингвистическом уровнях. К таковым относятся особенности лексики, грамматики, словообразования, изображений, цвета, шрифта, то есть все средства, с помощью которых можно максимально заинтересовать клиентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кан Е.Н. Интра- и экстралингвистические параметры текста «инструкция по эксплуатации бытовых электроприборов» / Е.Н. Кан // Язык как структура и социальная практика: межвуз. сб. науч. тр.– Хабаровск: ХГПУ, 2001. – Вып. 2. – С. 39-48.
2. Курченкова Е.А. Газетные объявления: опыт классификации / Курченкова Е.А. – Волгоград: «Перемена», 2000. – 5 с.
3. Провоторов В.И. Лингвотекстовые особенности речевого жанра «объявление» (на материале газет и журналов немецкоязычных стран): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В.И. Провоторов. – М. [б.и.], 1991. – 24 с. – На правах рукоп.
4. Розенталь Д.Э. Язык рекламных текстов / Д. Э. Розенталь, Н.Н. Кохтев. – М.: Высшая школа, 1981. – 127 с.

5. Сизов М.М. О жанре объявления / М.М. Сизов. – М.: Наука, 1998. – 159 с.
6. Ortner L. Special Interest-Zeitschriften und ihre Rolle bei der Popularisierung von Fachwortschätzen / L. Ortner // Perspektiven der Zeitschriftenforschung. Hrsg. von Wolfgang F. Hackl und Kurt Krolop. – Innsbruck u.a., 2002. – 287-308.

PROMOTIONAL ELEMENT IN THE AD TEXT
(on the basis of german Internet-sites)

A.V. Neupokoeva, D.A. Bokunovich
Pacific State University, Khabarovsk

The article analyzes the texts of German Internet-ads. Both intralinguistic features in the structure, content, vocabulary and grammar of text and extralinguistic parameters are studied. The detailed analysis of the content and methods of expressing promotional element in the ads are considered.

Key words: *Internet ads, Internet advertising, intralinguistic parameters, extralinguistic parameters.*

Об авторах:

НЕУПОКОЕВА Анастасия Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Педагогического института Тихоокеанского государственного университета, *e-mail*: pertschuk@mail.ru

БОКУНОВИЧ Дмитрий Андреевич – выпускник факультета филологии, перевода и межкультурной коммуникации Педагогического института Тихоокеанского государственного университета.

УДК 0.802.035

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ СЛОВОПРОИЗВОДСТВО
КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ
ТЕАТРАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Т.С. Нифанова

Филиал Северного (Арктического) федерального университета
им. М.В. Ломоносова в Северодвинске

В статье дается описание образованных лексико-семантическим способом театральных терминов английского языка с точки зрения семантики участвующих в терминообразовании единиц, их морфологической структуры, этимологических особенностей, тематической отнесенности, претерпеваемых семантических изменений, обусловивших их внешних и внутренних факторов.

Ключевые слова: *лексико-семантическое словопроизводство, театральная терминология, семантическая структура, морфологическая структура, структурная модель, иноязычная лексика, метонимический перенос, метафорический перенос, сужение значения, тематическая отнесенность, факторы изменений.*

Лексико-семантическое словопроизводство как способ развития словарного состава получило широкое распространение в английском языке [Antrushina 2000: 72]. Оно используется и в терминологическом образовании. Так, образование новых лексико-семантических вариантов (далее – ЛСВ) является одним из ведущих способов развития английской терминологии электронно-вычислительной техники [Павлова 1986: 12].

Среди путей и способов формирования английской театральной терминологии лексико-семантическое словопроизводство занимает второе по продуктивности место, участвуя в образовании 21 (18% от общего объема исследовательской картотеки) существительного данной группы.

Исследование особенностей названного способа терминологического образования обычно начинается со всестороннего анализа лексических единиц (далее – ЛЕ), подвергшихся терминологизации. Изучение картотеки театральных терминов английского языка показало, что терминологические значения развиваются у существительных трех разрядов: 1) абстрактных или отвлеченных существительных (54% ЛЕ от общего объема исследовательской картотеки), 2) названий лиц (25% ЛЕ), 3) предметных существительных (21% ЛЕ). Полученные данные подтверждают известный вывод Д.С. Лотте о том, что семантический способ терминологического образования наиболее продуктивен при образовании терминов от слов отвлеченного значения [Лотте 1991: 47].

Выявлено, что 62% единиц, развивающих терминологические значения, являются однозначными: *narration*, *pit*, *tragedian* и др. Семантическая структура остальных слов включает от двух до семи ЛСВ: *history*, *shape*, *actor* и др. Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что терминологизации подвергаются, в первую очередь, лексемы, не несущие большой семантической нагрузки.

Морфологический анализ существительных, участвующих в лексико-семантическом словопроизводстве, показал, что терминологические ЛСВ развиваются у 81% слов простой структуры: *plaudit*, *boor*, *comedy* и др. Лишь 11% лексем являются производными единицами. Данные дериваты образованы по двум структурным моделям: 1) *V + Suf*, 2) *N + Suf*.

Модель *V + Suf* имеет две структурные разновидности: а) *V intr. + Suf-al*, б) *V trans. + Suf-er*. Каждая структурная разновидность представлена единичными суффиксальными производными: *rehearsal*, *prompter*.

Модель *N + Suf* имеет одну структурную разновидность *N borrr + Suf-er*, по которой образовано одно слово *stager*.

Рассмотрение этимологических особенностей ЛЕ, участвующих в лексико-семантическом словопроизводстве, позволяет заключить, что переосмыслению подвергается, главным образом, иноязычная лексика.

Терминологические значения приобретает треть галлицизмов: *prologue* – (*ME. The preface or introduction to a discourse or performance. — 1579. Who speaks the prologue to a play*) [Supplement: 1445] и др.

Терминологические ЛСВ развиваются также у 30% латинских заимствований: *pastoral* – (ME. *Pastoral game* – 1584. *A poem, play, etc. in which the life of shepherds is portrayed, often in a conventional manner*) [там же: 1445] и др.

Среди исконной лексики терминологические значения возникают только у двух единиц: *plot* – (1626. *A sketch or outline of a literary work* – 1649. *The plan or scheme of a play, poem, work of fiction, etc.*) [там же: 1525], *pit* – (ME. *A hollow or indentation in an animal or plant body, or in any surface.* – 1640. *That part of the auditorium of a theatre, which is on the floor of the house*) [там же: 1025].

По признаку тематической отнесенности рассматриваемые единицы подразделяются на такие группировки, как: а) театроведческие понятия (*prologue, drama, theatre, cue, interlude, plaudite*), б) литературоведческие понятия (*epilogue, pastoral*), в) обозначения театральных деятелей (*actor, spectator, stager, tragedian*), г) обозначения действий (*rehearsal, narration*), д) другое (*boor, sock, pit, intiquity*).

Итак, в лексико-семантическом словопроизводстве заняты, в основном, корневые однозначные заимствования нетерминологического характера французского и латинского происхождения.

Дальнейшее ознакомление с научной литературой показало, что образование у единицы нового ЛСВ может быть следствием целого ряда семантических процессов. Среди них следующие: сужение или расширение значения, метафорические или метонимические переносы, энантиосемия, синекдоха, изменение переходного значения глагола в непереходное, изменение значения места в значение времени, изменение значения вследствие присоединения к слову предлога, контаминация, изменение значения слова под влиянием значения родственного слова, семантическая ассимиляция или диссимиляция, осцилляция, ослабление интенсивности эмоции, катахреза, смещение, радиация [Breal 1995: 208, Wundt 1980: 317, Ullmann 2002: 201] и многие другие.

В целях упорядочения выявленных семантических изменений различными лингвистами были разработаны классификации типов семантических изменений, наиболее известной из которых является классификация Г. Пауля [Пауль 2000: 301]. В основе данной классификации лежат логические отношения, связывающие вновь возникшие значения со старыми. В соответствии с названной классификацией, выделяются четыре основных типа семантических изменений: 1) сужение (или специализация) значения, 2) расширение (или генерализация) значения, 3) смещение значения по сходству, 4) смещение значения по смежности [там же]. Подвергаясь постоянной критике за излишний логицизм и невыдержанность единого классификационного критерия, эта классификация, тем не менее, многократно и лишь с незначительными изменениями воспроизводилась и воспроизводится другими исследователями. В настоящей работе при рассмотрении факти-

ческого материала мы также используем классификацию типов семантических изменений Г. Пауля.

Анализ показал, что образование театральных терминов способом лексико-семантического словопроизводства происходит в результате: а) метафорического переноса, б) метонимического переноса, в) сужения значения. Термины не создаются путем расширения значения слова, так как это противоречит самой сути процесса образования терминов.

Особенность лексико-семантического словопроизводства в применении к терминам состоит в том, что отдельные его типы в различных терминологиях характеризуются неодинаковой степенью продуктивности. Наиболее распространенным типом лексико-семантического терминообразования, как показывают результаты многих исследований, является сужение значения [Бялик 1999: 19]. При этом под сужением значения следует понимать не собственно историческое сужение, а сужение профессиональное, специализацию значения общепотребительного слова, ведущую к образованию термина [Будагов 2001: 132].

В театральной терминологии доминирующим видом лексико-семантического словопроизводства является метонимия, участвующая в образовании 58% терминов.

Выявленные метонимические переносы базируются на следующих видах смежности:

а) действие – цель действия: *rehearsal* (ME. *The act of rehearsing*. – 1579. *The practicing of a play or musical composition preparatory to performing it in public*) [Supplement: 1693] и др.;

б) объект действия – деятель: *prologue* (ME. *The preface or introduction to a discourse or performance*. – 1579. *Who speaks the prologue to a play*) [там же: 1586] и др.;

в) часть – целое: *drama* (1515. *A composition in prose or verse adapted to be acted on the stage in which a story is related by means of dialogue and action*. – 1661. *The dramatic branch of literature; the dramatic art*) [там же: 12] и др.;

г) качество – носитель качества: *iniquity* (1581. *Want of equity, injustice*. – 1594. *The name of a comic character in the old morality plays, also called the Vices*) [там же: 129] и др.

21% театральных терминов английского языка образуются метафорическим путем на основе сходства:

1) по форме: *narration* (ME. *The action of retelling or recounting; that which is narrated*. – 1596. *A narrative passage in a drama*) [там же: 961] и др.;

2) по содержанию: *pastoral* (ME. *Pastoral games*. – 1584. *A poem, play, etc. in which the life of shepherds is portrayed often in a conventional manner*) [там же: 1445] и др.;

3) по характерному признаку: *boor* (1430. *A husbandman, peasant*. – 1598. *A rustic, a clown*) [там же: 203] и др.;

4) по принадлежности лица к одной и той же сфере деятельности: *play-*

wright (1581. *A wright of comedies*. – 1601. *Player in comedies*) [Там же: 1604] и др.

Случаи сужения значения в исследовательском материале также насчитывают 21%. Например: *sock* – (1579. *A covering for the foot* – 1597. *A light shoe worn by comic actors on the ancient Greek and Roman stage*) [там же: 1936].

Как видим, в отличие от большинства терминологий, английской театральной терминологии на этапе ее формирования не столь уж свойственно образование новых единиц способом сужения значения.

Тематическая классификация образованных семантическим способом терминов включает следующие подразделы:

- а) персонажи драматических произведений (*boor, iniquity*);
- б) композиционные элементы драматического произведения (*plot, cue, narration*);
- в) наименования театральных деятелей (*actor, comedian, stager, prompter, spectator*);
- г) другие понятия сферы драматического театра (*plaudit, sock, rehearsal, pit*).

Итак, с зарождением в Англии в XVI веке профессионального драматического театра и появлением свойственных только ему объектов, требующих терминов, начала формироваться театральная терминология английского языка. Фонд ее первоначально был невелик, поскольку национальный театр находился еще в стадии становления, и число реалий театральной действительности, подлежащих терминованию, едва превышало сотню. Пополнение английской театральной терминологии происходило за счет привлечения многоязычного материала, а также на основе использования достаточно широкого диапазона способов терминообразования самого английского языка, среди которых – лексико-семантическое словопроизводство.

Относительная активность лексико-семантического словопроизводства в обогащении театральной терминологии английского языка вызвана рядом языковых и внеязыковых факторов.

Языковым фактором, обусловившим использование семантического способа формирования английской театральной терминологии, является неразвитость именного аппарата национального языка (как и любого естественного языка) и невозможность, вследствие этого, установить однозначное соответствие между означаемым и означающим [Лапиня 1998: 9].

Другим языковым стимулом, способствующим относительной продуктивности лексико-семантического способа терминообразования, служит способность существительных легко изменять свое значение, не столь ярко выраженная у других частей речи [Мешков 2006: 20].

Участие лексико-семантического словопроизводства в становлении английской театральной терминологии имеет двоякую экстралингви-

стическую обусловленность. Во-первых, эволюция английского любительского театра в профессиональный носила постепенный характер, более медленный, чем в других странах Европы. Даже в период наибольшего подъема он все еще сохранял некоторые черты, присущие театру средневекового города, что проявлялось в отношении устройства театрального здания и вновь создаваемых драматургических произведений. Тем не менее, часть реалий площадного театра, постепенно приспосабливаясь к новым условиям театральной действительности, органически вошла в новую театральную культуру [Театральная энциклопедия 1984: 515], а у их обозначений развились терминологические ЛСВ.

Во-вторых, синтетическая природа староанглийского театра способствовала появлению в нем понятий из прежде удаленных от сцены сфер человеческой деятельности. Будучи использованными в драматическом театре, они приобрели иной смысл, а у их наименований появились терминологические значения. Многие из данных понятий были в свое время заимствованы в эти, ранее далекие от театра, области человеческой практики вместе с соответствующими обозначениями из Древнего Рима и Франции, что является внеязыковым фактором вовлечения в процессы лексико-семантического словопроизводства лексики преимущественно латинского и французского происхождения.

Преобладание среди ЛЕ, развивающих терминологические значения, неприродных моносемантических слов предопределено коммуникативными требованиями однозначности и простоты морфологического строения, предъявляемыми к терминам [Кобрин 2000: 12].

Низкая продуктивность сужения как одного из видов лексико-семантического словопроизводства вызвана в лингвистической причине – активным участием в переосмыслении театральных и литературоведческих терминов, то есть, слов, уже обладающих терминологическим значением.

Неразвитость сужения должна была бы послужить языковым стимулом распространения метафоры и метонимии. Однако в отношении метафоры это предположение не оправдалось. Как известно, в основе метафоры лежит, пусть и скрытое, но сравнение обозначаемых терминами понятий. Театральная культура Англии в рассматриваемый период получила гораздо большее развитие, чем все остальные разновидности материальной и духовной культуры страны, поэтому сравнивать высокоорганизованные предметы, явления и процессы сферы театра с продуктами других областей человеческой деятельности оказалось затруднительным.

Соотношение экстралингвистических и внутриязыковых факторов пополнения театральной терминологии английского языка следует рассматривать как отношения необходимости и возможности. Экстралингвистические факторы диктуют необходимость появления новых театральных терминов, а внутриязыковые предоставляют языковые возможности их формирования. При этом четко разграничить сферы влияния

тех и других практически невозможно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будагов Р.А. Человек и его язык / Р.А. Будагов. – 2-е изд. – М: Наука, 2001. – 264 с.
 2. Бялик В.Д. Структурно-семантические особенности и мотивированность научно-технических терминов в современном английском языке: (На материале терминологии вычислительной техники): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В.Д. Бялик; Киевский гос. университет – Киев [б.и.], 1999. – 25 с. – На правах рукоп.
 3. Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах / Р.Ю. Кобрин, Б.Н. Головин. – М.: Высшая школа, 2000. – 95 с.
 4. Лапина Э.Я. Метафоризация как способ терминообразования в микроэлектронике: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04/ Э.Я. Лапина; Московский гос. ун-т. – М. [б.и.], 1991. – 19 с. – На правах рукоп.
 5. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии // Вопросы теории и методики / Д.С. Лотте. – М.: Изд-во АН СССР, 1991. – С. 45-56.
 6. Мешков О.Д. Словообразование современного английского языка / О.Д. Мешков. – М.: Высшая школа, 2006. – 187 с.
 7. Павлова М.Г. Английская терминология электронно-вычислительной техники: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / М.Г. Павлова; Московский гос. ун-т. – М. [б.и.], 1986. – 17 с. – На правах рукоп.
 8. Пауль Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. – М.: Высш. школа, 2000. – 499 с.
 9. Antrushina G.B. English Lexicology: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз / G. B. Antrushina, O.V. Afanasjeva, N.N. Morozova. – М.: Высшая школа, 2000. – 192 с.
 10. Breal M. Essai de semantique (Science des significations) / M. Breal. – Paris, Hachette, 1995. – 139 p.
 11. Ullmann S. The Principles of Semantics / S. Ullmann. – Glasgow, Jackson, 2002. – 314 p.
 12. Wundt W. Volkerpsychologie. Die Sprache / W. Wundt. – Bd 1., 1980. – XV. – 664 p.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
13. Театральная энциклопедия: В 6-ти т. // Глав. ред. С.С. Мокульский. Т.4. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 805 с.
 14. Greenville W. A Dictionary of Theatrical Terms / W. Greenville. – L.: Deutsch, 1970.
 15. Supplement to the Oxford English Dictionary / Ed. By R.W. Burchfield. – Oxford: At the Clarendon Press, 1972-1982. – Vol. 1-4.

**SEMANTIC WORDFORMATION
AS A WAY OF FORMATION OF THEATRICAL TERMINOLOGY
OF THE ENGLISH LANGUAGE**

T.S. Nifanova

Severodvinsk branch of M.V. Lomonosov Northern (Arctic)
Federal University, Severodvinsk

The article is about theatrical terms of the English language formed by means of semantic word-formation and described from the point of view of semantic of

words taking part in term-formation, their morphological structure, etymological features, thematic properties, underwent semantic changes and factors which cause them.

Key words: *semantic word-formation, semantic structure, morphological structure, structural model, foreign vocabulary, metonymy, metaphor, narrowing of the meaning, thematic group, factors of changes.*

Об авторе:

НИФАНОВА Татьяна Сергеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и германского языкознания Гуманитарного института Северодвинского филиала Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail*: nifanova55@mail.ru

УДК 81'25

КОНЦЕПТОСФЕРА ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Т.Б. Новикова

Волгоградский государственный университет, Волгоград

В статье рассматриваются базовые концепты туристического дискурса, их коммуникативные и дискурсообразующие характеристики, особенности функционирования в рамках дискурса. Акцент исследования делается на ценностном аспекте рассмотрения лингвокультурных концептов.

Ключевые слова: *туристический дискурс, лингвокультурный концепт, коммуникация, эпитет, групповой концепт, ассоциативные связи, мотивация получателя.*

Дискурс представляет собой сложный феномен, обладающий рядом характеристик как коммуникативного, так и семиотического свойства. С точки зрения семиотики, дискурс является открытой знаковой системой, объединяющей языковые знаки, символы и образы, представленные в коммуникативном пространстве дискурса. С точки зрения коммуникации, дискурс как знаковая структура включает в себя такие элементы, как участники коммуникативного акта, выступающие в теории в качестве коллективной языковой личности, и ситуации коммуникации, стандартные коммуникативные ситуации в теоретическом аспекте рассмотрения проблем дискурсивных исследований.

Изучение дискурса, таким образом, предполагает как рассмотрение прагмалингвистических характеристик коммуникативных ситуаций, так и исследование когнитивных процессов, происходящих в сознании участников коммуникации и являющихся неперенным условием адекватного порождения и восприятия текста. Экстралингвистический фон текстов,

формирующих дискурс, включает социокультурные и прагматические факторы, знание которых необходимо для понимания текста. Дискурс, как правило, обладает высокой контекстностью, внутренней смысловой связностью. Общий контекст дискурса сохраняется благодаря устойчивости ассоциативных связей.

Несмотря на динамический характер реализации дискурса, устойчивость смыслов в текстах обеспечивает его стабильность. Дискурс всегда соотносится с определенными концептами, которые следует считать базовыми по отношению к данному дискурсу, дискурсообразующими концептами, неизменными даже при значительных изменениях внетекстового пространства. Смыслы дискурса концентрируются вокруг одного или нескольких опорных концептов, которые создают общий контекст дискурса, включающий его отдельные элементы, и обеспечивают нормальную коммуникацию на основе общности ценностей, оценок и ожиданий агентов дискурса.

Соотнесение смыслов текста с базовыми концептами дискурса позволяет говорить о принадлежности данного текста к данному дискурсу, так как жанрово-стилистические особенности текста не всегда однозначно свидетельствуют о дискурсивной принадлежности текста. Концепты являются смысловой опорой дискурса, а дискурс представляет собой среду формирования и развития концептуального содержания. В связи с тем, что дискурс, включающий тексты на определенном языке, фиксирует особенности менталитета и культуры, исследование речевой коммуникации в рамках определенного дискурса обусловлено критическим рассмотрением лингвокультурных концептов.

Изучение дискурсообразующих концептов проводилось в отношении различных дискурсов (Кабаченко 2007, Куриленко 2012, Терских 2015, Федулова 2014, Шейгал 2002 и др.), однако ценностный аспект базовых концептов рассматривался в недостаточной степени. Информация в рамках дискурса оценивается его участниками на основе ценностных ориентиров как общего лингвокультурного характера, так и более узкого, группового плана. Данный аспект рассмотрения лингвокультурных концептов особенно важен для туристического дискурса, так как предпочтения различных целевых групп в отношении предоставляемого им продукта туристической индустрии сильно разнятся.

Так, для одной целевой группы необходимо создание текстов на базе таких концептов, как «покой» и «комфорт», а для другой релевантными окажутся такие концептуальные смыслы, как «активность» и «адреналин». Приведем для сравнения два текста, размещенных на одном из туристических сайтов:

Экзотический остров, который расположен у южных берегов Вьетнама, подойдет всем любителям спокойного, планомерного отдыха. На острове нет ни одного клуба, зато

созданы хорошие условия для пляжного отдыха и экскурсий. В частности, можно посетить жемчужную ферму, плантацию, где выращивают чёрный перец и даже фабрику, специализирующуюся на производстве рыбного соуса [Путеводители... http].

... нельзя не сказать несколько слов о легендарной «Белой долине». Это долина в районе массива Монблан на высоте почти что 4 000 метров. В этой долине 22 км для внетрассового катания. Что же это означает? Эта область не подготовлена специально для катания на горных лыжах или сноубордах, эта часть трассы не обслуживается как остальные трассы на территории курорта. Такое катание называется фрирайдом и таит в себе большой риск. Но вместе с тем катание на нетронutom снегу позволяет шире использовать возможности горных лыж или сноуборда, да и получить больше адреналина [Путеводители... http].

Следует отметить, что такой дискурсообразующий концепт, как «удовольствие», может быть реализован в туристическом тексте и с помощью связанного с ним в смысловом отношении концепта «наслаждение», и посредством менее широко распространенного в языковом сознании, но действующего в туристическом дискурсе, группового концепта «драйв». В связи с тем, что целью отправителя туристического текста является мотивация получателя на приобретение туристического продукта, текст, как правило, активизирует образную составляющую концептов, формируя чувственный образ красоты и счастья и выполняя рекламную функцию.

Дискурсивная практика позволяет успешно реализовывать дискурсообразующие концепты посредством концептов, ассоциативно связанных с ними, не являющихся базовыми для данного дискурса, но входящих в его концептосферу. Так, концепты «море», «солнце», «пляж» и другие предметные концепты не являются дискурсообразующими в силу их слабо выраженной ценностной составляющей, но концептосфера туристического дискурса не может обойтись без этих смыслов при реализации в речевой коммуникации смыслового содержания таких лингвокультурных концептов, как «отдых», «удовольствие», «наслаждение».

Такие лингвистические средства, как *белоснежные пляжи, прозрачное чистейшее море, богатый подводный мир, шикарный бассейн, благоустроенный отель, живописная зона, комфортабельный номер, великодушный парк, восхитительная музыка, удивительная природа*, создают у получателя чувственный образ отдыха и приятное впечатление от предлагаемого туристического продукта. Эпитеты с положительной коннотацией реализуют ценностную составляющую концептов «отдых» и «удовольствие», формируя устойчивые ассоциативные связи между этими концептами и названиями туристических объектов и компаний, отелей и курортов.

Помимо дискурсообразующих концептов «отдых» и «удовольствие», а также входящих в их кластеры концептов «покой», «комфорт», «релакс», «умиротворение», «наслаждение», «рай» и других, к базовым концептам туристического дискурса следует, по всей видимости, отнести концепт

«уникальность» как в наибольшей степени соответствующий психологическим установкам и мотивам поведения потребителей туристического продукта. Данный концепт актуализируется с помощью таких лингвистических средств, как *уникальный, изумительный, удивительный, экзотичный, жемчужина, изюминка, восхитительный* и многих других эпитетов, метафор и сравнений.

В туристических текстах дискурсообразующий концепт «уникальность» реализуется, как правило, при поддержке концептов эмоционального кластера, подчеркивающих необычность эмоциональных переживаний, незабываемость впечатлений, неординарность полученного опыта и т.д. Следует также отметить, что коммуникативные особенности дискурса тесно связаны с его семиотическими характеристиками, и поэтому содержание дискурсообразующих концептов актуализируется не только вербальными средствами, но и невербальными, а именно, с помощью фотографий, удачно иллюстрирующих и дополняющих туристический текст.

Смысловое содержание дискурса, в том числе и туристического, в плане отражения культурных ценностей зависит от общего культурного контекста. «В ценностно-ориентированном коммуникативном действии отражается признание ценностей туризма участниками туристического дискурса» [Митягина 2009: 91]. Если к культурным доминантам определенной социальной группы относиться уверенно в собственной исключительности, ориентация на определенный социальный статус, престижность, в туристических текстах, созданных для данного получателя, концепт «уникальность» подкрепляется такими концептами, как «исключительность», «элитность», «VIP-услуги» и др.

К базовым концептам туристического дискурса следует также отнести концепты «экзотика» и «приключение», которые в зависимости от ценностных ориентиров целевой группы реализуются с помощью концептов «рай» или «экстрим» и таких языковых средств, как *блаженство, гармония, драгоценный, эксклюзивный, яркие, захватывающие впечатления*. Таким образом, мотивация получателя туристического текста происходит на основе ассоциативных связей, которые обеспечиваются использованием в рамках туристического дискурса необходимых с ценностной точки зрения лингвокультурных концептов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Митягина В.А. Коммуникативные действия в туристическом дискурсе / В.А. Митягина // Иностранные языки в высшей школе. – 2009. – № 4. – С. 88-97.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

2. Путеводители и советы для самостоятельных путешественников [Электронный ресурс]. – URL: <http://guruturizma.ru/>

CONCEPTS OF TOURISM DISCOURSE

T. B. Novikova

Volgograd State University, Volgograd

The article deals with the basic concepts of tourism discourse, their communicative and discourse-making characteristics, as well as the peculiarities of their functioning in the discourse. The emphasis is made on the value investigation of cultural concepts.

Key words: *tourism discourse, cultural concept, communication, epithet, group concept, associative relations, motivation of a recipient.*

Об авторе:

НОВИКОВА Татьяна Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Волгоградского государственного университета; *e-mail:* tbnov@mail.ru

УДК 81'38; 81'42

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРИЗНАКИ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ПЕСЕННОЙ БАЛЛАДЫ

Н.Н. Пелевина, К. А. Кирилина

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан

В статье предлагаются результаты исследования английского балладного дискурса. Обосновываются дискурсивные признаки текста английской песни, позволяющие отнести его к литературному жанру баллады.

Ключевые слова: *балладный дискурс, литературная баллада, лирическая баллада, дискурсивные признаки, текстообразовательная модель.*

Свойство текста, называемое дискурсивностью, позволяет отнести его к текстовому пространству определенного типа дискурса. При намеренном использовании в тексте структурных и лексико-семантических особенностей иных типов дискурса можно говорить о его интердискурсивности. Эстетический характер интердискурсивности в художественной литературе проявляется либо в заимствовании из семиотического пространства культуры (Библия, мифы, фольклор, художественная литература, другие виды искусства) мотивов, сюжетов и образов, либо в намеренной актуализации характерных признаков дискурсивных формаций, сложившихся в специальных и массовых сферах коммуникации, для выражения автором своей эстетико-мировоззренческой позиции.

Если источником заимствования выступают литературные произведения, относящиеся к тому же жанру, что и создаваемый текст, то можно говорить о внутрижанровой интердискурсивности, обнаруживаемой на уровне композиции, темы, художественных образов, выбора лексики или грамматических структур. Внутрижанровая интердискурсивность отражает

типовую текстообразовательную модель с определенным ракурсом осмысления реальной действительности и преобразования ее в фикциональный мир художественного произведения.

Задача данного исследования состоит в установлении внутрижанровой интердискурсивности современной песенной баллады на английском языке, т.е. таких дискурсивных признаков текста английской песни, которые позволяют отнести его к литературному жанру баллады.

Лингвостилистические особенности текста, создаваемого в каждом из типов дискурса, являются следствием активизации характерных для него знаний о мире, а также правил использования средств языка и структурной организации текста [Пелевина 2008: 6]. В когнитивных системах автора и читателя этот текст соотносится с особым ментальным миром, а также с особой текстообразовательной моделью и с другими текстами, которые строятся по этой модели и обнаруживают поэтому определенную общность текстовых структур и стиливых признаков [Чернявская 2007: 8].

Баллада представляет собой повествование в стихах о каком-либо драматическом событии. Особым ментальным миром, с которым соотносится баллада, является драматизм человеческой жизни. Именно драматизм лежит в основе типизации жизненных явлений, подлежащих образному переосмыслению в балладном дискурсе. Специфика представления этого знания в балладе состоит в сочетании лирики и эпоса. Если преобладает эпическое начало, то произведение квалифицируется как эпическая баллада. О лирической балладе говорят при доминировании лирического начала [Воронцова 2007: 60–61].

В эпической балладе ретроспективно изображается какой-либо исторический эпизод, связанный с героической личностью и его подвигами. Композиционно-сюжетная структура таких баллад отражает завязку конфликта, кульминационный момент и развязку, например, в балладах В. Скотта «The Fire-King», «Frederic and Alice», «The Eve of St. John». В лирической балладе изображаются страдания героической личности. При формировании художественных образов персонажей внимание сосредоточено на размышлениях, раскрывающих их внутренний мир и отношение к происходящим событиям, например, в балладе В. Скотта «William and Helen» или в балладе Р. Бёрнса «A Small Ballad».

Внутрижанровая интердискурсивность объединяет литературные произведения, появившиеся на протяжении длительного периода развития жанра баллады. Первоначально балладой называли песню, которая сопровождала танец (греч. βαλλίτιμος – «танец»). Она берет свое начало в народном творчестве. Баллада создавалась неизвестными сказителями, а затем, передаваясь из уст в уста, становилась фольклорной.

Первые издания баллад появились в XVIII в. как следствие особого интереса к истории своего народа. Популярность жанра привела к появлению литературной баллады, имеющей своего автора. Эти жанровые модификации баллады различаются совокупностью принципов, которая определяется Ю. М. Лотманом как эстетика тождества и эстетика

противопоставления. Эстетика тождества, характерная для фольклорной баллады, предполагает полное соответствие изображаемого стереотипам народного сознания, которая не исключает импровизацию как комбинацию уже известных элементов. В основе эстетики противопоставления, характерной для литературной баллады, лежит индивидуально-авторский тип художественного сознания. При этом художник противопоставляет привычным способам моделирования действительности свое оригинальное решение, свою художественную концепцию действительности [Лютман 2000: 274-279].

В английских литературных балладах наблюдается слияние поэтической и фольклорной традиций. Их авторы умело сочетают классический прием параллелизма и антитезы с балладным повтором и рефреном, поэтическую лексику с традиционными народными метафорами и сравнениями, прием контраста с балладной символикой, классические правила благозвучия и гармонии стиха с древнеанглийской аллитерацией.

Следует отметить, что с момента возникновения баллада всегда была тесно связана с музыкой. Английские баллады часто исполнялись на одни и те же старинные мотивы. В XVIII в. популярность приобрели песни на тексты поэтических баллад. Образцы песенной баллады были созданы Ф. Шубергом и другими представителями австро-немецкого романтизма. Традиция музыкального сопровождения поэтического произведения продолжается в современной английской песенной балладе. Рок-баллады исполняются многими популярными музыкантами. На примере текста песни «White dove» [White dove [http](http://www.scorpions.com)] из репертуара группы Scorpions, повествующей в стихотворной форме о трагедии людей, страдающих от войн в современном мире, можно рассмотреть дискурсивные признаки, позволяющие отнести ее к балладному жанру.

Драматизм как один из основных признаков балладного дискурса обусловлен обращением авторов текста к «ментальному пространству» войны [Воронцова 2007: 60], в котором всегда присутствуют страдания людей от жестокости, заставляющей их покидать родной дом в поисках спасения своей жизни и жизни своих детей. Хотя слово «война» ни разу не упоминается в тексте, ее образ создается метафорой горящего неба (*a place without a name under a burning sky*) и указанием на отсутствие мира в этом мире: *and while the sun goes down the world goes by*. Драматизм усиливает акцентирование страданий именно детей, которые должны расплачиваться за преступления взрослых людей, развязывающих военные конфликты: *why the children of the world have to pay the price*.

Аллюзии на Ближний Восток (*in the land of God*) и библейскую историю о Великом Потопе и Ноевом ковчеге вызывают ассоциации с трагедией современных жителей ближневосточных стран, отправляющихся в опасное путешествие по морю в надежде найти мирную жизнь: *Waves, big like a house. They're stranded on a piece of wood to leave it all behind, to start again*.

Дискурсивным признаком балладного жанра является трагическая развязка. В тексте рассматриваемой песни она заключается в том, что бегущих от войны людей встречают «закрытые двери»: *All they find is a door that's closed*. Символ закрытых дверей авторы песни используют для выражения равнодушия живущих благополучно людей к чужому горю, которое существовало и раньше, а в современном мире стало обыденным явлением. Поэтому лирический герой баллады обращается к своему слушателю: *And now you're telling me you've seen it all before. I know that's right*. Используемая в песне цитата из библейской истории о золотом тельце отражает авторское отношение к тому, что от угрызений совести обыватели привычно откупаются деньгами: *Well, the golden lamb we sent makes us feel better now*. В мысли о необходимости искреннего сострадания к обездоленным войной людям заключается поучающий (воспитательный) потенциал, который также относится к жанровым доминантам баллады.

Для баллады характерно выражение сильной эмоции, обращение к жизненному опыту читателя / слушателя. В тексте анализируемой песни такой сильной эмоцией является отчаяние живущих под «горящим небом» людей, которые обращаются к миру с призывом обратить внимание на то, что они тоже люди: *we are human, too*. Жизненный опыт позволяет слушателю проникнуться сочувствием к тем странам, где льются слезы детей. Эмоциональному воздействию на слушателя способствуют дословный повтор существительного *children* и употребление во второй и в последней строках песни слов *cry* и *tears*, связанных тематической общностью: *where the children cry; in a sea of tears*.

Повтор концептуально значимых слов и строк также считается отличительным признаком баллады, способствующим ее структурной организации. В песне «White dove» особую смысловую нагрузку несет трехкратный повтор существительного *hope*, вносящий ноту оптимизма в трагическое повествование. Отсылки к предыдущим строкам, выражающим надежду на мир, акцентированную вынесением в заглавие обозначения его символа – белого голубя, создают лейтмотив этой песенной баллады: *White dove, fly with the wind, take our hope under your wings for the world to know that hope will not die where the children cry. And they keep looking for a place called hope*.

Таким образом, дискурсивные признаки балладного жанра, выявленные в тексте рассмотренной песни, позволяют отнести ее к литературным балладам лирического типа, в которых черты индивидуального авторского стиля взаимодействуют с жанровыми доминантами баллады. Авторская эстетико-мировоззренческая позиция выражается в ней от лица лирического героя, размышляющего о судьбе страдающих от войны людей и об отношении к их трагедии в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцова Т.И. О ментальных пространствах балладного дискурса (на материале

- ле литературных баллад) / Т.И. Воронцова // *Studia Linguistica XVI. Язык. Текст. Культура.* – СПб.: Борей Арт, 2007. – С. 58-63.
2. Лотман Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство, 2000. – 542 с.
 3. Пелевина Н.Н. Авторские стратегии познавательно-коммуникативной деятельности как фактор текстообразования в научном и художественном дискурсах / Н. Н. Пелевина. – Абакан: Изд-во Хакасского гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова, 2008. – 152 с.
 4. Чернявская В.Е. Открытый текст и открытый дискурс: Интертекстуальность – дискурсивность – интердискурсивность / В.Е. Чернявская // *Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы.* – СПб.: СПбГУЭФ, 2007. – С. 7-26.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

White dove [Электронный ресурс] – URL: <http://www.songlyrics.com/scorptions/white-dove-lyrics/>

DISCOURSE FEATURES OF MODERN ENGLISH SONG-BALLAD

N.N. Plevina, K.A. Kirilina

Khakas State University named after N.F. Katanov, Abakan

The article presents the results of the linguistic research of English ballads in the discourse projection. Discourse features of the English song, which classify it as the literary genre of ballads, are justified.

Key words: *discourse of ballads, literary ballad, lyrical ballad, discourse features, text-building model.*

Об авторах:

ПЕЛЕВИНА Надежда Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова; *e-mail:* nikolai99.ru@mail.ru

КИРИЛИНА Ксения Александровна – магистрант кафедры английской филологии и теории языка Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова.

УДК 811.112.2'28

**К ВОПРОСУ О ГРАММАТИЧЕСКИХ КАТЕГОРИЯХ
ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО
В ОСТРОВНОМ НЕМЕЦКОМ ГОВОРЕ АЛТАЙСКОГО КРАЯ**

М.С. Смоля

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

В статье рассматриваются особенности развития грамматической

системы прилагательного в островном немецком говоре, в котором сохраняется трёхчленная родовая и падежная парадигма, форма единственного и множественного числа. Степени сравнения описываются как единственная самостоятельная грамматическая категория прилагательного.

Ключевые слова: *грамматическая категория, грамматическое значение, грамматическая форма, островной немецкий говор.*

Традиционно имя прилагательное рассматривается как часть речи, обозначающая непроцессуальный признак (свойство) предмета или события и обладающая определенным набором грамматических категорий, типичных для того или иного языка [Виноградов 1972: 235; Вольф 1978: 31].

Под грамматической категорией понимается совокупность морфологически значимых признаков, присущих той или иной части речи, благодаря которым и посредством которых эта часть речи имеет возможность быть выраженной в словосочетании, фразе, предложении. Каждая часть речи обладает своим набором таких признаков. Но только их совокупное действие в минимальной синтаксической единице способствует построению последней с учетом всех законов, действующих в каждом определенном языке или его варианте [Языкознание 2000: 197].

Имя прилагательное обладает грамматическими категориями, которые присущи всем именным частям речи. Это категории рода, числа и падежа. Однако у имени прилагательного они приобретают совершенно иное значение и функции, нежели, например, у имени существительного: имена прилагательные несамостоятельны в выборе рода, числа и падежа. Они целиком и полностью зависят от существительного, с которым согласуются. Таким образом, для правильного сочетания имени прилагательного с именем существительным в минимальной синтаксической единице – атрибутивном словосочетании – должен найти выражение тот самый набор морфологических признаков, присущих как имени существительному, так и согласуемому с ним имени прилагательному. Грамматические категории прилагательного и определяемого им имени существительного выражаются также сопровождающими словами – лексико-грамматическими уточнителями [Адмони 1955: 73].

Грамматические категории той или иной части речи и имени прилагательного в частности реализуются через его словоформы – языковые средства, служащие для выражения грамматического значения.

Грамматические формы (словоформы) имени прилагательного образуют его словоизменительную (морфологическую) парадигму, структура которой обозначается как определенный инвентарь грамматических категорий, характеризующих отдельные части речи и взаимосвязи их грамматических значений, отражает реализацию грамматических категорий (рода, числа, падежа) имени прилагательного. Парадигматические отношения имени прилагательного, представляемые вертикально, есть система связей его грамматических категорий и их отношений.

В михайловском островном немецком говоре Суетского района Алтайского края имя прилагательное имеет четыре грамматические категории, характерные и для литературного немецкого языка: род (мужской, средний, женский), число (единственное и множественное), падеж (именительный, дательный, винительный), степени сравнения (положительную, сравнительную, превосходную) и две формы: полную (изменяемую, флективную) и краткую (неизменяемую, нефлективную).

Во всех группах немецких диалектов на Алтае сохранилась трёхродовая дифференциация. Но количество падежей различается [Москалюк 2002: 67-68]. Со времен средневерхненемецкого периода грамматическая категория падежа островных немецких говоров претерпела наибольшие изменения. Одной из важнейших особенностей морфологии и синтаксиса, резко отличающей немецкие диалекты от литературного немецкого языка, является отсутствие в них грамматической формы родительного падежа. Поскольку в немецких диалектах родительный падеж вышел из употребления, структура падежной парадигмы сократилась и стала максимально трёхчленной, а во многих говорах и двучленной [там же]. При этом свёртывание падежей происходит в разных говорах по-разному, в одних говорах вытесняется датив, в других аккузатив, наблюдаются свои особенности парадигмы склонения для каждого рода. В михайловском островном немецком говоре имеет место трёхчленная падежная парадигма с вытеснением родительного падежа.

Несамостоятельность имени прилагательного проявляется в выборе грамматических категорий рода, числа и падежа. Единственной индивидуальной грамматической категорией имени прилагательного остаётся грамматическая категория степеней сравнения.

Положительная степень сравнения имени прилагательного является в исследуемом островном немецком говоре, как и в литературном немецком языке, исходной, на основе которой и от которой образуются сравнительная и превосходная степени сравнения имени прилагательного. Положительная степень сравнения имен прилагательных служит для констатации факта: определенного качества, которым обладает тот или иной предмет в определенный момент времени: [ˈkrouzər ˈhuŋgər] – großer Hunger; [nox tɛm ˈtarɣə ˈrɛɣə] – nach dem starken Regen; [ˈɑ:n ˈklɔ:nəs pɛt] – ein kleines Bett; [mɑ:n ˈi:vəs hɑ:s] – mein liebes Haus.

Сравнительная степень имени прилагательного используется для сопоставления качественных характеристик двух и более предметов и образуется синтетически, в том числе супплетивно, или аналитически.

Синтетически сравнительная степень имени прилагательного образуется с помощью суффикса -ər: [ˈfri:ər] – früher, [ˈʃe:nər] – schöner, [ˈtaerər] – teurer, [ˈfri:ər] – frischer. У односложных имен прилагательных происходит изменение корневых гласных а, о, и на соответствующий гласный с умлаутом, сопровождающееся процессом их делабиализация: [ˈlɛŋgər] – länger, [ˈvɛrmər] – wärmer, [ˈkɛldər] – kälter, [ˈklɛ:nər] – kleiner и др., но [ˈroudər] – roter,

[ˈkrouvər] – grober, [ˈpundər] – bunter. В ряде случаев, если основа прилагательного оканчивается на -ər, происходит диссимилиация: [ˈsɑ:vər – ˈsɑ:vənər] – sauber – sauberer, [ˈve:r – ˈve:nər] – schwer – schwerer.

В исследуемом островном немецком говоре присутствуют имена прилагательные, сравнительная степень которых образуется супплетивно: [ˈpɛsər] – besser (от [ku:t] – gut); [mɛ:r] – mehr (от [fi:l] – viel).

Сравнительная степень имени прилагательного может описываться аналитической конструкцией, состоящей из наречий [mɛ:r], [noχ mɛ:r] – mehr, noch mehr или [ˈvɛnijər], [noχ ˈvɛnijər] – weniger, noch weniger и прилагательного в положительной степени сравнения: [mɛ:r kalt] – mehr kalt, [noχ mɛ:r [tark] – noch mehr stark, [ˈvɛnijər ˈtʊŋkəl] – weniger dunkel, [noχ ˈvɛnijər si:s] – noch weniger süß и др.

При сопоставлении качественных характеристик двух и более предметов в сравнительной степени используется частица [vi:] – wie, которая выражает значение частицы als литературного немецкого языка: [fi:l ˈɛldər / ˈje:nər / ˈhouyər vi:ˈiç] – viel älter /schöner/ höher als ich и др.

В качестве усилителей признака того или иного предмета, выражаемого прилагательным в сравнительной степени, выступают слова типа [kɑ:r net] – gar nicht, [fi:l] – viel, [ˈriçtiç] – richtig, [rɛçt] – recht, [ʃe:n] – schön, [ˈʔɑ:riç] – wirklich (sehr), [tark] – viel (stark). Например: [kɑ:r net ˈlɛŋgər] – gar nicht länger, [fi:l ˈkældər] – viel kälter, [ˈriçtiç ˈʃe:nər] – richtig schöner, [rɛçt ˈhɛlər] – recht heller, [ʃe:n ˈkle:nər] – schön (viel) kleiner, [ˈʔɑ:riç ˈrɛ:fər] – wirklich reifer, [tark ˈtærər] – viel (stark) teurer.

Превосходная степень имени прилагательного показывает наивысшую степень качества, которым наделен тот или иной предмет, и образуется синтетически, в том числе супплетивно, или аналитически. Для синтетического способа образования превосходной степени имени прилагательного в изучаемом островном немецком говоре применяется суффикс -st: [tɛr | tɛs | ti ˈʃe:nstə] – der (das, die) schönste, [tɛr | tɛs | ti ˈkri:nstə] – der (das, die) grünste. Корневые гласные [a], [o], [u] односложных имен прилагательных принимают умлаут: [tɛr | tɛs | ti ˈkle:nstə] – der (das, die) kleinste, [tɛr | tɛs | ti kre:stə] – der (das, die) größte, [tɛr | tɛs | ti ˈkli:çstə] – der (das, die) klügste и др., но [tɛr | tɛs | ti ˈroutstə] – der (das, die) roteste, [tɛr | tɛs | ti ˈkroufstə] – der (das, die) grobste, [tɛr | tɛs | ti ˈpundəstə] – der (das, die) bunteste. Имена прилагательные, основа которых оканчивается на -r, также принимают суффикс -st, при этом -r вокализируется: [tɛr ˈsɑ:fstə] – der sauberste, [tɛr ˈʃve:stə] – der schwerste и др. Суффикс -əst принимают имена прилагательные, основа которых оканчивается на -t. Согласно фонетическим особенностям михайловского островного немецкого говора, согласный [t] озвончается в положении между сонорным звуком и гласным: [tɛr | tɛs | ti ˈkældəstə] – der (das, die) kälteste (от [kalt] – kalt), [tɛr | tɛs | ti ˈɛldəstə] – der (das, die) älteste (от [ˈalt] – alt).

В исследуемом островном немецком говоре выявлены имена

прилагательные, которые образуют превосходную степень супплетивно: [tɛr | tɛs | ti ˈpɛstə] – der (das, die) beste; [tɛr | tɛs | ti ˈmɑːstə] – der (das, die) meiste; [tɛr | tɛs | ti ˈnɛçstə] – der (das, die) nächste.

В некоторых случаях превосходная степень имени прилагательного образуется при помощи словообразовательного элемента [ˈalɛr] – aller-, которое имеет усилительное значение: [ˈʊnsər ˈalɛr ˈjeːnstə hɑːs] – unser schönstes Haus, [ti ˈalɛr ˈpɛstə ˈʃtrɑːzə] – die beste Straße и др.

Неизменяемая (несклоняемая) форма имени прилагательного в превосходной степени является аналитической конструкцией, включающей элемент [ˈam] – am и прилагательное в превосходной степени: [ˈam ˈjeːnstə] – am schönsten, [ˈam ˈɛldəstə] – am ältesten, [ˈam ˈkreːstə] – am größten и др. Анализ языкового материала показывает, что прилагательное в подобной грамматической форме выполняет в предложении только функции предикатива.

В исследуемом островном немецком говоре, как и в литературном немецком языке, степени сравнения могут образовывать не все имена прилагательные. Данная грамматическая категория присуща только так называемым качественным именам прилагательным. Под таковыми понимаются имена прилагательные, которые обозначают признаки предметов и событий, обусловленные самой их природой (цвет, форма, и т.д.), и другие их характеристики, связанные с размером, протяженностью, интенсивностью и т.д. [Вольф 1978: 9]. Другими словами, качественные прилагательные выражают непосредственно воспринимаемые признаки предмета, в отличие от относительных имен прилагательных [Москальская 1961: 258].

Грамматическое значение рода, числа и падежа имени прилагательного в полной, сравнительной или превосходной степени сравнения, согласуемого с именем существительным, выражается его грамматическими формами в именной группе. В ней наиболее полно раскрываются отношения между признаком и определяемым словом. При этом имя прилагательное принимает полную (грамматически (не)выраженную) и/или краткую формы в функции определения [Смоля 2011: 66].

Полная (изменяемая, флективная) форма имени прилагательного может быть грамматически выраженной в том случае, если она – носитель и показатель рода, числа и падежа имени прилагательного.

Полная (изменяемая, флективная) форма имени прилагательного может рассматриваться и как грамматически невыраженная (грамматически нейтральная), характеризующаяся типичным для нее нейтральным окончанием -ə и не выражающая грамматические значения ни имени прилагательного, ни определяемого им имени существительного.

Краткая (неизменяемая, нефлективная) форма имени прилагательного, широко распространенная в атрибутивной функции вплоть до XVII века, прекратила практически полное существование в литературном немецком языке в первой половине XVIII века. Однако в пределах территориальных вариантов литературного немецкого языка сохраняется краткая форма имени

прилагательного в функции определения [Кузьмина 1961; Панкрац 1968; Нидерквель 1978; Москалюк 2002].

Наиболее частое употребление полной грамматически невыраженной и краткой форм прилагательного в именной группе позволяет говорить о нарушении согласования прилагательного с существительным в роде и падеже в единственном числе. Стремление к упрощению грамматических форм прилагательного, к монофлексии ведет к стиранию границ между сильным и слабым типами склонения имени прилагательного, к постепенному стиранию различий между особенностями склонения имени прилагательного после сопровождающих слов и без них. В грамматической системе михайловского островного немецкого говора выделяются, таким образом, два типа склонения прилагательного: слабый и смешанный. В говоре сохранились лишь элементы сильного типа склонения прилагательных.

Суммируя вышесказанное, представляется возможным подчеркнуть следующее. В островном немецком говоре имя прилагательное сохраняет грамматические категории рода, числа, падежа и степеней сравнения. Наиболее устойчивыми являются способы образования степеней сравнения прилагательного. Однако наблюдается стремление к употреблению аналитических конструкций для образования степеней сравнения прилагательного. Значительные изменения претерпевает грамматическая форма прилагательного в именной группе. Она подвергается процессу разрушения и упрощения. Основными причинами изменения языковой компетенции диалектоносителей является прежде всего длительное изолированное существование островного немецкого говора в иноязычном окружении, изменение этнолингвистической ситуации диалектного ареала, что, в свою очередь, оказывает непосредственное влияние на состояние грамматической системы в частности имени прилагательного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони В. Г. Введение в синтаксис современного немецкого языка / В. Г. Адмони. – М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1955. – 391 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1972. – 613 с.
3. Вольф Е. М. Грамматика и семантика прилагательного: на материале иберо-романских языков / Е. М. Вольф. – М.: Наука, 1978. – 200 с.
4. Кузьмина А. И. Говор деревни Камыши и особенности процесса его сложения и развития: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / А. И. Кузьмина; Томский гос. ун-т. – Томск [б. и.], 1961. – 14 с. – На правах рукоп.
5. Москальская О. И. Структурно-семантические разряды слов в составе части речи / О. И. Москальская // Вопросы германского языкознания. Мат-л второй научн. сессии по вопросам германского языкознания. – М., Л.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. – С. 251-261.
6. Москалюк Л. И. Современное состояние островных немецких диалектов / Л. И. Москалюк. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002. – 292 с.

7. Нидерквель О. Э. Некоторые тенденции развития прилагательных немецкого языка на основе адъективных парадигматических и синтагматических параметров в диалектологическом аспекте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / О. Э. Нидерквель. – М.[б.и.], 1978. – 29 с. – На правах рукоп.
8. Панкрац Г. Я. Нижненемецкий диалект в СССР (фонетика, словообразование, формобразование): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Г.Я. Панкрац; ЛОЯИ АН СССР. – Л.[б.и.], 1968. – 49 с. – На правах рукоп.
9. Смоля М. С. Вариативность грамматических форм имени прилагательного в михайловском островном немецком говоре / М.С. Смоля // Мир науки, культуры, образования. – № 1. – Горно-Алтайск, 2011. – С. 64-67.
10. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 688 с.

**ON THE GRAMMATICAL CATEGORIES OF THE ADJECTIVE
IN THE ISLAND GERMAN DIALECT OF THE ALTAI REGION**

M.S. Smolia

Altai State Pedagogical University, Barnaul

The article is focused on the analysis of the special aspects of the adjective grammatical system in the island German dialect, which has a tripartite gender and case paradigm, singular and plural forms. The degrees of comparison are described as the only independent grammatical category.

Key words: *grammatical category, grammatical meaning, grammatical form, island German dialect.*

Об авторе:

СМОЛЯ Марина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Алтайского государственного педагогического университета, *e-mail*: sms_79.79@mail.ru.

УДК 811.112.2

**ПИСЬМА Т. МАННА:
ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА И СТРУКТУРЫ**

И. А. Снежкова

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск

Статья посвящена исследованию особенностей языка и структуры писем великого немецкого писателя Т. Манна, оказавшего огромное культурное влияние на развитие немецкого языка. В центре внимания находятся особенности композиции, лексики, синтаксиса, словообразования и цитирования.

Ключевые слова: *самопрезентация, оценочность, эгоцентрированность, экспрессивность, императивность, политематичность, полифункциональность.*

В данной статье рассматриваются некоторые аспекты эпистолярного наследия великого немецкого писателя, критика, публициста, оратора Т. Манна. Точное число писем, написанных Томасом Манном за его долгую (1875-1955) жизнь, назвать невозможно. Какая-то их часть по тем или иным причинам не сохранилась. Среди них превратившийся затем в эмиграцию отъезд писателя в 1933 г. из Мюнхена, где хранился архив с его письмами, гибель не только архивов его адресатов, но и ряда самих адресатов в годы фашистской диктатуры в Европе и Второй мировой войны. Но тысячи писем все же сохранились, и около полутора тысяч было опубликовано. Наиболее полным их собранием остается трехтомник, подготовленный дочерью писателя Эрикой. Он вышел в 60-е годы в ФРГ и затем, вторым изданием, в ГДР.

В длинном списке адресатов Томаса Манна – незнакомые и безвестные лица и люди очень известные, облеченные авторитетом или властью. Немалую часть этого перечня составляют адресаты более или менее постоянные. Переписка с ними длится малые отрезки жизни Томаса Манна (Курт Мартене, Рене Шикеле, Виктор Манн и др.) или десятилетия (Герман Гессе, Теодор Адорно, Кароль Кереньи, Эрнст Бертрам, Агнес Э. Мейер и др.). Самая немногочисленная часть списка адресатов – это люди, с которыми в силу разных внешних и внутренних обстоятельств Томасу Манну довелось переписываться почти всю жизнь (Генрих Манн, Бруно Вальтер, Эрих фон Калер, Эмиль Прееториус, дети, в основном Эрика и Клаус). Имен в этой части немного, но очень много писем [Апт 1975: 375-391].

Структура большинства писем Т. Манна характеризуется этикетной строгостью и чёткостью. Границы писем определяются обращением и подписью, а текст писем разделен на абзацы.

Исключения составляют лишь письма, адресованные будущей жене Т. Манна, Кате. Они содержат только информационную часть и начинаются чаще всего с многоточия:

“... *Ich hatte nämlich gedacht, dass Sie mir gewisse voreilige Possessiv-Pronomina und – Nomina, die ich mir in meinem letzten Brief hatte entschlüpfen lassen, ...*“.

Иногда Т. Манн начинает письмо так, как будто бы оно является продолжением предыдущего письма:

„... *weil meine Arbeit mir schwere Sorgen macht*“;
„...*Dumm? Meinetwegen*“.

При прочтении этих писем возникает ощущение непрерывного диалога между людьми, которых не разделяют расстояния.

В письмах помимо нейтральной лексики Т. Манн часто использует высокую, торжественную лексику, обладающую сильной эмоциональной окраской. Так, например Т. Манн называет жену своего сына: „*Wie geht es Deiner »Herzogin«?*“; или сравнивает своего питомца с эфиопским принцем: „*Niko sieht aus wie ein äthiopischer Prinz*“. Так же Т. Манн с восхищением, но

в то же время с сожалением пишет о былых временах:

„O Zeit der drei bis sechs Bogen langen Briefe, o Zeit, da man sich noch in Briefen ausgab, ...“.

И, конечно же, писатель не может не восхищаться своей страной:

„Deutschland ist frei, Deutschland hat sich wahrhaft gereinigt, Deutschland muß leben!“.

Письма Т. Манна характеризуются также наличием общественно-политической лексики, актуальной в первой половине XX века, оценочностью и призывностью.

Оценочность, как правило, выражается употреблением прилагательных, причастий, наречий со значением положительной или отрицательной оценки. В большинстве случаев, Т. Манн выражает негативную оценку политики Гитлера, а также бесконечную жалость к немецкому народу:

„Nein, dieser Krieg ist unmöglich“;

„tiefe leidvolle Sehnsucht durch das entmündigte und geistig erniedrigte deutsche Volk“;

„Ich nehme es als sicher an und wäre noch enttäuschter als Hitler von Russen, ...“;

„... und ich verstehe sehr wohl die bitteren Gefühle mancher aufrichtigen Gegner der Nazismus“;

„gefährdete und alles gefährdende Land oder vielmehr die unmöglichen Führer, denen es in die Hände gefallen, wie Ärzte den Kranken“.

В письмах Т. Манна большое место занимает цитирование. Цитата понимается как дословное воспроизведение фрагмента предтекста, передающего чужой смысл с помощью чужих слов и имеющего максимально выраженную автономность в новом текстовом окружении. Графическая маркировка является тем сигналом чужеродности, который отчётливо очерчивает грань между своим и чужим текстом, не позволяя последнему «раствориться» в оценивающих и комментирующих высказываниях другого писателя [Чернявская 2008: 205-206].

Часто Манн использует цитату в качестве аргумента для придания убедительности и достоверности выносимым оценкам и заключениям или в качестве примера для наглядного и конкретного представления отрывка чужого текста в новом тексте.

Так, Т. Манн аргументирует свою точку зрения по поводу того, насколько талантлив его адресат, цитируя Стравинского:

„Strawinsky, dessen „Concerto“ Du, gewiß ein bißchen gegen Deine klassisch-romantischen Überzeugungen, in Paris mit ihm gespielt hattest, in seinen Memoiren schreibt: «Walter machte mir dank seiner ungewöhnlichen Geschicklichkeit meine Aufgabe besonders angenehm. Bei ihm werde ich niemals Furcht vor denjenigen Stellen haben, deren Rhythmus Gefahren für das Zusammenspielen bietet, und die für so viele Dirigenten ein Stein des Anstoßes sind»“.

Цитата в качестве примера избирается как наиболее показательная формулировка определённой части заимствованного чужого знания.

Писатель приводит в качестве примера изречение Ганса фон Бюлова, что бы не согласиться с ним и высказать свою точку зрения:

„*«Im Anfang war der Rhythmus»*, hat Hans von Bülow gesagt“.

Т. Манн цитирует Бетховена в качестве примера для подтверждения своих слов:

„*Beethoven, mahnte rührend zu solcher Verpflichtung, als er in einem Briefe schrieb: «Es gibt keine Abhandlung, die so bald zu gelehrt für mich wäre. Ohne auch im mindesten Anspruch auf eigentliche Gelehrsamkeit zu machen, habe ich mich doch bestrebt, von Kindheit an den Sinn der besseren und Weisen jedes Zeitalters zu fassen. Schande für einen Künstler, der es nicht für Schuldigkeit hält, es hierin wenigstens so weit zu bringen.»*“

В некоторых случаях Т. Манн предлагает своему адресату обратиться за изречениями известных людей:

“*Sie können mit König Philip sagen: »Ruhe find' ich im Escorial!« – Vielleicht finden Sie hier besser, als auf all Ihren viel zu gastlichen Besitzungen*“.

Неотъемлемым параметром эпистолярного дискурса является эгоцентрированность, подразумевающая функционирование интровертированной лексики (*Sehnsucht, nachdenken, hoffen* и т.п.), окказиональных именований (*Hitler-Gangstertum, humoristisch-achtungsvoll-nachsichtigen, altddeutsch-lutherisch*), различных средств субъективной модальности (модальных глаголов, вводных и вставных предложений, личных местоимений).

В письмах Т. Манна обращают на себя внимание местоимения, использующиеся в качестве источника речевой экспрессии, становятся лексическими средствами выразительности речи.

Обычно местоимение *я* «обозначает единичное лицо говорящего», иногда оно имеет абстрагировано-обобщённое значение «любой, всякий человек, человек вообще», а также при утрате местоимённого значения слово *я* приобретает значение «личность, индивидуум» [Шведова 1980: 532].

В письмах Т. Манна *я* обозначает самого писателя (его действия, состояния): *Ich beginne, ich wohne, ich glaube*. В определённых конструкциях местоимение *я* выражает оценку:

“*Ich kann Ihnen nicht sagen, wie hoch mich das Lob des Autors von “Aber die Liebe”, des Dichters der wunderbaren Verse im Bierbaum’schen Musenalmanach erfreut hat, und Sie können sich denken, wie dankbar ich Ihre Ratschläge in Betreff meiner kleinen Arbeit entgegengenommen habe.*”;

и самооценку:

“*Ich lese jetzt immer sehr fleißig in Schillers Werken, welche ich zu Weihnachten bekam,...*”;

“*Ich versichere Sie, dass wir uns gut vertragen würden, zumal*

ich,..."; "Hier befinde **ich** mich sehr wohl";
"Ich meinerseits schäme mich beständig des schuftigen
Plagiats, das...";
"Ich bin verstört, entgleist, mir selbst entfremdet...".

Иногда писатель с помощью личного местоимения оценивает своё место в мире:

"Ich will ein Schurke sein, wie die Urheber dieses Ukas, wenn ich irgend- etwas bereue";
"Weiß Gott, dass **ich** nicht für Hass geboren bin, aber diese Menschenverderber und blutrünstigen Narren hasse **ich** aus Herzensgrund und wünsche ihnen von ganzer Seele das ihnen zukommende schreckliche Ende";
"...**ich** bin kein kommunistischer noch sonst ein -istischer Schriftsteller; ich bin nur eben einfach ein Schriftsteller, das heißt ein Mensch..".

Обращает на себя внимание и такой пример:

"Glauben Sie an die «Politisierung»? **Ich** nicht. Und ganz zu unterst möchte **ich** nicht einmal daran glauben".

Здесь я в противительной конструкции выражает протест и высокую самооценку, в которой я резко противопоставляется другим и четко выражена позиция: я не такой, как другие.

В контекстах, выражающих оценку, я участвует в создании иронии/самоиронии:

"Ihrer freundlichen Aufforderung zufolge erlaube **ich** mir; Ihnen die beiliegende kleine Arbeit zu übersenden".

Здесь, очевидно, проявляется, присущее автору тонкое чувство юмора. В связи с этим письма становятся более выразительными.

Кроме этого, я встречается в лексическом повторе:

"Ich verneine und ironisiere eigentlich nur noch aus alter Gewohnheit am Schreibtisch, im Übrigen aber **lobe, liebe und lebe ich**, und...";
"Gearbeitet habe **ich** nicht diesen Winter, sondern nur **erlebt**, sehr menschlich **erlebt**...";
"...und **ich will nicht** – um ganz deutlich zu sein wiederhole ich: – **ich will nicht**...".

В приведённых контекстах личное местоимение я используется в качестве повторяемой единицы, создавая синтаксический приём – лексический повтор, который, в свою очередь, служит для создания экспрессии, передачи состояния внутреннего напряжения автора-повествователя.

В отличие от местоимения я, местоимение мы встречается гораздо реже в письмах Т. Манна. Обычно местоимение мы служит средством объединения людей в сверхличностные единства на основе общих признаков (биологического, этнического, социального и пр.), выражая либо общую оценочность, когда говорящий отождествляет себя со всем человечеством, либо частную оценочность, если говорящий отождествляет себя с определённой референтной группой. В таком случае употребление

местоимения *мы* может быть направлено не только на объединение, но на противопоставление себя кому-либо и выделение себя из среды общей массы [Антипина 2012: 198].

У Т. Манна местоимение *мы* употребляется традиционно, если речь идёт о нескольких лицах, совершающих совместное действие:

“Übrigens wollen wir drei heute Abend zusammen in die Meistersinger;...”;

“...diese kleinen Amusements, die den Abend füllen, während wir – Sie und ich- so viel wichtigeres mit einander zu reden hätten:...”;

“»Dumm« wollen wir sein, - meine Katja! -”.

Однако есть случаи, когда *мы* употребляется вместо *я*:

“Wir haben einen sehr erlebnisreichen Winter...”;

“Wir hatten unendlichen Schnee und jetzt regnet es, ...”

В текстах писем встречается и обобщенно-личное *мы*, которое служит для выражения общей оценочности. С помощью местоимения *мы* писатель приобщает себя ко всему немецкому народу:

“Was Sie über das tölpelhaft mörderische Lob sagen, daß wir Deutsche denen zuwenden, die....”;

и так же Т. Манн приобщает себя ко всем артистам:

“Aber wir Artisten sind eben einer wie der andere: wenn es sich um das «Werk» handelt, sind wir von einer ganz renaissancehaften Rücksichtslosigkeit.”

Обращает на себя внимание использование Т. Манном различных текстообразующих возможностей словообразования, позволяющих ему кратко и сжато, и в то же время, детально и подробно называть, описывать и оценивать. Для достижения точности наименования Т. Манн использует в первую очередь такие способы словообразования как словосложение, аффиксацию и конверсию.

Сложные слова образуют в письмах одну из самых многочисленных групп словообразовательных конструкций. Многими исследователями творчества Т. Манна отмечается наличие в его произведениях бесконечного числа составных существительных и прилагательных, которые «отражают тонкость и разветвлённость восприятия явлений мира и их анализа, а с другой стороны – внутреннюю противоречивость и сложность самих этих явлений, которая становится заметной лишь при самом глубоком и пристальном рассмотрении» [Адмони 1960: 324].

Художественный язык Т. Манна, как в ранний, так и в поздний период творчества стоял перед одной и той же задачей достижения эпической и языковой интеграции – интенциональности и воспринимаемости. Для писем, как и для других произведений Т. Манна, характерно «органическое единство и органическое развитие повествования» [Weiss 1964: 6], тесная связь описываемых эпизодов, когда каждый из них является следствием другого, постепенно разворачиваясь и подчиняясь при этом закону

«ступенчатого усиления» [Zimmermann 1981: 277]. Доминирующую роль в обеспечении смысловой связности в письмах играет лексический повтор, т.е. повторение отдельных словообразовательных конструкций, особенно сложных слов, и их корневых морфем, играющих роль ключевых слов содержания, выступающих в качестве семантических доминант, поддерживающих смысл. Например:

*„Es ist im Begriffe, eine neue Gestalt anzunehmen, in einen neuen **Lebenszustand** überzugehen, <...> in der Richtung auf einen **Weltzustand**, in dem der nationale Individualismus des neunzehnten Jahrhunderts sich lösen, ja schließlich vergehen wird? **Weltökonomie**, die Bedeutungsminderung politischen Grenzen, eine gewisse Entpolitisierung des **Staatenlebens** überhaupt, das Erwachen der Menschheit zum Bewußtsein ihrer praktischen Einheit, ihr erstes Ins-Auge-Fassen des **Weltstaates** <...> In seiner **Weltscheu** war immer so viel **Weltverlangen**“ [Bd. II: 447].*

Эксплицитное повторение семантически эквивалентных единиц в тексте организует непрерывную смысловую связь между двумя и более предложениями, между отдельными фрагментами текста и образует, таким образом, топик как основной элемент связи предложений, использующий заложенный в данных ключевых словах и элементах смысл.

В организации связности на уровне смысла в письмах принимают участие отдельные аффиксы. Такой «центральной морфемой» в текстах является приставка *-un*, присоединение которой к основам служит в основном образованию слов с отрицательным значением: *die Ungerechtigkeit, unergründlich, unvorsichtig, ungeheuerlichst*.

Продуктами конверсии, активно участвующими в номинации лиц, являются субстантивированные прилагательные, причастия и инфинитивы: *die Heitere, die Goldene, der Verstörte, das Auftretender, das Vergessen*. Данные производные выступают в роли сжатых экономных, точных номинаций, вмещающих в себя значения целых словосочетаний.

Словообразовательные конструкции с суффиксом *-heit* (*-keit, -igkeit*), образующие одну из самых многочисленных групп производных в письмах, выступают в ней в качестве непосредственных наименований абстрактных сущностей: *Vollständigkeit, Verlorenheit, Verlegenheit, Zugehörigkeit*. Они употребляются чаще всего в ходе рассуждений автора по поводу происходящего, так же могут появляться в заключение ситуации, словно подытоживая вышесказанное, философски осмысливая явления. Большинство производных с суффиксом *-heit* происходят от прилагательных и обозначают качества, свойства, явления: *Geistigkeit, Gerechtigkeit, Bereitwilligkeit, Besessenheit, Feinheit*.

Номинации создаются в письмах так же благодаря префиксации. Наиболее заметными здесь являются производные с приставкой *-un*, выступающие обозначениями качеств, явлений и событий. При этом в большинстве из них приставка присоединяется к базису с положительным

значением, значит такие производные служат так же передаче негативной оценки: *unglücklich, unheimlich, unvermeidlich, unmittelbar, unzerreißbar*.

В качестве точных и детальных номинаций предметов и явлений в письмах выступают сложные слова с дефисом, обращающие на себя внимание способностью нести обширную информацию. Дефис в таких словообразовательных конструкциях, выступая средством их образования, связывает две или более лексемы в одно слово для более точного называния или описания и одновременно разделяет компоненты такого сложного слова для облегчения прочитываемости и ввиду важности всех компонентов для понимания как самого слова в отдельности, так и всего текста в целом: *Einzelbeobachtungen und -eindrücken, Mit- und Nachwelt, Seelen- und Gedankennot, deutsch-europäisch, Ins-Auge-Fassen, Wagner-Demokratien, Nazi-Professor*.

Особого внимания заслуживает синтаксис в письмах Т. Манна. Цель Т. Манна как писателя – точное и отточенное, широкое и подробное изображение действительности, включающее в себя элементы критики и авторской оценки [Адмони 1960: 313]. Поэтому тексты его писем изобилуют распространенными предложениями. Иногда одно предложение занимает целый абзац:

„Sie sollten zum Beispiel Berufsgenossen, die zwar um ihrer europäischen Gesinnung und um der Vorstellung willen, die sie vom Deutschtum hegen, auf Heim und Heimat, Ehrenstand und Vermögen verzichteten; die zwar sich keinem Wink mit dem Zaunpfahl zugänglich zeigten, man könne sie im Grunde ganz gut brauchen und werde ihres unbegreiflichen aber nun einmal vorhandenen Weltansehens wegen ein Auge zudrücken, sondern blieben, wo sie waren, und es vorzogen, Blüte und Verfall des Dritten Reiches in der Freiheit abzuwarten, aber auf keinen Fall, weder für den, daß die gegenwärtige deutsche Herrschaft besteht, noch für den, daß sie vergeht, alle Brücken zu ihrem Lande abzurechen und sich jeder Wirkungsmöglichkeit dort zu begeben wünschten: – die Schriftsteller der Emigration, sage ich, sollten gegen einen Solchen nicht sofort den Vorwurf der Felonie und der Abtrünnigkeit vom gemeinsamen Schicksal erheben, sobald er in Fragen der Neuansiedlung deutschen Geistes, vielleicht aus guten und ihnen nicht ganz übersehbaren Gründen, anderer Meinung ist als sie“ [Bd. I: 410].

Видимо, написание письма так увлекло Томаса Манна, что он старался написать, как можно было больше, подробнее, не упустив ни одной детали. Сложное предложение даёт возможность автору выразить более сложные мысли, понятия, явления.

Заметное место в письмах Т. Манна занимают вопросительные предложения. Коммуникативным заданием таких предложений является получение информации: *„Wird Dir die Jessica und die Käthi auch nicht ausgekommen sein unterdessen?“*; *„Wo mögen sie sich aufhalten?“*; *„Was tut Ihr am Geburtstag? Gibt es Asti und wird der Heiner eine Ansprache halten?“*. В

письмах Т. Манна с помощью таких вопросительных предложений реализуется один из характерных признаков текста дружеского письма – диалогизация.

Во вторичных функциях для указанных конструкций характерно, как правило, отсутствие вопросительного значения или совмещение вопроса и какого-либо другого коммуникативного задания (например, сообщения, побуждения к действию, несогласия, скрытого утверждения или отрицания и т.д.). В своих вторичных функциях вопросительные предложения ориентированы не на получение ответа, а на передачу какой-либо информации. Причем эта информация, всегда экспрессивно окрашена. Например, такое предложение: „*Fleiß – muss die Begabung, eine Besessenheit von Begabung, dazu ermahnt werden?*“ автор вводит не для того чтобы получить ответ на него. Оно служит для выражения отрицания. И сразу же после вопроса Т. Манн сам даёт ответ на него:

„*Er ist ja eines mit ihr, sie treibt dazu, er ist das Mittel ihrer Erfüllung. Das Genie ist natürlich maniakalisch fleißig*“.

Такой „вопрос – ответ“ неоднократно встречается в письмах:

„*Ist denn die Weltgeschichte zu Ende? Sie ist sogar in sehr lebhaftem Gange, und Deutschlands Geschichte ist in ihr beschlossen*“.

С помощью таких вопросов автор заостряет внимание читателя на конкретной мысли. Цель Т. Манна – донести до читателя свои мысли, суждения так, чтобы читатель задумался над этим вопросом.

Т. Манн часто прибегает к риторическим вопросам. Риторические вопросительные предложения не требуют ответа, потому что они сами в себе содержат этот ответ в виде утверждающего или отрицающего сообщения:

„*Soll ich bekennen, dass ich sie nicht gern gesehen und bald weggestellt habe?*“.

Здесь Т. Манн пишет о книгах, которые приходят ему из Германии. Это предложение не несёт в себе вопросительный характер, однако, Т. Манн делает это предложение эмоционально окрашенным с помощью вопросительного знака. Например, предложения:

„*Sind diese zwölf Jahre und ihre Ergebnisse denn von der Tafel zu wischen und kann man tun, als seien sie nicht gewesen?*“; „*Muss ich sagen, dass das nicht angeht?*“

несут в себе утверждающий характер. Такие предложения выступают скорее в качестве восклицательных, а не вопросительных предложений. Ответы на эти вопросы уже заложены в самих вопросах. Например, в таком предложении вопрос стоящий в скобках служит для того чтобы подчеркнуть количество радио – посланий, которые Т. Манн адресовал немецким гражданам во время войны:

„*Das Halbhundert Radiobotschaften nach Deutschland (oder sind es mehr?)*“.

Также вопросительное предложение может служить переходом к информационной части письма:

„Darf ich also noch heute ein paar Bemerkungen daran knüpfen, vielleicht sogar ein paar Bedenken dagegen erheben?“.

Таким образом, Т. Манн поддерживает диалог с адресатом.

Так же Томас Манн использует побудительные предложения, пытаясь как можно чётче донести до публики свои чувства, мысли, убеждения:

„Wie leicht verfällt der Neutrale bei der Abwehr einer Ungerechtigkeit in eine andere!“.

„Man höre doch auf, vom Ende der deutschen Geschichte zu reden!“; „Fern sei mir Selbstgerechtigkeit!“;

„Nun, nun, sehen wir zu!“.

Побудительное предложение может служить и для опровержения выше сказанного:

„Das alles kam wie es gekommen ist, ist nicht meine Veranstaltung. Wie ganz und gar nicht ist es das!“.

Некоторые восклицательные предложения могут являться вопросительными по своему значению, однако, автор не ставит в конце вопросительный знак:

„Wieviel besser ist die Gesellschaft darauf eingerichtet, es zu empfangen und auszubilden!“;

„Das Talent, – was für ein unergründliches und erheiterndes Geheimnis!“.

В следующем примере восклицательное предложение выступает в качестве противопоставления с предыдущим предложением:

„Ein großes bedeutendes Volk, die Deutschen, wer leugnet es?“

Aber als Politische Nation – unmöglich!“.

Кроме этого, вопрос в первом предложении ещё больше подчёркивает эмоциональную окраску второго.

В целом, вопросительные и восклицательные предложения в письмах Т. Манна выполняют одну и ту же роль – служат для выражения сильных чувств, для убеждения читателя, воздействия на него, для полемического заострения темы.

Изучение разнообразных аспектов писем Т. Манна показывает, что его творчество, его стиль действительно уникален. Художественный язык Т. Манна всегда стоял перед одной и той же задачей – достижением языковой интеграции – интенциональности и воспринимаемости.

Письма Т. Манна полифункциональны. Они обладают всеми основными функциями писем. Этикетно-ритуальная функция объясняет наличие четкой структуры писем. Основная задача писателя – это воздействие на сознание людей, на массы, что было бы невозможно без эмоционально – оценочной, экспрессивной, императивной функций, и конечно функции самопрезентации. Референциальная функция доказывает нам, что все, что писал в своих письмах Т. Манн – автобиографично. И такие функции как коммуникативная, когнитивная, метаязыковая так же находят своё отражения

в письмах писателя, как и во всех жанрово-стилистических разновидностях эпистолярных текстов.

Немного, наверно, на свете писателей, чья жизнь переплавилась бы в слово с такой почти исчерпывающей полнотой, как это было у Томаса Манна. Но и при такой поразительной полноте «переплавки» собственной жизни в литературу, письма Томаса Манна приносят в наше знание о нем как о «человеке и писателе», об его времени и окружении много нового. «На виду» могут быть этапы духовного развития, периоды творчества, узловые моменты биографии.

Эрика Манн, издательница писем отца, говорит, что нигде он не предстает ей таким живым, ни в чем ей так не слышится его подлинный голос, как в письмах. Сказано это о человеке, оставившем много томов сочинений и запечатленном бесчисленными фотографиями, портретами, скульптурами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адмони, В.Г. Томас Манн. Очерк творчества / В.Г. Адмони, Т. Сильман. – Л.: Советский писатель, 1960. – 351 с.
2. Антипина Е.С. Функции личных местоимений Я и МЫ в дневниковом жанре / Е.С. Антипина // Филология и лингвистика. – 2012. – № 3. – С. 196-200.
3. Апт С.К. Томас Манн. Письма: [пер. с нем.] / С.К. Апт. – М.: Наука, 1975. – 463 с.
4. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость. Интертекстуальность. Интердискурсивность: Учебн. пос. / В.Е. Чернявская. – М.: – Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.
5. Шведова Н.Ю. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1 / Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – 789 с.
6. Weiss W. Thomas Mann Kunst der sprachlichen und thematischen Integration / W. Weiss. – Düsseldorf: Schwann, 1964. – 100 S.
7. Zimmermann W. Mario und der Zauberer / W. Zimmermann // Deutsche Prosadichtungen unseres Jahrhunderts, Interpretation für Lehrende und Lernende. Bd. I. – Düsseldorf: Schwann, 1981. – S. 274-295.

LANGUAGE AND STRUCTURAL PECULIARITIES OF T. MANN'S LETTERS

I.A. Snezhkova

Pacific National University, Khabarovsk

The article is devoted to the analysis of the peculiarities of the language and style of the letters of the great German writer T. Mann whose impact on the development of the German language is significant. The peculiarities of the composition, choice of words, syntax, word formation and citation are highlighted in the article.

Key words: *self presentation, evaluation, egocentrism, expressiveness, imperativeness, polithematics, multifunctioning.*

Об авторе:

СНЕЖКОВА Ирина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Тихоокеанского государственного университета, *e-mail: irina6767@mail.ru*

УДК 801.18

АББРЕВИАТУРА И СОКРАЩЕНИЯ В МЕДИЦИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Н.А. Ткачёва, Н.А. Субачева

Амурская государственная медицинская академия, Благовещенск

В статье говорится о способах и методах перевода аббревиатуры и сокращений, встречающихся в современной медицинской литературе на английском языке. Также рассматриваются наиболее часто употребляемые виды названных лексических единиц.

Ключевые слова: *аббревиация, сокращения, акронимы, апокопа, способы передачи сокращений, методы расшифровки.*

Актуальность анализа медицинских аббревиатур обусловлена постоянным обновлением и, вследствие этого, пополнением данной микросферы, которая остается недостаточно изученной. Медицина в последнее время развивается настолько стремительно, что сокращения становятся необходимым языковым средством в силу своей компрессии.

Аббревиатуры медицинской тематики, как и другие аббревиатуры принято делить на лексические, графические и синтаксические. Наиболее часто встречающийся вид сокращений в медицинской литературе – лексическая аббревиатура, которая представлена лексической аббревиатурой и срезанной аббревиатурой (усеченной). Первая группа лексических сокращений: сложносокращенные слова, сокращения и соединения. Вторая группа представляет собой аббревиатуру с усечением одного или нескольких слогов слова.

Сокращения медицинских терминов активно используются как в научной периодике, так и в обычных учебных текстах медицинского характера. Данный вид лексики употребляется при постановке диагноза, в историях болезни, методах обследования и лечения, в названиях медицинских операций, инструментария, оборудования, в наименованиях медицинских специальностей, а также при конкретизации, дополнении, обобщении, сравнении. Аббревиатура получила широкое применение в медицине не только из-за своей компактности и удобства в применении, но и в силу конфиденциальности, например, поставленного диагноза: HCM – hypertrophic cardiomyopathy – (ГКМ) гипертрофическая кардиомиопатия, COPD – chronic obstructive pulmonary disease- (ХОЗЛ) хроническое обструктивное заболевание легких, CCI – chronic coronary insufficiency – хроническая коронарная недостаточность, MAH – malignant arterial hypertension – злокачественная артериальная гипертензия и пр. Переводя аббревиатуру-диагноз, необходимо быть точ-

ным, не забывая при этом принципы деонтологии.

При трансляции научной литературы, равно как и учебных медицинских текстов, медицинской документации, насыщенных подобной лексикой, вследствие необходимости компрессии происходит замена компактной информации (аббревиатуры) на многокомпонентную, утяжеляющую предложение на ПЯ. При переводе предложения:

GFAP expression was seen in a limited number of cells in adult glands, but was highly expressed in fetal pharyngeal glands
(Iosif http)

происходит дешифровка аббревиатуры *GFAP* и на ПЯ это уже многокомпонентный термин. Удобно, компактно в ИЯ, но достаточно объемно на русском языке. Чтобы правильно расшифровать аббревиатуру, разбиваем *GFAP* на отдельные слова и переводим по частям, сложив впоследствии в единое целое, где: *G*- (*невро*) *глии*; *F*- *волокнистый*; *A* – *кислотный*; *P*- *белок*. Получаем:

Выраженность (невро) глии волокнистого кислотного белка наблюдалась в ограниченном количестве клеток в железах у взрослых, но была хорошо выражена в глоточных железах плода.

Такой метод перевода, пожалуй, самый простой и удобный в работе с сокращениями.

Рассмотрим такие типы аббревиатур, как аббревиатуры инициального типа или акронимы. Это самый распространенный в английском языке вид сокращений. Акронимы образованы наиболее легким путем, поскольку составлены из инициальных компонентов словосочетания. Это аббревиатуры: звукового типа, они произносятся как обычные слова (ударение, обычно, падает на первый слог, например: TOF-Tetralogy of Fallot – тетрада Фалло (ТОФ), ESS-End – systolic stress – концевой систолический стресс, AS – Aortic Stenosis – стеноз аортального клапана, MI – Mitral Insufficiency – недостаточность митрального клапана) и буквенного типа (читаются, как правило, отдельными буквами и ударение в такой аббревиатуре падает на последний слог, например: CAD – Coronary Artery Disease – ишемическая болезнь сердца, CAB – Coronary Artery Bypass – аорто-коронарный шунт, LAP – Left Atrial Pressure – давление в левом предсердии, ECT – electric convulsive therapy – шоковая терапия. Способы перевода акронимов: транслитерация, заимствование, создание адекватной аббревиатуры из русских терминов. Например:

Abnormalities detected on DWI were recorded with regard to their number, location, and size. (Iosif http)

Нарушения, обнаруженные на DWI были зарегистрированы по их количеству, расположению и размеру.

Где *DWI* - *diffusion-weighted imaging* мы оставили в неизменном виде, т.е. позаимствовали из ИЯ, поскольку данная аббревиатура известна, а, значит, понятна медикам, где *diffusion* – *диффузный*, *weighted* – *отяго-*

ценный, *imaging* – изображение.

Аббревиатуры слогового типа, т.е. составленные из начальных слогов слов, составляющих словосочетание, также нередкое явление в медицинской литературе, например: *at fib-atrial fibrillation* – мерцание (фибрилляция) предсердий, *alk phos – alkaline phosphatase* – щелочная фосфатаза, *subcu – sub cutaneous* – подкожный.

Труднопереводимы сокращения, полученные путем усечения словосочетания. Например, *c p s (c.p.s)* от «cycles per second» – число циклов в секунду. Предлагаем использовать метод заимствования иностранного сокращения (с сохранением написания), поскольку врачи часто пользуются таким видом сокращений и знакомы с ними.

Необходимо отметить и медицинскую аббревиатуру смешанного типа, например: *US Phar. – United States Pharmacopeia* – фармакопея США и др. В ней используются инициалы первых слов и усечение последующего слова.

Довольно часто встречается в медицинских источниках аббревиатура из сочетания начальной части слова, или даже одной буквы, со словом, не подвергшимся сокращению, например: *X-ray* – рентгеновский снимок, *X-burn* – рентгеновский ожог, *B-mode (brightness-mode)* – яркостный режим, *C branch* – конусная ветвь и т.д.

Используются в медицинских источниках и сокращения, заимствованные из латинского языка: *qm-quaque post meridium* – каждый вечер, *qh – quaque hora* – каждый час, *tinc. – tincture* – настойка и др.

В любом из приведенных примеров следует основательно подобрать эквивалент, т.к. необходимо знать наверняка, что означает то или иное сокращение. Иногда, при затруднении передачи аббревиатуры или сокращения, стоит прибегнуть и к консультации специалиста в медицинской области.

В научной литературе довольно часто встречаются латинизмы, например:

Aneurysm location was categorized as (anterior cerebral artery) ASA, (anterior communicating artery) ACoA, (middle cerebral artery) MCA, (anterior choroidal artery) AChA, carotido-ophthalmic, (posterior communicating artery) PCoA, (cavernous segment of the internal carotid artery) cICA, carotid bifurcation at the superior end of the ICA where it divides into the ACA and MCA (also known as the carotid T junction, and vertebral artery (VA), based on the vessel harboring the aneurysm. (Iosif http)

Основываясь на сосудистом происхождении аневризмы, ее локализация была классифицирована как: передняя мозговая артерия, передняя сообщаящаяся артерия, средняя мозговая артерия, передняя хориоидальная артерия, каротидо-офтальмическая задняя сообщаящаяся артерия, пещеристый сегмент внутренней сонной артерии, раздвоение сонной артерии на верхний конец внутренней сонной артерии, где она делится на верхнюю церебральную артерию и среднюю церебральную артерию (также известную, как сонная Т соединительная)

и вертебральную артерию.

Следует отметить, что большую часть латинизмов мы транслитерируем, такой обработки информации достаточно в данном случае, т.к. латинский язык – профессиональный язык и понятен медикам. Но, если не владеть профессиональными терминами, то достаточно трудно понять и перевести аббревиатуру на язык Рецептора.

Для английского языка характерно сокращение латинских слов, которое читается не как латинское слово, а переводится на английский язык: *ad lib* – *as desired, freely* – свободно, по желанию (о назначении лекарств), *a.m.* – *ante meridiem* – *in the morning* – утром, *p.m.* – *post meridiem* – *in the afternoon* – во второй половине дня, *cf.* – *confer* – *compare* – сравни.

Среди усечений различают афезу (*apheresis* – усечение начала слова), синкопу (*syncope* – усечение середины слова) и апокопу (*apocope* – усечение конца слова). Из перечисленных видов сокращений широко распространена в языке медицины апокопа: *Ex* – от «*extrasystole*» – экстрасистолия, *fib* – от «*fibrillation*» – фибрилляция, *cysto* от «*cystoscopy*» – цистоскопия (хотя данное сокращение встречается также в виде афезы «*scopy*»), *dial* от «*dialysis*» – диализ, *chr* – от «*chronic*» – хронический, *anaes.* – от «*anaesthesia*» – анестезия, *at.* – *atrial* – предсердный и др. Обычно это неосложненные усечения, т. е. без примыкающих элементов в виде суффиксов. В таком типе усечений отсекается окончание, информация о грамматической категории становится недоступной. Иногда, работая с апокопой, переводчику бывает совершенно непонятно, о чем идет речь. В этом случае рекомендуем использовать контекст, который является незаменимым помощником при переводе в любом случае, а не только в данном.

Стоит отметить, что деление аббревиатур и сокращений на тот или иной тип достаточно сложный процесс и поэтому несколько условный. Пытаясь создать некую понятийную систему, сталкиваешься с наложением, а значит, с усложнением классификации аббревиатур и сокращений. Знание основных закономерностей аббревиации и принципов образования сокращений упрощает задачу их понимания и перевода. Независимо от того, к какому типу относится то или иное сокращение, способы передачи для них одинаковые:

1. Передача иностранного сокращения эквивалентным русским сокращением.
 2. Заимствование иностранного сокращения (с сохранением латинского написания).
 3. Передача буквенного состава иностранного сокращения русскими буквами (транслитерация).
 4. Передача фонетической формы иностранного сокращения русскими буквами (транскрипция).
 5. Описательный перевод.
 6. Создание нового русского сокращения [Борисов 1972: 298].
- Как правило, перевод медицинской аббревиатуры не вызывает

загрудений, поскольку большая часть из них является распространенной в профессиональной литературе и их легко можно найти в медицинских словарях. При наличии безэквивалентного сокращения или аббревиатуры, советуем обратиться к медицинским словарям на других языках (в первую очередь к латино-русскому). Довольно часто в работе приходится иметь дело не со словарной аббревиатурой, а с той ее частью, которая отсутствует в словарях или многозначна, следовательно, представляет собой некоторую трудность с подбором эквивалентов. Так, например,

ECC - Emergency cardiac care - неотложная кардиологическая помощь;
- external cardiac compression - наружный массаж сердца;
- extracorporeal circulation - искусственное кровообращение.

Или *PDA - patent ductus arteriosus - незаращение артериального (боталлова) протока;*
- pediatric allergy - аллергия у детей (в детском возрасте);
- peridural anaesthesia - перидуральная анестезия;
- posterior descending artery - задняя нисходящая артерия.

Многозначность медицинской аббревиатуры представляет одну из трудностей при передаче на ПЯ. Так, например, ACL имеет около 23 значений в области медицины; ST – 13 значений; IC – 11; CR – 10; CI – 7 (только в области кардиологии) и т.д. Поэтому при переводе рекомендуем обращать внимание на контекст, чтобы не допустить неграмотной передачи информации. Следует учитывать область медицины, к которой относится переводимый источник, это облегчает понять смысл и грамотно передать сокращение на ПЯ. С этой целью на кафедре ведется свой собственный словарь аббревиатур и сокращений, который является незаменимым помощником в работе с медицинской литературой.

Специфика перевода аббревиатур, отсутствующих в словарях в принципе такая же, как и при переводе безэквивалентной лексики. Сначала просматривается материал в целом, чтобы понять контекст, затем производим дешифровку сокращения, определяем исходную англоязычную форму, ищем ядро (корень). На следующем этапе происходит передача ядра (корня) средствами русского языка, осуществляется поиск эквивалента на языке Рецептора, который более точно смог бы передать содержание аббревиатуры или сокращения. Часто даже в научной медицинской литературе аббревиатура и сокращения при первом употреблении даются с расшифровкой, что облегчает перевод источника. Следовательно, работая с материалом, необходимо ознакомление со всем текстом, чтобы понять, о чем идет речь.

Итак, для расшифровки сокращений применяются следующие основные методы: 1) анализ контекста; 2) использование словарей сокращений и других справочных материалов; 3) анализ структуры сокращения; 4) использование аналогий. Разумеется, приведенная классификация методов расшифровки сокращений весьма условна [Борисов 1972: 279].

Затруднения вызывают персонифицированные сокращения, ряд аббревиатур и сокращений, которые носят чисто индивидуальный характер, т.к. были придуманы врачом или ученым для удобства в работе. Эти окказиональные сокращения можно встретить в историях болезни и других документах. Они могут прижиться в той или иной сфере и стать популярными, но могут так и носить субъективный характер. В этом случае передача информации на язык Рецептора затруднена, нужно более детально изучить информацию. Чтобы избежать ошибочного перевода, возможно придется познакомиться с методами работы, проведенными операциями этого врача (ученого).

Медицинские сокращения употребляются чаще всего в письменных источниках, что значительно облегчает работу переводчика, так как времени на обдумывание перевода и поиск эквивалента больше, чем при устном переводе.

Микросфера аббревиатур и сокращений окончательно не систематизирована, процесс пополнения и обновления находится в постоянном движении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / В.В. Борисов. – М.: Воениздат, 1972. – 318с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Iosif Ch. Diffusion-weighted imaging-detected ischemic lesions associated with flow-diverting stents in intracranial aneurysms: safety, potential mechanisms, clinical outcome, and concerns [Электронный ресурс] / Ch. Iosif. – URL: <http://thejns.org/doi/full/10.3171/2014.10.JNS132566>.

ABBREVIATION AND CONTRACTIONS IN THE MEDICAL LITERATURE AND THEIR RUSSIAN COUNTERPARTS

N.A.Tkacheva, N.A.Subacheva

Amur State Medical Academy, Blagoveshchensk

The article touches on the ways and methods of translation of abbreviations and contractions used in modern medical literature in English. The most frequently types of this vocabulary are also discussed in this article.

Key words: *abbreviation, contractions, acronyms, apocope, options for the interpreting, decryption methods.*

Об авторах:

ТКАЧЁВА Наталья Анатольевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Амурской государственной медицинской академии, *e-mail*: nat.tka@list.ru.

СУБАЧЕВА Нина Анатольевна – ассистент кафедры иностранных

УДК 81'37

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКИХ ЭВФЕМИЗМОВ

М. С. Уткина

Пензенский государственный университет, Пенза

В статье рассматриваются особенности морфологического способа образования английских эвфемизмов, анализируются характерные особенности эвфемизмов, образованных путём мейозиса, негативной префиксации и аббревиации (на примере текстов англоязычных СМИ).

Ключевые слова: *английский язык, эвфемизм, мейозис, негативная префиксация, аббревиация.*

Одним из наиболее значимых лингвистических явлений в современной речи является её эвфемизация.

Термин «эвфемизм» происходит от греческого *euphemismos, euphemia* («eu» - «хорошо», «phemi» - «говорю»), что означает «благоречие, хорошая речь; воздержание от неподобающих слов». В античный период именно эвфемизмам отводилась роль по обеспечению уместности, благозвучности и этичности речи, что было обусловлено стремлением не обидеть собеседника.

С.И. Ожегов в «Словаре русского языка» определяет «эвфемизм» как «слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное» [Ожегов 1978: 831].

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» к эвфемизмам относят «эмоционально нейтральные слова или выражения, употребляемые вместо синонимичных им слов или выражений, представляющихся говорящему неприличными, грубыми или нетактичными» [ЛЭС 1990: 590].

Современные англоязычные словари дают похожую трактовку термина «эвфемизм». Так, например, в «Новом Оксфордском тезаурусе английского языка» «*euphemism*» определяется следующим образом: «*Polite term, substitute, mild alternative, indirect term, understatement, underplaying, softening, politeness, genteelism, соу term*» [New Oxford Thesaurus of English 2000: 1087]. В «Кембриджском интернациональном словаре английского языка» находим следующее определение термина: «(the use of) a word or phrase used to avoid saying another word or phrase that is more forceful and honest but also more unpleasant or offensive» [Cambridge International Dictionary of English 2001: 1774].

Таким образом, в целом эвфемизм является способом, посредством

которого неприятное, оскорбительное или внушающее страх слово заменяется более мягким эквивалентом.

Проблемой исследования способов образования эвфемизмов занимались многие отечественные и зарубежные лингвисты, такие, как А.Д. Кульман, Ж.Ж. Варбот, А.М. Кацев, В.И. Жельвис, Л.П. Крысин, В.П. Москвин, Е.И. Шейгал, J.S. Neaman, C.G. Silver.

Способы образования эвфемизмов подразделяются на графический, фонетический, морфологический, лексико-семантический и синтаксический. В данной статье анализируются морфологические способы образования эвфемизмов в английском языке.

Существует три способа эвфемизации, которые могут быть отнесены к морфологическим. Это мейозис, негативная префиксация и аббревиация.

Согласно определению Л.П. Крысина, мейозис представляет собой замену грубого слова или выражения языковой единицей, выражающей неполноту действия или слабую степень свойства. Подобные слова или выражения позволяют реципиенту воспринимать информацию как достоверную, верить, что он не обманут. Отрицательное явление называется, однако оно смягчается за счёт аффиксов. В статье об отравлении голодающих детей в Индии плодами растения используется выражение *undernourished children*.

«Only *undernourished children* living near lychee orchards appeared to suffer during May and June, when the fruit is harvested» (The Guardian, January 14, 2016).

В данном примере автор избегает прямой номинации слова *hungry* и использует мейозис *undernourished children*, который придаёт статье нейтральный стиль изложения. Однако при этом не прямое обозначение предмета позволяет читателю самому догадаться, о чём в действительности идёт речь.

Одним из самых продуктивных способов образования эвфемизмов является негативная префиксация. Указанный способ представляет собой следующую модель: негативный префикс + основа слова, являющегося антонимом заменяемого. Посредством номинации «от противного» - с помощью префиксов *un-*, *under-*, *im-*, *anti-*, *over-* происходит отрицание прямого значения слова: *fool – uncles, fat – overweight, rude – impolite, crime – anti-social behaviour*. В качестве иллюстрации данного положения приведём выдержку из статьи новостного портала The Guardian:

«Social enterprise helps *underprivileged* people improve wellbeing by enhancing their relationship with the natural world» (The Guardian, May 17, 2013).

В данном предложении автор отрицает прямую номинацию *poor*, заменяя её более уместным эвфемизмом *underprivileged*. Таким образом достигается эффект смягчения, при котором негативно воспринимаемые свойства не называются конкретно. Подобную функцию выполняет эвфемизм *imperfection* и в предложении:

«While normal cosmetics can mask *imperfections* on the skin, the new coating changes the way skin behaves by giving it the elasticity of young skin» (The Guardian, May 9, 2016).

К морфологическим способам образования эвфемизмов также относится аббревиация. Такие эвфемизмы представляют собой буквенные сокращения, которым соответствуют первые буквы табуированного слова или словосочетания.

Для образования эвфемизмов в современной английской речи используются различные структурные типы аббревиатур:

1) аббревиатуры «инициального» типа:

а) буквенные: *ESN* (*educational subnormal*) вместо *backward*;

б) звуковые: *gork* – *God only really knows*.

2) аббревиатуры – усечения, когда новое слово образуется путем усечения части старого: *porn* вместо *pornography*;

3) аббревиатуры, состоящие из начальной части слова и целого слова *B-girl* (*bar girl*), *B.O. Juice* (*body odour juice*).

Так, буквенный эвфемизм *ESN* вуалирует истинное положение вещей, снимает коммуникативное напряжение в следующем примере:

«Thirty years ago a book by a Grenadian writer about the number of black British children being sent to schools for the educationally subnormal caused outrage in the community. Here author Bernard Coard describes how the 'ESN book' came to be written and its relevance to today's black children» (The Guardian, February 5, 2005).

В последнее время в англоязычных СМИ часто употребляется такой эвфемизм, как «*R-word*». Его значение можно понять только в контексте, но чаще всего он встречается в текстах экономической тематики и расшифровывается как *recession*. Сокращение выполняет сглаживающую функцию, так как слово «кризис» воспринимается как резкое, прямолинейное.

Таким образом, можно сделать вывод, что аббревиация становится популярным способом образования эвфемизмов в связи со стремлением СМИ не называть нежелательные явления напрямую. Морфологический способ образования английских эвфемизмов в достаточной мере является характерным и употребляется в заголовках и текстах англоязычных СМИ.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред В.Н.Ярцевой. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 380 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Сов.энциклопедия, 1978. – 847 с. – 831 с.
3. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge: Cambridge Uni.Press, 2001. – 1774 p.
4. New Oxford Thesaurus of English. – N.Y.: OUP Inc, 2000. – 1087 p.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

The Guardian [Электронный ресурс] – May 17, 2013. – URL: <https://www.theguardian.com/sustainable-business/nature-workshops-healing-power-nature>

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 35. 2016

The Guardian [Электронный ресурс] – May 9, 2016. – URL: <https://www.theguardian.com/science/2016/may/09/stretchy-second-skin-could-make-wrinkles-a-thing-of-the-past>

The Guardian [Электронный ресурс] – January 14, 2016. – URL: <https://www.theguardian.com/global-development/2016/jan/14/lychee-fruit-deaths-malnourished-children-india>

The Guardian [Электронный ресурс]. – February 5, 2005. – URL: <https://www.theguardian.com/education/2005/feb/05/schools.uk>

MORPHOLOGICAL WAYS OF ENGLISH EUPHEMISMS FORMATION

M.S. Utkina

Penza State University, Penza

As the title implies the article describes the features of the morphological way of English euphemisms formation. It gives a detailed analysis of euphemisms formed by meiosis, negative prefixes and abbreviation. Examples are taken from the English media.

Key words: *euphemism, meiosis, negative prefixes, abbreviation.*

Об авторе:

УТКИНА Мария Сергеевна – магистрант кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» Пензенского государственного университета, *e-mail:* maria_utkina@rambler.ru

УДК 803.0

ОТРИЦАНИЕ И ЕГО ИМПЛИЦИТНЫЙ ПРОТИВОЧЛЕН КАК МАРКЕРЫ РЕМЫ И ФОКУСА РЕМЫ

Е. А. Конюхова (Якимова)

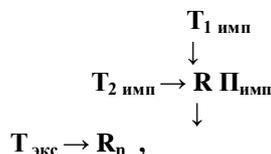
Ивановский государственный университет, Иваново

Отрицание тесно связано с актуальным членением. Ядерный элемент и положительный противочлен отрицания выполняют определенные коммуникативные (тематические и/или рематические) функции в рамках СФЕ. В высказывании отрицание всегда несет новую информацию о положительном противочлене и выступает в качестве маркера ремы или фокуса ремы.

Ключевые слова: коммуникативные функции, отрицание, отрицательная частица, рема.

В СФЕ, логико-коммуникативной основой которых является отрицаемое прилагательное и его имплицитный противочлен, отрицательная частица, сопровождающая ядерный элемент маркирует его в качестве ремы. В СФЕ такого типа имплицитный противочлен также выполняет функцию ремы. Имплицитный положительный противочлен входит в состав логической пресуппозиции, которая функционирует в качестве имплицитной темы всего СФЕ, т.к. является фондом общих знаний собеседников, известной информацией. Однако, в составе заключения (вывода) антилогизма, с помощью которого эксплицируется имплицитный противочлен, противочлен-импликант является логическим предикатом и соответственно несет самую большую коммуникативную нагрузку [Панфилов 1982:134], т.е. выступает в качестве имплицитной ремы. Это заключение отрицается с помощью частицы *nicht / kein*, которая несет новую информацию о положительном противочлене и тем самым выделяет свой ядерный элемент в качестве ремы. Таким образом, отрицательная частица выделяет главное, которое ранее, в пресуппозиции (в составе вывода), также было главным, основным, иными словами, с помощью отрицания соотносятся два главных момента.

В соответствии с этим можно построить следующую коммуникативную модель:



где $\mathbf{T}_{1 \text{ имп}}$ – логическая пресуппозиция в функции темы всего СФЕ, $\mathbf{T}_{2 \text{ имп}}$ – имплицитная тема в выводе антилогизма, $\mathbf{R} \mathbf{П}_{\text{имп}}$ – имплицитный

противочлен отрицания при прилагательном в качестве ремы, $T_{\text{экс}}$ – тема высказывания, R_n – отрицание как маркер ремы. Данная модель не находит отражения в работах по актуальному членению, т.к. здесь имеет место соотнесение с логической пресуппозицией, которая вербально не выражена.

Рассмотрим все сказанное на примере:

(1) „Und denken Sie nur“, sagte wieder eine andere, „wieviel schöne Lebensmittel durch die U-Boote versenkt werden.“ „Och, das (T) ist gar nicht schlecht (R_n)!“ (Bredel 1976:189).

Построим антилогизм:

1 посылка: Die Lebensmittel zu versenken, ist schlecht.
 2 посылка: Die Lebensmittel werden versenkt.
 Тезис имплицитный: Das muss schlecht ($RP_{\text{имп}}$) sein.
 Тезис эксплицитный: Das ist nicht schlecht (R_n).

Большая посылка (логическая пресуппозиция) – когда затопляют продукты, это плохо – является темой всего СФЕ, имплицитный противочлен «плохо» выступает в качестве ремы в заключении, отрицание *nicht* в высказывании маркирует рему всего СФЕ.

Поскольку нас интересуют коммуникативные функции отрицания, ядерного элемента и его противочлена, то в дальнейшем будет представлена коммуникативная структура высказывания с учетом имплицитного положительного противочлена. Подобная коммуникативная модель может быть представлена следующим образом:

$RP_{\text{имп}}$
 \uparrow
 R_n

В зависимости от структуры высказывания с отрицанием при прилагательном определяются разновидности данной коммуникативной структуры:

1. Модель А:	Логическая пресуппозиция	$RP_{\text{имп}}$
	Высказывание с отрицанием	$T \rightarrow R_n$
		\uparrow
2. Модель В:	Логическая пресуппозиция	$RP_{\text{имп}}$
	Высказывание с отрицанием	$T \rightarrow R [R_n]$
		\uparrow
3. Модель С:	Логическая пресуппозиция	$RP_{\text{имп}}$
	Высказывание с отрицанием	\uparrow R_n
4. Модель D:	Логическая пресуппозиция	$RP_{\text{имп}}$
	Высказывание с отрицанием	\uparrow $[R_n]$

где [R_n] - отрицание как маркер фокуса ремы в составе ремагической группы всего СФЕ.

В данной статье будут рассмотрены модели В и D, поскольку и модели А и С описывались автором ранее [Якимова 2009].

Итак, рассмотрим на примере модель В:

(2) Das (T) war keine logische Antwort (R_n) (Feuchtwanger 1977: 442)

Положительный противочлен *eine logische Antwort* и направленное на него отрицание *kein* взаимодействуют как ожидаемое и неожиданное. Общеизвестно, что ответ должен быть логичным. Действительно, положительное суждение, имплицитно включенное в СФЕ, выступает как ожидаемое, а отрицание – как неожиданное относительно того, что заключено в положительном суждении. Положительный противочлен *logisch* функционирует в качестве ремы логической пресуппозиции. *Kein* отрицает положительное суждение, что является неожиданным, поэтому ядерный элемент *logisch* с отрицанием *kein* входит в состав ремагической группы *war keine logische Antwort* и является фокусом ремы всего СФЕ, т.к. сообщает новую информацию о положительном противочлене. Следовательно, отрицание *kein* соотносит ремагический ядерный элемент с ремагическим положительным противочленом.

Die Wirtin (T) war keine kinderliebe (R [R_n]) Frau (Seghers 1975:122)

Положительный противочлен отрицания *kinderlieb* имплицитно включен в содержание высказывания, является компонентом логической пресуппозиции и функционирует в качестве ремы. Новую информацию несет в себе также и ядерный элемент с отрицанием *kein*: *keine kinderliebe* входит в состав ремагической группы. Оба высказывания имеют одинаковую коммуникативную структуру, а именно отрицание при прилагательном маркирует фокус ремы всего СФЕ как наиболее значимый в коммуникативном плане компонент.

Рассмотрим далее Модель D.

Отрицание при прилагательном может функционировать в коммуникативно односоставном высказывании, состоящем только из фокуса ремы:

(4) Eine nicht begründbare Reaktion (R [R_n]) (Weber 1985: 84).

Имплицитный положительный противочлен относится к фонду общих знаний (логическая пресуппозиция): *Es ist bekannt, dass eine Reaktion begründbar sein muss*. Как компонент, несущий основную коммуникативную нагрузку в логической пресуппозиции, положительный противочлен отрицания (*begründbar*) функционирует в качестве ремы сообщения. Новую информацию о положительном противочлене несет в себе ядерный элемент с отрицанием и поэтому выполняет функцию фокуса ремы СФЕ.

Итак, имплицитный противочлен отрицания при прилагательном функционирует в качестве ремы, поскольку является коммуникативным центром

логической пресуппозиции. Новую информацию несет в себе также и ядерный элемент отрицания, следовательно, отрицание при прилагательном может выполнять функцию маркера ремы или маркера фокуса ремы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панфилов В.З. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания: Монография / В.З. Панфилов. Отв. Ред. Г.В. Степанов. АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1982. – 356 с.
2. Якимова Е.А. Коммуникативные функции отрицания и его положительного противочлена / Е.А. Якимова // Человек и языковое пространство: аспекты взаимодействия. Межвуз. сб. научн. тр. – Вып. 3. – Н. Новгород, 2009. – С. 107-111.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Bredel W. Die Väter / W. Bredel. – Berlin und Weimar, 1976.
Feuchtwanger L. Narrenweisheit / L. Feuchtwanger L. – Berlin und Weimar, 1977.
Seghers A. Das siebte Kreuz / A. Seghers. – Leipzig, 1975.
Weber K. H. Illusionen / K. H. Weber. – Berlin, 1985.

**NEGATION AND ITS IMPLICIT CORRELATE AS MARKERS
OF THE RHEME AND THE FOCUS OF RHEME**

E. A. Konyukhova (Yakimova)

Ivanovo State University, Ivanovo

The negation is closely related to the actual partitioning. The nuclear element and the positive correlate of negation perform communicative functions. In proposition brings the negation always new information about the positive correlate and acts as a marker of rheme or focus of rheme.

Key words: communicative functions, negation, negative particle, the comment (rheme).

Об авторе:

Конюхова (Якимова) Елена Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германской и романской филологии Ивановского государственного университета, *e-mail:* jakimova_e@mail.ru.

УДК 811.112.2

**ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО
В КАЧЕСТВЕ ОБРАЩЕНИЯ В РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА
(на материале немецкого языка)**

Г.А. Лебеденко

Пятигорский государственный университет, Пятигорск

Статья посвящена анализу функционально-прагматических особенностей обращений, выраженных именем собственным, в речи немецкого

младшего школьника. Исследуются выбор говорящим наиболее подходящей дискурсной реализации обращения в зависимости от параметров коммуникативной ситуации.

Ключевые слова: дискурсная реализация обращения, прагма-лингвистический потенциал, антропоним, младший школьный возраст, компоненты речевого акта, коммуникативная цель высказывания.

Необходимость исследования обращений с точки зрения коммуникативно-прагматического подхода обусловлена повышенным вниманием ученых к проблеме функционирования знаков языка в речи, к вопросу воздействующей силы слова, необходимостью анализа прагмалингвистических факторов обращения. Обращение как единица речи помогает говорящему установить и поддержать контакт с собеседником, регулирует представления о ситуации общения в целом, о ролевых позициях коммуникантов, их социальных и личных взаимоотношениях.

Структурно-семантические особенности обращений в отечественной и зарубежной лингвистике описаны достаточно полно. Однако вопрос о прагмалингвистическом потенциале данной единицы в различных языках остается открытым. Среди современных исследований изучению прагматики обращений посвящены работы Т.В. Нестеровой (на материале русского языка), Е.О. Леонович, Л.В. Кожуховой (на материале английского языка). Мы же впервые предпринимаем попытку анализа дискурсной реализации обращений в речи немецкого младшего школьника.

Младший школьный возраст мы характеризуем (по А.К. Марковой) как период в жизни ребенка от 6-7 до 10-11 лет, когда он проходит обучение в начальных классах современной школы [Маркова 1974: 12]. Анализ речевой деятельности ребенка в данном возрастном периоде представляет особый интерес, так как именно в этом возрасте происходит переход в новую социальную реальность, что сказывается на развитии дискурсивных умений ребенка [Амзаракова 2005: 250].

Эмпирической базой представленного исследования послужили результаты анкетирования и личного наблюдения автора за речевым поведением немецкоговорящих детей младшего школьного возраста, а также ситуации обращения, извлеченные методом сплошной выборки из текстов немецкой художественной литературы о детях и для детей.

В качестве обращения немецкий младший школьник использует в речи различные лексико-семантические группы наименований родства, собственных имен, кличек и прозвищ, статусных, профессиональных номинаций. Объектом исследования в данной статье выступают обращения, выраженные именами собственными. В качестве синонимичного мы также употребляем термин обращение-антропоним.

Имена собственные могут быть употреблены в речи как в их официальной (*Nadine*), так и краткой (*Moni*), уменьшительно-ласкательной

(*Annetchen*), а также неодобрительной (пейоративной) формах, выраженной преимущественно рифмованной дразнилкой (*Frerk-Zwerg*).

Объектом анализа в нашем исследовании выступают речевые ситуации с обращением, при анализе которых мы используем методы прагмалингвистики. Прагмалингвистика – это дисциплина современного языкознания, которая изучает взаимоотношение коммуникантов через выбор отправителем текста оптимальных единиц из набора равнозначных для достижения наилучшего воздействия на получателя текста [Матвеева 2015: 145]. Выбор адресатом того или иного обращения-именования лица в речи младшего школьника определяется многими параметрами коммуникативной ситуации. Для раскрытия прагматического потенциала имен собственных в качестве обращений определяющую роль играют следующие параметры: тип ситуации общения (официальные ситуации/неофициальные ситуации), статус отправителя и получателя сообщения (ребенок-взрослый, ребенок-ребенок), коммуникативная цель высказывания, речевой жанр.

Рассмотрим дискурсную реализацию обращения, выраженного именем собственным, в официальных ситуациях общения.

Как было сказано ранее, младший школьный возраст характеризуется переходом ребенка в новую социальную реальность с поступлением в школу. Именно в школе реализуются основные акты коммуникации ребенка в официальных ситуациях. Однако отметим относительность официальноности данных ситуаций, что особенно характерно для 1-2 класса школы. Достаточно демократичный характер занятий, отсутствие четко закрепленного места ученика за определенной партой, возможность свободного передвижения по классу, особенности общения учителя с детьми дают право определить данную ситуацию как полуофициальную.

В рамках школы система межличностных отношений «ребенок – взрослый» дифференцируется на «ребенок – учитель», «ребенок – родители», «ребенок – другой взрослый». Преимущественно акты коммуникации реализуются в рамках системы «ребенок – учитель». Типичным для немецкой младшей школы является обращение к учителю по имени (вместо Herr/Frau + фамилия), в том числе с использованием гипокористики. Например:

Nana, darf ich es auch lesen? (Отправитель сообщения – девочка, 8 лет, получатель – Nadine Schröder учитель, женщина 40 лет. В данном примере в ситуации вопроса и привлечения внимания ребенок обращается к учителю, используя краткую форму имени).

Отметим что в официальных ситуациях, в разговоре с незнакомым взрослым как в школе, так и на улице ребенок младшего школьного возраста зачастую избегает номинального обращения, используя зачастую только местоименную форму [Лебеденко 2015: 172].

Система межличностных отношений «ребенок-дети» включает в себя

системы «ребенок – ребенок (дружеские отношения)», «ребенок – ребенок (нейтральные отношения)» и «ребенок – ребенок (негативные отношения (отношения неприязни))»,

Как для дружеских, так и для нейтральных отношений в ситуациях на уроке свойственно обращение по имени в полной или краткой форме.

Moni, hör mich mal an, bitte! (*Moni* – краткая форма от имени *Monika*; отправитель и получатель сообщения – одноклассницы-подруги, девочки 9 лет).

Нами были выявлены особые случаи использования ситуативно-групповых обращений, образованных на основе единичного события и употребляемых детьми исключительно в рамках определенной группы, в нашем случае в классе. Например, обращение к девочке по имени *Angelika* «*Los-Angelikas*» (так как некоторое время жила в США) как в официальных (полуофициальных) ситуациях на уроке, так и в неофициальном общении на перемене.

Далее обратимся к дискурсной реализации обращения, выраженного именем собственным, в неофициальных ситуациях общения.

В неофициальных ситуациях общения ребенок также реализует коммуникативные акты в рамках систем «ребенок – взрослые» и «ребенок – дети», однако их последующая дифференциация отличается от вышеупомянутой. Ситуации неофициального общения с взрослыми представлены преимущественно в семейной сфере. В данных ситуациях имя собственное зачастую используется для обращения к братьям/сестрам, тетям/дядям (редко с компонентом *Tante/ Onkel*).

Тенденция обращения к родителям по имени, имеющая место в европейских семьях, отмечается и в немецком обществе. Нами отмечены два наиболее частых случая использования обращения по имени к родителям в зависимости от коммуникативной цели высказывания: либо для выражения упрека, недовольства, либо, напротив, для выражения ласковой просьбы, упрощивания, уговаривания. Например:

Karin! Echt jetzt, das nervt so! Warum willst du immer wissen, was die Eltern machen? [Voie 1999: 21] (Девочка 8 лет (*Svenja*) разговаривает с мамой, которая хочет знать, кто родители у новенького в классе. Девочка при этом выражает недовольство, которое подчеркивается использованием личного имени по отношению к матери «*Karin!*»).

При общении с детьми (как с ровесниками, так и с детьми младшего возраста в ситуациях во время перемены в школе и вне школы) особое место занимают обращения-дразнилки, образованные от имен собственных. Детские дразнилки обычно строятся на рифме, могут содержать элементы абсурдности. Дразнилки употребляются ребенком в речи в ситуациях ссоры для унижения собеседника и самопрезентации. Например:

Anette, die Fette, sitzt auf der Toilette (Мальчик 8 лет использует драз-

нилку во время ситуации общения в школе на перемене, получатель сообщения - полная девочка из параллельного класса. Дразнилка в речи сердит обижаемого и доставляет удовольствие обидчику).

Итак, рассмотрев особенности употребления имен собственных в роли обращения в речи немецкого младшего школьника, можем сделать вывод о том, что в зависимости от параметров коммуникативной ситуации (официальность/ неофициальность, особенности межличностных отношений и т.д.) младший школьник выбирает наиболее подходящую форму обращения, благодаря которой реализует свои интенции: явные и скрытые цели общения (привлечение внимание, выражение просьбы, обиды, упрека). В проанализированных нами примерах имена собственные в функции обращения обогащаются прагматически, выступают средством речевого воздействия и становятся действенным регулятором социальных и психологических отношений собеседников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амзаракова И.П. Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста: Дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.04 / И.П. Амзаракова; Московский пед. гос. ун-т. – М. [б.и.], 2005. – 495 с. – На правах рукоп.
2. Лебеденко Г.А. Местоименные обращения в речи младшего школьника (на материале немецкого языка) / Г.А. Лебеденко // Актуальные проблемы науки на современном этапе развития. Сборн. статей. – Уфа: Омега Сайнс, 2015. – С. 171-174.
3. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения: Автореф. дис. ... д-ра психол. Наук / А.К.Маркова. – М.[б.и.], 1974. – 52 с. – На правах рукоп.
4. Матвеева Г.Г. Речевой сигнал и его роль в практике прагмалингвистического исследования / Г.Г. Матвеева // Инновационные технологии и креативность в исследовании и преподавании языков и культур. Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (27-28 апр. 2016 г.). – Пятигорск: ПГЛУ, 2016. – С. 145-150.
5. Boie K. Nicht Chicago. Nicht hier / K. Boie. – Hamburg: Oetinger, 1999. – 120 S.

THE PRAGMATIC POTENTIAL OF PROPER NAMES AS FORMS OF ADDRESS IN THE JUNIOR SCHOOLCHILD'S SPEECH IN GERMAN

G.A. Lebedenko

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk

This article deals with the problem of functional and pragmatic features of proper names as forms of address in junior schoolchildren's speech in German. The paper focuses on the speaker's choice of most suitable forms of address depending on the character of a communicative situation.

Key words: *form of address, discourse, pragmatic potential, proper names, junior schoolchild, components of speech act, communicative purpose of speech.*

Об авторе:

ЛЕБЕДЕНКО Галина Александровна – ассистент кафедры германистики и межкультурной коммуникации Пятигорского государственного университета, *e-mail*: g-lebedenko@mail.ru.

КОГЕРЕНЦИЯ ТЕРМИНОВ В ДИСКУРСЕ ВРАЧА И ПАЦИЕНТА

С.И. Маджаева

Астраханский государственный медицинский университет, Астрахань

В статье автор при помощи эксперимента выявляет, как пациенты понимают медицинскую терминологию. Незнание дефиниции термина приводит к неправильному пониманию своего состояния, а значит и к несоблюдению указаний врача.

Ключевые слова: врач, пациент, когеренция, термин, медицинский термин, смысловое содержание.

Дифференциация медицинских наук и областей знания свидетельствует о развитии, прежде всего узкоспециальной терминологии, что, с одной стороны, облегчает понимание и обмен информацией между врачами в рамках одной специальности, а с другой стороны, затрудняет взаимопонимание между представителями разных отраслей медицины. Кроме того, существует проблема в коммуникации врача и больного, когда необходимо поставить правильный диагноз на основе описания симптомов заболевания пациентом, не владеющим специальной терминологией. «На долю врача выпадет необходимость строить предложения не только о том, какая система собственно лингвистических форм стоит за речемыслительной деятельностью, но и том, как языковые выражения связаны с восприятием мира и как они отражают его познание [Маджаева 2012: 27].

Чтобы выявить насколько пациенты хорошо понимают медицинскую терминологию, нами был проведен следующий эксперимент. При обследовании пациента и выявлении жалоб врач вместо слов *изжога*, *потоотделение* использовал термины *гипергидроз*, *гастроэзофагиальный рефлюкс*, что вызвало эмоцию «испуг». Описание болезни и его симптомов при помощи терминов заставляет пациентов думать, что болезнь опаснее и скорее всего редкая, нежели в случае, когда врачи объясняют проблему на «бытовом» уровне, то есть простое использование терминов может привести к искажению восприятия. Кроме того, пациенты (около 50) получили опросники, включающие в себя 16 названий расстройств, восемь из которых были выбраны из-за частого использования медицинского термина в течение последних десяти лет (например, *эректильная дисфункция*), а остальные восемь были широко известны более десяти лет (гипертензия, хлебные единицы, инсулинотерапия и т.д.). Опросник показал, что медицинский термин позволяет считать пациентам воспринимать свое состояние как болезнь. Пациент, узнавший, что у него *гастроэзофагиальный рефлюкс*, а не *изжога* решил, что он болен. А восприятие своего состояния пациентом, в свою оче-

редь, влияет на отношение к лечению и своему здоровью. Выявлено, что больные плохо представляют, что с ними происходит. Незнание дефиниции термина ведет к неправильному пониманию своего состояния, а значит и к несоблюдению указаний врача.

В связи с этим актуальным представляется дискурсивный анализ корпуса текстов бесед врача и пациента, позволяющий выявить тематические ряды языковых единиц, отражающих содержательную когерентность высказываний и обеспечивающих возможность диагностирования того или иного заболевания. Анализ текстов проводился на основе принципа концептуализации, заключающегося в «осмыслении поступающей к человеку информации и приводящей к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу (психике) человека» [Краткий словарь... 1996: 93], а также принципа категоризации, в значительной мере определяющего использование тех или иных слов и помогающего «осмыслить ту часть опыта человека, которая ограничена человеком и воспринимается самим человеком» [Lakoff 1986: 46].

Общение врача и пациента осуществляется посредством высказываний, представляющие собой структурированные смысловые комплексы. Это обусловило использование метода компонентного анализа. Цель работы заключалась в исследовании смысловой структуры лексических единиц и выявлении общего семантического признака (ОСП), отражённого в ключевом слове (общеупотребительной лексеме или термине), выражающем смысловое единство тематического ряда лексики, а также в установлении индивидуальных семантических признаков входящих в них лексем. В тех случаях, когда не было возможности выделить ключевое слово или при описании состояния использовались метафорические обороты, высказывание анализировалось как одна смысловая единица.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе моделировалась семантическая структура каждого из ключевых слов и характеризовалось их смысловое содержание. Семантическую структуру слова мы понимаем как «единство взаимодействующих разноуровневых значений, организованных в пределах отдельного слова определённым способом в соответствии с системой данного языка и закономерностями функционирования этой системы в речи (тексте)» [Лопушанская 1998: 6]. У каждого ключевого слова выявлены семантические признаки (компоненты). Например, высказывание *как ножом режет* представляет собой развернутую метафору – сравнение, оно частотно при описании состояния пациента, у которого наблюдается осложнение сахарного диабета – сердечнососудистое заболевание. В качестве ключевого слова, несущего основную смысловую нагрузку, можно выделить лексическую единицу *резать*. Основное значение глагола *резать* – «действуя чем-то острым, разделять на части». Значимыми в семантической структуре данного глагола являются семы ‘способ действия’ и ‘ха-

раक्टर действия'. При актуализации первого семантического компонента формируется значение «воздействие острым, без деления на части». Актуализация второй семы способствует формированию значения «делить на части» [Микиртумов 2007: 6]. Помимо названных сем, слово *резать* содержит потенциальные семы, актуализация которых происходит при метафорическом употреблении данного глагола для передачи состояния человека, его болевых ощущений. В таких случаях словосочетание *режет сердце* обозначает особого рода воздействие на орган (сердце), особого рода давление, сопровождающееся известным из жизненного опыта переживанием тяжести, болезненного страдания; здесь же реализуется и сема 'вызывать неприятное ощущение своей интенсивностью'. Таким образом, в контексте при описании пациентом патологического ощущения реализуется семантический признак 'тяжесть'.

На втором этапе исследования лексические единицы, входящие в высказывание, сравнивались между собой по смысловому содержанию, в результате чего выделялись общие семантические признаки, на основании которых анализируемые слова объединялись в тематические ряды – семантически однородные группы лексических единиц. Каждый из общих семантических признаков и тематических рядов именовался одним из слов данного тематического ряда, наиболее точно и полно отражавшим их смысловое содержание. Приведём пример из беседы врача и пациента:

В затылке болит... как будто между кожей и черепом ползает, и давит, и зажимает..., ну может, не болит, а мурашки ползают, ощущаю, как движется что-то по голове.... Мешает сосредоточиться.

В данном тексте описывается одно патологическое ощущение. Нами было выявлено, основное смысловое содержание высказывания отражено в ключевых словах. Каждое из них имеет широкий набор семантических признаков, однако наиболее значимыми оказывается какой-то один признак: у слов и словосочетаний *боль, мешает сосредоточиться, давит* – признак 'тяжесть'; *жжение в пятках, ноги холодные* – 'жжение', *виски давит, как шлем давит* – 'давление'. Выделенные семантические признаки регулярно актуализируются в высказываниях многих пациентов и объединяют языковые единицы в семантически однородные ряды.

На третьем этапе исследования проводилась систематизация тематических рядов. В процессе анализа текстов были выделены следующие тематические ряды: «тяжесть», «жжение», «давление», «объём», «плотность», «форма», «движение», «неопределённость», «неактивность», «неодушевлённость».

Приведём примеры высказываний, входящих в названные тематические ряды.

1) **«тяжесть»:** – *Это как бы боль. – Боль в правом полушарии. – Внутри всё болит, в правом боку. – Головная боль сильная. – Ощущение мозжечка в коленях, в пальцах.*

2) **«жжение»:** – *Жжение в пальцах. – Жжение в груди. – Жжение в пятках, как по горячему песку. – Сердце горело. – Мозг горит. – Всё жжет, вся мокрая. – Озноб в конечностях. – Ноги холодные, горят, как будто во льду. – Иногда холодком по ногам пройдёт, как своеобразный озноб.*

3) **«давление»:** – *Виски давит. – Тяжесть в груди. – Сжатие головы. – Как будто засыпали песок в глаза. – Болит половина головы, как будто кто-то раскроил голову наполовину.*

4) **«объём»:** – *Почки сжимаются. – Сердце как бы разбухает. – Почка переполнена. – Сердце ноет, как будто сжалось.*

5) **«плотность»:** – *Будто что-то ватное в голове. – В животе как камень. – Как пузырьки в теле лопаются.*

6) **«форма»:** – *Как комок в затылке. – Как обручем стягивает. – В районе печени под ребром как будто подпорка. – Боль в виде шапочки.*

7) **«движение»:** – *Что-то ползает, движется в голове. – Печень туда-сюда. – Почки двигаются. – Спазмы поднимаются вверх. – Мурашки ползают.*

8) **«неопределённость»:** – *Как в тумане. – Все одинаково стало. – Как будто в грязном вагоне еду и смотрю сквозь грязное стекло. – Жизнь моя, как серая пелена.*

9) **«неактивность»:** – *Стала инертной. – Стала как механическая игрушка. – Живу по инерции. – Ничего не хочу делать. – Действую всё время машинально. – Словно ударили пустым мешком.*

10) **«неодушевлённость»:** – *Голова как ватная. – Как деревянная стала. – Ноги как ватные. – Ощущение безжизненности.*

Врач, должен соотнести смысл, переданный пациентом с помощью общепотребительной лексики, с понятиями, выраженными медицинскими терминами, что позволит установить тематическую когерентность.

По структуре высказывания пациента представляют собой сравнение с использованием метафор (*Боль в области макушки в виде шапочки*) и коннекторов (*как будто бы, как бы, вроде* и т.д. – *Боль в сердце, как будто кинжал воткнули*). Пациент использует метафору, которая является необходимым компонентом профессионального общения, при этом для участников коммуникативного акта необходимо «единое или сходное понимание реальности, поскольку это создаёт предпосылки для профессионального общения» [Зубкова 2011: 78]. Метафорические высказывания врач трансформирует в медицинские термины и на их основе ставит диагноз. Например: *жжение в глазах* может указывать на *ретинопатию* или *кератомалицию*, *мурашки* – свидетельствовать об осложнениях в сосудах, *нечувствительность* в области стоп – *о диабетической* с «врач – пациент» основан на взаимном мыслительном сотрудничестве, взаимном диалоге, то можно полагать, что метафоризация обеспечивает эту коммуникативную стратегию за счёт диалогичности как основного свойства метафорического термина. Головная

боль объясняется больным как *ползание, давление*; стенокардия как *сдавливание, разбухание, резание*; диабетическая стопа как *онемение, движение мурашек, нечувствительность*; нефропатия характеризуется *коликами, ползанием почек туда-сюда*. Если гипертензия для врача означает повышенное кровяное давление при заболевании почек, эндокринной или сердечнососудистой систем, то для больного – это сильная головная боль, которая *режет, сдавливает обручем, в виде шапочки* и т.д. Таково когнитивное пространство больного, его представление о симптомах заболевания. В лексике пациентов фиксируется обыденное и, как правило, чувственное восприятие действительности, а «в основе терминов, отражающих научные ментальные процессы, лежит рациональное освоение окружающего мира» [Лейчик 2006: 71].

Таким образом, лексическое пространство пациента представляет собой слова общеупотребительного языка, в то время как язык врача является языком науки. В современной научной и языковой картине мира они сосуществуют и взаимодействуют, дополняя друг друга. В процессе общения врача и пациента происходит взаимодействие специального и неспециального языков. В результате исследования было выявлено, что вышеперечисленные тематические ряды характерны для пациентов на начальной стадии заболевания, которые со временем пополняются специальными терминами.

Эффективность коммуникации, успешное лечение, правильное заполнение медицинской документации зависит от того, насколько врач сумеет найти соответствия между высказываниями пациента, насколько точно прочтает семантику высказываний пациентов. В процессе общения с врачом пациент строит свою концепцию, смыслы высказываний объединяются в систему, которые специалист-медик обозначает терминами. Следовательно, можно говорить, что термин возникает в результате «длительного процесса познания сущности предметов и явлений объективной действительности и внутренней жизни человека, вербализации специального концепта, который первоначально может быть не просто мысленным объектом, но даже проявлением чувственного познания» [Зубкова 2011: 79].

Коммуникация «врач – пациент» строится на семантической когерентности общеупотребительной и терминологической лексики, которая обеспечивается способностью врача адекватно трансформировать семантику общеупотребительных слов и словосочетаний в соответствующий термин. Ощущения, вербально выраженные пациентом, врач соотносит с системными симптоматическими признаками, фиксируемыми терминами.

Анализ бесед врача и пациента выявил, что понимание термина пациентом расширено, представлено в развёрнутом виде, зависит от индивидуального знания больного и длительности заболевания, то есть язык медицины отражает существующую реальность, изменяется вместе с ней и одновременно участвует в её создании и изменении. Отбрасывая несущественные признаки, носитель языка (пациент) объединяет в

определённые тематические группы основные существенные признаки своего состояния и сопоставляет этот комплекс признаков со знаниями и чувственным опытом. На этом этапе включается перцепторная деятельность пациента. Содержание термина обогащается субъективной оценкой и прагматическими составляющими.

Приведём примеры. Для врача специальное слово означает определённое заболевание, симптом или тест – *сахарный диабет, гликированный гемоглобин, глюкоза крови*. Пациент вкладывает в термин свой личный, индивидуальный смысл. Например:

Пациент: *У меня давление поднялось.*

Врач: *У Вас гипертония?*

Пациент: *Не знаю.*

Врач: *А что Вас беспокоит?*

Пациент: *У меня голова болит, давит, особенно затылок, как будто обручем сковало.*

Врач записывает в историю болезни жалобы больного и диагностирует *гипертонию*.

Пациент жалуется на онемение, тремор в сосудах, тревогу и «состояние, когда хочется кричать и плакать». Врач делает вывод, что у пациента проблемы с нервной системой и делает запись – *невропатия*. Специалист-медик должен проанализировать все высказывания, которые использует отправитель (пациент) для передачи информации, и в то же время осознавать свою собственную модель принятия сообщения, свою систему интерпретации. Когда пациент говорит, слушающий, то есть врач, анализирует вербальный смысл сказанного и трансформирует общеупотребительную лексику в специальную.

Изучение протоколов бесед врача с пациентом при первичной консультации выявило, что пациенты владеют от 1 до 5% из выбранной нами профессиональной лексики, зафиксированной в истории болезни этого больного. К ним относится общемедицинская лексика (*диагноз, тест, анализ, ЭКГ, флюорография* и др.). Функционирование терминов в речи пациентов связано с их когнитивной системой, а именно – тезаурусной компетенцией, которая формируется за счёт представлений, получаемых из средств массовой информации, в ходе обмена информацией с врачами, с другими пациентами, и отражает наивную медицинскую картину мира. При повторном посещении врача терминологический фон пациента увеличивается, он уже манипулирует специальными терминами (*сахарный диабет, гликированный гемоглобин, инсулин, хлебные единицы, инсулиновая помпа, ретровирусная терапия* и др.).

Терминологическое пространство врача также зависит от длительности болезни пациента, его кругозора, интеллекта, тезаурусной компетенции.

В рамках когнитивного подхода единицы и формы знания получают процессуальную интерпретацию, поскольку истинным знанием объявляются

«процессы, включённые в нашу деятельность, в наши замыслы, в наши действия как представителей человеческого рода» [Магурана 2001: 22-23]. Именно поэтому внимание врача должно быть направлено на то, «как индивид концептуализирует мир – как создаёт специфическое понятие и систему понятий <...>» [Пищальникова 2007: 27]. В связи с этим мы можем предположить, что процесс передачи информации от пациента специфичен. Пациент вкладывает свой смысл в выражение, а оно имеет смысл, если у него есть цель. У пациента – это цель выздоровления, донести до врача вербально свое состояние; у врача – лечение, перевести вербалику состояния пациента в достоверные симптомы, трансформировать их в научный язык.

Для того чтобы передать значение, язык как знаковая система, используемая для коммуникации, производит классификацию внутренних изменений на основе наиболее общих понятий, без которых невозможна речевая организация переживаний. Получая словесную форму, начальные элементы смысла превращаются в понятия, то есть достигают наиболее полной ясности и предельной отчётливости своего содержания. Иначе говоря, происходит своего рода процесс кристаллизации – мысль получает определённую форму словесного знака, знака-носителя смысла, инструмента, посредством которого один сообщает другому нечто о своём состоянии; узнаётся и познаётся в совокупности конкретных словесных значений.

Безусловно, язык принимает самое непосредственное участие в реализации когнитивных операций, поскольку на этом уровне речемыслительной деятельности не только определяются смыслы, но и само процессуальное знание структурируется и дифференцируется определённым образом, что возможно только с помощью знаковой репрезентации. В этой связи мы полагаем, что именно на уровне когнитивных операций осуществляется выбор средств и способов речемыслительной деятельности больного и окончательно уточняются смыслообразовательные процессы. Добавим, что врач как получатель информации должен обращать внимание на вербальное содержание сообщения пациента, чтобы понять состояние больного, правильно поставить диагноз. Специалист-медик как агент социального института медицины определяет и направляет процесс порождения дискурса, терминологически точно оформляет смыслы высказываний пациентов в медицинском документе. Таким образом подтверждается, что термин представляет собой оязыковленную специальную информацию, полученную в результате общения пациента с врачом. Знание специальной лексики помогает пациенту чувствовать себя наравне с врачом, следовательно, бороться с болезнью. Слова пациента являются для врача средством реализации информации. Пациент создает для врача когнитивную модель общения, потому что он знает о своём заболевании на первый момент больше, эта информация является результатом познания своего организма. Ценность общения врача и пациента – в научной ис-

тине, врач, интерпретируя высказывания пациента в специальную лексику, аргументирует состояние пациента и диагноз. Врач создаёт научную медицинскую картину мира, используя медицинские лексические единицы – термины на основе индивидуального мировосприятия, опыта и стиля мышления.

Проведённое нами исследование показало, что семантика термина зависит от параметров коммуникации, от языковой картины мира пациента, ментально-языковых особенностей говорящего, профессионального опыта врача и опыта пациента. Медицинский термин является составной частью когнитивного пространства пациента, поскольку выступает базовым компонентом образования когнитивных структур, детерминированных совокупностью необходимых знаний о мире. Ощущения, вербально выраженные пациентом, врач соотносит с системными симптоматическими признаками, фиксируемыми термином. Иными словами, внимательное отношение врача к пациенту, правильно построенная беседа, верно выбранные лексические единицы, учёт тезаурусной компетенции пациента, достоверно понятые фразы пациента оказывают влияние на коммуникацию и, следовательно, на результат лечения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зубкова О.С. Метафора в профессиональной семиотике: монография / О.С. Зубкова. – Курск, 2011. – 324 с.
 2. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – Изд. 2-е. – М.: КомКнига, 2006. – 256 с.
 3. Лопушанская С.П. Изменение семантической структуры русских бесприставочных глаголов движения в процессе модуляции / С.П. Лопушанская // Русский глагол (в сопоставительном освещении) / Волгоградский гос. ун-т. – Волгоград: Изд-во ВПИ, 1998. – С. 5-19.
 4. Матурана У. Древо познания / У. Матурана. Пер. с англ. Ю.А. Данилова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – С. 22-23.
 5. Маджаева С. Медицинские терминосистемы: становление, развитие, функционирование: Автореф. дис. ... д-ра филолог. наук: 10.02.19 / С. Маджаева; Волгоград. гос. соц.-пед. ун-т. – Волгоград [б.и.], 2012. – 37 с. – На правах рукоп.
 6. Микиртумов Б.Е. Клиническая семантика психопатологии / Б.Е. Микиртумов, А.Б. Ильичев. – СПб.: Изд-во СПб ГПМА, 2007. – 208 с.
 7. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики: курс лекций / В.А. Пищальникова. – М.: Изд-во Московского гос. лингв. ун-та, 2007. – Ч. 2: Этнопсихолингвистика.
 8. Lakoff G. Classifiers as a reflection of mind / G. Lakoff // Noun classes and categorization: Proc. of a Symposium on categorization and noun classification. – A.; Ph.: Benjamins. 1986. – P. 13-51.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
9. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 245 с.

COHERENCE OF TERMS IN «DOCTOR-PATIENT» DISCOURSE

S.I. Madzhaeva

Astrakhan State Medical University, Astrakhan

Semantic of term depends on communication parameter, linguistic world-image of a patient, mental-linguistic peculiarities of speaker, professional experience of physician and patient. The physician should refer to systemic symptoms sensations, expressed in verbal form by patient with the help of medical terms. Attentiveness of a physician to a patient, correct chosen words, patient thesaurus competence influence on communication, therefore to treatment's result. It was proved by experiment.

Key words: *physician, patient, coherence, term, medical term, notional content.*

Об авторе:

Маджаева Санья Ибрагимовна – доктор филологических наук, доцент, зав кафедрой латинского и иностранных языков Астраханского медицинского университета, *e-mail:* sanya-madzhaeva@yandex.ru

УДК 811.112.2'42

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОСВЕННОГО РЕЧЕВОГО АКТА В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПРАГМАТИКЕ

Е. О. Мидова

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
Нижний Новгород

В статье рассматриваются существующие в современной лингвистической прагматике определения косвенного речевого акта, а также затрагиваются различные подходы к лингвистическому описанию явления косвенности речевого акта. Особое внимание уделяется вопросу косвенности пропозиции в косвенном речевом акте.

Ключевые слова: *косвенный речевой акт, иллокутивный акт, косвенность пропозиции.*

Одним из наиболее актуальных направлений прагмалингвистических исследований является на сегодняшний день изучение иллокутивной семантики косвенных речевых актов. Феномен косвенности речевого акта находит отражение в исследованиях отечественных (Н.Д. Арутюнова, И.М. Кобозева, Е.В. Милосердова, Е.В. Падучева, Г.Г. Почепцов И.П. Сусов, и др.) и зарубежных лингвистов (A. Burkhardt, R. Bertolet, R. Conrad, D. Franck, D. Holdercroft, J.R. Searle, W. Sökeland, D. Wunderlich, и др.). Несмотря на

большое количество работ, посвященных изучению косвенного речевого акта, многие вопросы теории косвенности остаются дискуссионными. Противоречивость и недостаточность имеющихся сведений о феномене косвенности речевого акта связана, в частности, с тем, что в лингвистической науке отсутствует единое определение косвенного речевого акта, а также не установлены критерии выявления и интерпретации косвенного речевого акта. Кроме того, в современной научной литературе представлены различные подходы к лингвистическому описанию явления косвенности речевого акта.

Впервые разграничил прямые и косвенные речевые акты американский ученый Дж. Серль. Под прямым способом осуществления речевого акта исследователь понимает те случаи, когда говорящий стремится оказать определенное иллокутивное воздействие на слушающего путем использования таких языковых средств, иллокутивная сила которых легко опознается слушающим. Косвенные речевые акты Дж. Серль определяет как случаи, когда «один иллокутивный акт осуществляется опосредованно, путем осуществления другого» [Серль 1986: 195-196].

На сегодняшний день в прагмалингвистических исследованиях представлено большое количество определений косвенного речевого акта, которые можно условно разделить на две группы. К первой группе отнесем те дефиниции, в основу которых положен сущностный признак косвенного речевого акта – расхождение между его формой и функцией (A. Linke, M. Nussbaumer, P.R. Portmann, G. Rabe и S. Nicolas, M. Wachtel и др.). Так, Th. Lewandowski под косвенным понимает такой речевой акт, в котором «буквально выраженный иллокутивный тип не совпадает с собственным коммуникативным намерением говорящего, имеет место расхождение между формой и функцией высказывания, различие между буквально сформулированным и имеющимся в виду значением» [Lewandowski 1990: 433].

Аналогичные определения даются многими зарубежными исследователями. Косвенный речевой акт имеет место, когда «тип иллокуции, на который указывают языковые средства, не совпадает с иллокутивной функцией, соответствующей намерению говорящего» [Franck 1975: 219 цит. по Schlieben-Lange 1975: 90], «устанавливается наличие отличной от обозначенной индикаторами иллокуции или присутствует дополнительная иллокуция» [Linke 2004: 217], «языковая форма не соответствует иллокуции» [Wachtel 2005: 52], «не совпадают пропозициональное содержание и иллокутивная роль» [Rabe 2007: 10]. К данной группе дефиниций можно отнести и одно из определений, данное И.М. Кобозевой: косвенные речевые акты – это «речевые действия, иллокутивная цель которых не находит прямого отражения в языковой структуре употребленного высказывания» [Кобозева 1986: 19].

Вторую группу определений косвенных речевых актов составляют дефиниции, в которых внимание акцентируется на механизме возникновения

и распознавания дополнительной иллокутивной силы косвенного речевого акта (Р. Конрад, Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева и др.). В Лингвистическом энциклопедическом словаре под редакцией В.Н. Ярцевой под косвенным понимается такой речевой акт, в котором «иллокутивная цель присутствует имплицитно и выводится адресатом благодаря его коммуникативной компетенции» [ЛЭС 1990: 413]. Р. Конрад дает следующее определение косвенного речевого акта: «косвенный речевой акт SA_1 имеет место в том случае, если SA_1 может быть получен с помощью операций логического вывода из прямого значения предложения S_1 , реализующего некоторый речевой акт SA_1 , и из определенных сведений о соответствующей ситуации, непосредственно не связанных с предложением S_1 и речевым актом SA_1 » [1985: 356]. Н.Д. Арутюнова и Е.В. Падучева называют косвенными те речевые акты, «смысл или иллокутивная сила которых выводится адресатом по правилам импликатур» [Арутюнова 1985: 29]. Согласно одному из определений И.М. Кобозевой, косвенный речевой акт представляет собой явление речевой многозначности, когда нарушается сущностное условие успешности – условие назначения речевого акта [Кобозева 1988: 39, 42]. В.Г. Гак определяет косвенное высказывание как «результат семантической транспозиции», «метафору на уровне целого предложения» [Гак 1998: 572]. Если определения косвенного речевого акта из первой группы касаются сущностной характеристики косвенного речевого акта, то дефиниции второй группы можно назвать «функциональными», т.к. они связаны с функционированием косвенного речевого акта.

На содержание основных понятий и результаты анализа конкретных языковых фактов оказывает влияние выбор конкретного подхода к лингвистическому описанию косвенного речевого акта. Представленные в современной научной литературе концепции явления косвенности речевого акта основываются на разных постулатах и по-разному объясняют механизмы образования и интерпретации косвенных речевых актов. На сегодняшний день наиболее разработанными являются конвенциональная теория, логико-инференционный подход и теория прагматической транспозиции. В названных подходах освещаются различные вопросы теории косвенности речевого акта, однако в целях дальнейшего изложения представляется необходимым остановиться лишь на одном аспекте, а именно на вопросе о соотношении двух иллокутивных актов в рамках одного локутивного акта при осуществлении косвенного речевого акта.

Согласно конвенциональной теории (Дж. Серль) при реализации говорящим косвенного речевого акта в рамках одного локутивного акта одновременно осуществляются два иллокутивных акта, т.е. высказывание сохраняет свое буквальное значение и приобретает дополнительное значение, привносимое говорящим [Серль 1986]. О реализации говорящим в случае косвенного речевого акта одновременно двух иллокутивных актов

говорится и в рамках теории прагматической транспозиции (Г.Г. Почепцов, И.П. Сусов, О.И. Герасимова, Н.Ф. Гладуш, И.П. Иванова и др.). Согласно данной теории основная иллокутивная сила высказывания нейтрализуется иллокутивной силой, соответствующей коммуникативному намерению говорящего, однако полной нейтрализации не происходит. Напротив, прямое значение играет решающую роль в распознавании слушающим коммуникативной интенции говорящего. Таким образом, высказывание в рамках конвенциональной теории и теории прагматической транспозиции интегрирует одновременно два иллокутивных акта.

Наличие в косвенном речевом акте двух иллокуций подтверждается тем, что слушающий имеет возможность ответить на буквальный смысл [Bach 1979], а реплики, которые уместны в ответ на буквальные высказывания, остаются уместными и в ответ на косвенный речевой акт [Серль 1986]. Следует, однако, иметь в виду, что уместность одной и той же реплики носит скорее условный характер. Так, формально ответ на косвенную просьбу со структурой вопроса может звучать как «да» или «нет», однако при осмыслении такого речевого акта в качестве директива слушающий дополнительно должен назвать причину, если вынужден отказать [Аллен 1986: 353].

С позиций конвенциональной теории и теории прагматической транспозиции в косвенном речевом акте присутствуют одновременно две иллокутивные функции, т.е. косвенный речевой акт в рамках рассмотренных теорий может быть условно представлен в виде схемы

$$IF^a \leftarrow IF^a * IF^b,$$

где «IF» - обозначение иллокутивной функции (dt. illokutive Funktion, engl. illocutive force), «IF^a» - иллокутивная функция, показатели которой содержатся в поверхностной структуре речевого акта, «IF^b» - иллокутивная функция, соответствующая коммуникативному намерению говорящего и не имеющая формальных показателей в поверхностной структуре речевого акта.

Точку зрения, согласно которой в косвенном речевом акте одновременно реализуются два иллокутивных акта, поддерживают многие исследователи (В.Г. Гак, Е.В. Падучева, Р. Конрад, D. Wunderlich, K. Bach, R. Harnish, M. Grein и др.). Так, Р. Конрад, исследуя косвенные речевые акты с директивной иллокутивной функцией в форме вопросительных предложений, указывает на сохранение вопросительного значения наряду с буквальным, побудительным значением. Исследователь отмечает, что в случае вопроса имеет место состояние незнания со стороны говорящего в отношении того, будет ли его просьба успешной. Говорящий неуверен, готов ли слушающий совершить требуемое действие. Чтобы избежать риска, связанного с возможностью провала прямого побуждения, говорящий задает вопрос [Конрад 1985].

В логико-инференционном подходе представлена иная точка зрения на соотношение в косвенном речевом акте двух иллокутивных актов (Д. Шпербер, Д. Уилсон, Р. Берголет и др.). Согласно данному подходу в косвенном речевом акте реализуется лишь один иллокутивный акт, тот, показатели которого получают выражение в поверхностной структуре высказывания. В таком случае в косвенном речевом акте имеет место лишь одна иллокутивная функция, обозначенная нами как « IF^a ». Косвенный речевой акт при рассматриваемом подходе может быть представлен с помощью схемы

$$IF^a \leftarrow IF^a$$

Однако при данной трактовке представление косвенного речевого акта формально совпадает с представлением прямого речевого акта, для которого, согласно доказанным постулатам теории речевых актов, характерно наличие лишь одной иллокутивной функции.

В некоторых исследованиях представлен и такой взгляд, согласно которому при осуществлении косвенного речевого акта реализуется также лишь один иллокутивный акт, но не тот, который находит формальное выражение в поверхностной структуре высказывания, а напротив, лишь тот, который соответствует коммуникативному намерению говорящего (И.Б. Шатуновский, W. Sökeland). В таком случае косвенный речевой акт имеет вид

$$IF^a \leftarrow IF^b$$

Учитывая вышесказанное и руководствуясь определением косвенного речевого акта как акта, в котором одна иллокутивная функция осуществляется посредством другой (Дж. Серль) и в нем реализуются одновременно две (или более) иллокутивные функции, условно представим косвенный речевой акт в виде схем:

$$IF^a \leftarrow IF^a * IF^b,$$

$$IF^a \leftarrow IF^a * IF^b * IF^n,$$

при этом неизменным является сохранение принципа $IF^a \neq IF^b \neq IF^n$, т.е. в косвенном речевом акте получают реализацию две (или более) различные друг от друга иллокутивные функции. Отметим, что присвоенные иллокутивным функциям буквенные обозначения не связаны с перво-степенностью или второстепенностью их роли при осуществлении речевого акта, а лишь подчеркивают наличие разных иллокутивных функций в рамках одного иллокутивного акта. В отношении указанной трактовки косвенного речевого акта следует отметить два существенных обстоятельства.

Во-первых, необходимо обратить внимание на то, что в лингво-прагматических исследованиях допускается понимание косвенного речевого акта в широком смысле. Так, Р. Конрад указывает на то, что практические действия невербального характера могут интерпретироваться как своего рода «косвенные речевые акты», если с их помощью может быть сокращена

полная схема поведения без обращения к вербальным средствам [Конрад 1985: 367]. С точки зрения И.М. Кобозевой, в широком смысле косвенным можно назвать любой коммуникативный акт (и речевой, и невербальный), действительная цель которого не выражена явно [Кобозева 2001]. В связи с этим необходимо подчеркнуть, что в фокусе нашего внимания находится явление косвенности *речевого* акта, т.е. акта вербального, невербальные способы выражения цели говорящего остаются вне нашего поля зрения.

Во-вторых, необходимо подчеркнуть, что в рамках классической теории косвенности речевого акта косвенным признается именно иллокутивный смысл речевого произведения, а не его пропозициональное содержание (J. Searle, Н.Д. Арутюнова, И.М. Кобозева, Е.В. Падучева, D. Wunderlich, J. Meibauer и др.). Зачастую в научной литературе не проводится разграничения между косвенностью пропозиции высказывания и косвенностью его иллокуции (Т.А. Шишкина, В.В. Дементьев, М.А. Слепцова, К.С. Неустроев, M. Schwarz-Friesel, J. Limmer, R. Stabbert, K. Fritzsche, E. Becker и др.), что приводит к терминологически неточному использованию понятия косвенного речевого акта. В связи с этим под косвенным речевым актом будем иметь в виду речевой акт с *косвенным иллокутивным смыслом*. Косвенность пропозиционального содержания не является определяющим признаком косвенного речевого акта, хотя может оказывать влияние на степень косвенности речевого акта. В качестве иллюстрации данного положения рассмотрим два текстовых фрагмента:

1. Maike lächelt zaghaft und hält die aufsteigenden Tränen zurück... Sie löst meine Hände von ihrem Gesicht und richtet sich auf: «*Jetzt erzählst du*», fordert sie mit gespielter Strenge. Ich ziehe hilflos meine Schultern hoch. Wo sollte ich anfangen, ihr meine Geschichte zu erzählen? [Hunold-Reime 2008: 36]

2. «*Das Scheckheft brauchst du doch nicht mehr?*» Kings Frage ist eine Forderung. Long zögert nur kurz, dann zieht er das Heft aus seiner Brusttasche. «Hier, bediene dich.» [Krahl 2004: 98]

Во фрагменте (1) говорящая утверждает, что ее собеседница расскажет сейчас о себе и своей жизни, а в текстовом фрагменте (2) говорящий задает слушающему вопрос о том, нужна ли последнему чековая книжка. Фактически и утверждение, и вопрос понимаются как требование, т.е. как речевой акт с директивной иллокуцией. Применяя предложенную нами схему косвенного речевого акта, представим выделенные речевые акты следующим образом:

$IF^{feststellen} \leftarrow IF^{feststellen} * IF^{fordern}$ (1)

$IF^{fragen} \leftarrow IF^{fragen} * IF^{fordern}$ (2)

Пропозициональное содержание директива и репрезентатива во фрагменте (1) совпадает, что можно проиллюстрировать уточненной схемой:

$IF^{feststellen}(\text{Jetzt erzählst du.}) \leftarrow$

$IF^{\text{feststellen}}$ (Jetzt erzählst du.) * IF^{fordern} (Erzähl jetzt!)

Фрагмент (2) представляет собой иной случай: пропозициональное содержание директива здесь отличается от пропозиции вопроса. Выделенный речевой акт может быть проиллюстрирован таким образом:

IF^{fragen} (Das Scheckheft brauchst du doch nicht mehr?)←

IF^{fragen} (Das Scheckheft brauchst du doch nicht mehr?) * IF^{fordern} (Gib mir das Scheckheft!)

Итак, косвенность пропозиционального содержания не влияет на признание косвенного речевого акта таковым. Косвенным является тот речевой акт, иллокутивный смысл которого носит косвенный характер, поэтому оба выделенных речевых акта являются косвенными. Однако косвенность пропозиции может менять степень косвенности речевого акта: для интерпретации речевого акта, содержащегося во фрагменте (2), слушающий, по-видимому, должен приложить больше усилий по сравнению с речевым актом из текстового фрагмента (1).

Подведем итог вышесказанному. В результате анализа теоретической литературы и языкового материала, руководствуясь определением косвенного (иллокутивного) речевого (вербального) акта как случая осуществления одного иллокутивного акта путем осуществления другого и реализующего одновременно две (или более) иллокутивные функции, предлагаем использовать условные схемы косвенного речевого акта « $IF^a \leftarrow IF^a * IF^b$ », « $IF^a \leftarrow IF^a * IF^b * IF^n$ », где « $IF^a \neq IF^b \neq IF^n$ ». Подчеркнем, что под косвенным речевым актом нами понимается косвенный иллокутивный акт, который имеет вербальное выражение. Косвенность входящей в речевой акт пропозиции не влияет на признание речевого акта косвенным, однако имеет важное значение для определения степени косвенности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллен Дж.Ф. Выявление коммуникативного намерения, содержащегося в высказывании / Дж.Ф. Аллен, Р. Перро. Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 322-362.
2. Арутюнова Н.Д. Истоки, проблемы и категории прагматики / Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 3-42.
3. Гак В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак. – М.: Школа Языки русской культуры, 1998. – 768 с.
4. Кобозева И.М. Лингво-прагматический аспект анализа языка СМИ / И.М. Кобозева // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2001. – С. 100-114.
5. Кобозева И.М. О первичных и вторичных функциях вопросительных предложений / И.М. Кобозева // Текст в речевой деятельности (перевод и лингвистический анализ). – М.: Институт языкознания АН СССР, 1988. – С. 39-46.
6. Кобозева И.М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой

- деятельности / И.М. Кобозева // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 7-21.
7. Конрад Р. Впросительные предложения как косвенные речевые акты / Р. Конрад // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVI. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. – С. 349-383.
 8. Почепцов О.Г. Основы прагматического описания предложения / О.Г. Почепцов. – Киев: Вища школа, 1986. – 115 с.
 9. Серль Дж. Р. Косвенные речевые акты / Дж. Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 195-221.
 10. Франк Д. Семь грехов прагматики: тезисы о теории речевых актов, анализе речевого общения, лингвистике и риторике / Д. Франк // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 363-373.
 11. Bach K. Linguistic Communication and Speech Acts / K. Bach, R.M. Hamish. – Cambridge: MIT Press, 1979. – 352 p.
 12. Hunold-Reime S. Frühstückspension / S. Hunold-Reime. – Meßkirch: Gmeiner-Verlag, 2008. – 231 S.
 13. Krahl A. «Und was gibt's noch?» / A. Krahl. – Föritz: Amicus Verlag, 2004. – 238 S.
 14. Linke A. Studienbuch Linguistik / A. Linke, M. Nussbaumer, P.R. Portmann. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2004. – 544 S.
 15. Rabe G. Durch Sprache handeln / G. Rabe, S. Nicolas. – GRIN-Verlag, 2007. – 31 S.
 16. Schlieben-Lange B. Linguistische Pragmatik / B. Schlieben-Lange. – Stuttgart: Kohlhammer Urban, 1975. – 148 S.
 17. Wachtel M. Grammatik und vieles mehr: Linguistische Grundlagen und Lernziele für den Deutschunterricht der Sekundarstufen / M. Wachtel. – Frankfurt-am-M.: Peter Lang, 2005. – 310 S.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
18. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.
 19. Lewandowski Th. Linguistisches Wörterbuch 1-3 / Th. Lewandowski. – Heidelberg-Wiesbaden: Quelle u. Meyer, 1990. – 1287 S.

DEFINITION OF INDIRECT SPEECH ACT IN MODERN LINGUISTIC PRAGMATICS

E.O. Midova

N.I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod

The article reveals definitions of indirect speech acts, which exist in modern linguistic pragmatics, and elucidates different approaches to linguistic description of the phenomenon of indirection. The special attention is paid to the question of indirect proposition in indirect speech acts.

Key words: *indirect speech act, locutionary act, illocutionary act, indirect proposition.*

Об авторе:

МИДОВА Екатерина Олеговна – ассистент кафедры зарубежной лингвистики Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, *e-mail:* ekaterina.midova@gmail.com

ОБ УСТОЙЧИВОМ СЛОВАРНОМ ФОНДЕ КАРАКАЛПАКСКОГО ЯЗЫКА¹

И.Н. Новгородов

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск

Как показывает анализ, устойчивый словарный фонд каракалпакского языка восходит к тюркскому лексическому фонду и в нем обнаруживаются процессы иноязычного влияния, а также слова, возникшие на почве этого языка.

Ключевые слова: каракалпакский, устойчивый словарный фонд, заимствования, инновации.

Работа продолжает исследования автора, представленные такими публикациями, как «О наиболее устойчивой лексике» [Новгородов [http](#)], «Об устойчивом словарном фонде в изучении дивергенции праязыка» [Новгородов [http](#)], «Some notes on the Leipzig-Jakarta list of the Chulym language» [Novgorodov [http](#)], с которыми можно ознакомиться на сайте leipzig-jakartalist.ru.

В данной работе предпринята попытка установления происхождения устойчивого словарного фонда каракалпакского языка, согласно списка проекта «Типология заимствования» (см. [http://en.wikipedia.org/wiki/Leipzig%E2%80%93Jakarta_list]).

Прежде чем приступить к исследованию следует представить общие сведения об изучаемом языке и его носителях.

Каракалпаки (каракалп. *qaraqalpaqlar*; *қарақалпақлар*, *каракалпак* ‘чёрный колпак’) – тюркский народ, проживающий в Средней Азии, в дельте реки Амударья. Верующие – мусульмане-сунниты. Общая численность оценивается до 600 тыс. человек. Основным районом проживания является Каракалпакстан (от 390 тыс. до 500 тыс.) – суверенная республика в составе Узбекистана. Небольшая часть каракалпаков проживает также в Хивинском оазисе и Ферганской долине, а также в Казахстане (в основном в Мангистауской области). Каракалпакский язык относится к тюркской языковой семье. Письменность на основе латиницы (до 1996 г. – кириллицы).

Материалы и методы

Словарный материал был выписан из «Русско-каракалпакского словаря», под редакцией Н.А. Баскакова, содержащего около 47 000 слов,

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-04-00346 «Устойчивый словарный фонд тюркских языков»

выпущенного в издательстве «Советская энциклопедия» в 1967 г. [РКС 1967]. В исследовании также использовались различные тюркские словари. Основным методом исследования является сравнительный метод.

Результаты и выводы

Перед презентацией фонда следует указать, что цифра 1 является порядковым номером пункта устойчивого словарного фонда; ‘ant’ – значением пункта на английском языке; (3. 817) – идентификационным номером списка базы данных «World loanword», которая доступна по адресу: <http://wold.clld.org/meaning>; ккал. – сокращением каракалпакского языка; [РКС 1967 : 445] – сведения об источнике с указанием страницы; *қумырсқа* – формой слова; ‘муравей’ – значением слова; < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 140] – указанием на происхождение слова, сведения об источнике с указанием страницы.

- Далее представлен устойчивый словарный фонд каракалпакского языка:
- 1 ‘ant’ (3. 817) ккал. [РКС 1967: 445] *қумырсқа* ‘муравей’ < тюрк. [ЭСТЯ, 2000: 140];
 - 2 ‘arm’ (4.31), ‘hand’ (4.33) ккал. [РКС 1967: 892] *қол* ‘рука’ < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 37];
 - 3 ‘ash’ (1.84) ккал. [РКС 1967: 288] *күл* ‘зола’ < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 137];
 - 4 ‘back’ (4.19) ккал. [РКС 1967: 966] *арқа* ‘спина’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 174]; ккал. [РКС 1967: 966] *жауырын* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 65];
 - 5 ‘big’ (12.55) ккал. [РКС 1967: 61] *үлкен* ‘большой’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 630]; ккал. [РКС 1967: 61] *зор* id. < перс. *zūr, zor* ‘сила, мощь’ [Räs 1969: 532b];
 - 6 ‘bird’ (3.581) ккал. [РКС 1967: 823] *қус* ‘птица’ < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 180];
 - 7 ‘to bite’ (4.58) ккал. [РКС 1967: 383] *тислеу* ‘кусать’ < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 242]; ккал. [РКС 1967: 383] *шайнау* id. < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 149]; ккал. [РКС 1967: 383] *жеу* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 333];
 - 8 ‘bitter’ (15.37) ккал. [РКС 1967: 165] *ашиы* ‘горький’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 89];
 - 9 ‘black’ (15.65) ккал. [РКС 1967: 1092] *қара* ‘черный’ < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 286];
 - 10 ‘blood’ (4.15) ккал. [РКС 1967: 375] *қан* ‘кровь’ < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 251];
 - 11 ‘to blow (intransitive)’ (10.38) ккал. [РКС 1967: 212] *үрлеу* ‘дуть (о ветре)’, ср. тюрк. *үфлемек* ‘дуть (о ветре)’, аз. *үфләмәк* ‘дуть (о ветре)»; ккал. [РКС 1967 : 212] *үрлеу* ‘дуть (о ветре)’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 635]; ккал. [РКС 1967: 212] *есиу* ‘дуть (о ветре)’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 553]; ккал. [РКС 1967: 212] *хуулеу* ‘дуть (о ветре)’ < ?;
 - 12 ‘bone’ (4.16) ккал. [РКС 1967 : 367] *сүйек* ‘кость’ < тюрк. [ЭСТЯ, 2003 : 357];
 - 13 ‘breast’ (4.41) ккал. [РКС 1967: 171] *эмшек* ‘грудь (женская)’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 271];
 - 14 ‘to burn (intransitive)’ (1.852) ккал. [РКС 1967: 164] *жаньу* ‘гореть’ < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 112];
 - 15 ‘to carry’ (10.61) ккал. [РКС 1967: 519] *алып жүриу* ‘нести’ < ккал. *алыу* ‘взять’ + *жүриу* ‘идти’ < тюрк. [ЭСТЯ, 1974: 127, ЭСТЯ 1989: 229]; ккал. [РКС 1967: 519] *көтерип жүриу* ‘нести’ < ккал. *көтериу* ‘поднять’ + *жүриу* ‘идти’ < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 86, ЭСТЯ 1989: 229];

- 16 'child (kin term)' (2.43) ккал. [PKC 1967: 877] *бала* 'ребенок' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 47];
- 17 'to come' (10.48) ккал. [PKC 1967: 773] *келу* 'прийти' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 14];
- 18 'to crush/to grind' (5.56) ккал. [PKC 1967: 438] *тарту* 'молоть (на муку)' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 154]; ккал. [KPC 1967: 438] *майдалау* 'молоть (на крупу)' от *майда* 'мелкий' < перс. *maida* [Räs 1969: 322b]; ккал. [KPC 1967: 438] *унтау* 'молоть (на крупу)' от *ун* 'мука' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 597]; ккал. [KPC 1967: 438] *жарыу* 'молоть (на крупу)' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 135];
- 19 'to cry/to weep' (16.37) ккал. [PKC 1967: 670] *жылау* 'плакать' < тюрк. [ЭСТЯ, 1974: 79]; ккал. [PKC 1967: 670] *енреу* id. < тюрк. [ЭСТЯ, 1974: 336]; ккал. [PKC 1967: 670] *өксиу* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 503]; ккал. [PKC 1967: 670] *сыңсыу* id., ср. як. *сыңсый-* 'всхлипывать' < тюрк.;
- 20 'to do/to make' (9.11) ккал. [PKC 1967: 182] *ислеу* 'делать (действовать, поступать)' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 395];
- 21 'dog' (3.61) ккал. [PKC 1967: 950] *ийт* 'собака' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 385];
- 22 'to drink' (5.13) ккал. [PKC 1967: 669] *ишу* 'пить' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 391];
- 23 'ear' (4.22) ккал. [PKC 1967: 1062] *қулақ* 'ухо' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 124];
- 24 'to eat' (5.11) ккал. [PKC 1967: 217] *жеу* 'есть, кушать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974 : 333]; ккал. [PKC 1967: 217] *ишу* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 391];
- 25 'egg' (5.97) ккал. [PKC 1967: 1122] *мәйек* 'яйцо' < ?
- 26 'eye' (4.21) ккал. [PKC 1967: 157] *көз* 'глаз' < тюрк. [ЭСТЯ, 1980 : 60];
- 27 'to fall' (10.23) ккал. [PKC 1967: 626] *түсиу* 'падать' < тюрк. [ЭСТЯ, 1980: 330]; ккал. [PKC 1967: 626] *жығылыу* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 273]; ккал. [PKC 1967: 626] *қулау* id. < тюрк. [ЭСТЯ, 2000: 122];
- 28 'far (adverb)' (12.44) ккал. [PKC 1967: 175] *узақ* 'далеко' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 570]; ккал. [PKC 1967: 175] *алыс* id. < монг. *alus* [Räs 1969: 17b]; ккал. [PKC 1967: 175] *қашық* id. < тюрк. *кач-* 'убегать', 'удаляться, уходить' [ЭСТЯ 1997: 340];
- 29 'fire' (1.81) ккал. [PKC 1967: 561] *от* 'огонь (пламя)' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 483]; ккал. [PKC 1967: 561] *жалын* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 106];
- 30 'fish' (3.65) ккал. [PKC 1967: 895] *балық* 'рыба' < тюрк. [ЭСТЯ, 1978: 59];
- 31 'flesh/meat' (4.13) ккал. [PKC 1967: 448] *ет* 'мясо' < тюрк. [ЭСТЯ 1974 : 311]; ккал. [PKC 1967: 448] *гөш* id. < ?;
- 32 'fly' (3.83) ккал. [PKC 1967: 446] *шыбын* 'муха' < тюрк. [Räs 1969: 110a];
- 33 'to give' (11.21) ккал. [PKC 1967: 176] *беру* 'дать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 114];
- 34 'to go' (10.47) ккал. [PKC 1967: 293] *журиу* 'идти' < тюрк. [ЭСТЯ, 1989 : 229]; ккал. [PKC 1967: 293] *барыу* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 64]; ккал. [PKC 1967: 293] *кету* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 49]; ккал. [PKC 1967: 293] *келу* id. < тюрк. [ЭСТЯ, 1980: 14];
- 35 'good' (16.71) ккал. [PKC 1967: 1081] *жақсы* 'хороший' < тюрк. [ЭСТЯ, 1989: 63]; ккал. [PKC 1967: 1081] *тәуір* id. < перс. *tauyār* [Räs 1969: 470a];
- 36 'hair' (4.14) ккал. [PKC 1967: 106] *шаи* 'волос (человека)' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 216];
- 37 'hard' (15.74) ккал. [PKC 1967: 997] *қатты* 'твёрдый, жесткий' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 334];

- 38 'he/she/it' (2.931; 2.932; 2.933) ккал. [РКС 1967: 574] *ол* 'он, она, оно' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 444];
- 39 'to hear' (15.41) ккал. [РКС 1967: 943] *еситиу* 'слышать' < тюрк. [ЭСТЯ, 1974: 318]; ккал. [РКС 1967: 943] *тыңлау* id. < тюрк. [Räs, 1969: 478b];
- 40 'heavy' (15.81) ккал. [РКС 1967: 1030] *ауыр* 'тяжелый' < тюрк. [ЭСТЯ, 1974: 85]; ккал. [РКС 1967: 1030] *салмақлы* id., ср. ног. *салмаклы* 'грузный (о человеке)';
- 41 'to hide' (12.27) ккал. [РКС 1967: 823] *жасырыу* 'прятать' < тюрк. [ЭСТЯ, 1989: 160]; ккал. [РКС 1967: 823] *көрсетпей қойыу* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 77, ЭСТЯ 2000: 27]; ккал. [РКС 1967: 823] *тығыу* id., ср. каз. *тығу* 'прятать';
- 42 'to hit/to beat' (9.21) ккал. [РКС 1967: 54] *урғу* 'бить (кого, чем (избивать))' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 599]; какал. [РКС 1967: 54] *сабау* 'бить (кого, чем (избивать))' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 127]; ккал. [РКС 1967: 54] *соғыу* 'бить (чем (ударять))' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 286];
- 43 'horn' (4.17) ккал. [РКС 1967: 887] *мүйіз* 'рог' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 243]; ккал. [РКС 1967: 887] *шақ* id. < перс. *šāx*;
- 44 'house' (7.12) ккал. [РКС 1967: 203] *жай* 'дом' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 513]; ккал. [РКС 1967: 203] *там* 'дом' < тюрк. [Räs 1969: 459a]; ккал. [РКС 1967: 203] *үй* 'дом' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 513];
- 45 'Г' (2.91) ккал. [РКС 1967: 1121] *мен* 'я' < тюрк. [Räs 1969: 333b];
- 46 'in' (12.012): ккал. аффикс местного падежа *-да, -де, -те* 'в' < тюрк. [Щербак, 1977: 39, 175];
- 47 'knee' (4.36) ккал. [РКС 1967: 346] *дизе* 'колени' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 336];
- 48 'to know' (17.17) ккал. [РКС 1967: 287] *билиу* 'знать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 137];
- 49 'to laugh' (16.25) ккал. [РКС 1967: 946] *күлиу* 'смеяться' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 98];
- 50 'leaf' (8.56) ккал. [РКС 1967: 396] *жапырақ* 'лист (растения)' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 130];
- 51 'leg' (4.35) ккал. [РКС 1967: 529] *аяк* 'нога' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 103];
- 52 'liver' (4.45) ккал. [РКС 1967: 666] *бауыр* 'печень' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 17];
- 53 spatial relations 'long' (12.57) ккал. [РКС 1967: 193] *узақ* 'длинный', 'длина' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 570]; ккал. [РКС 1967: 193] *узун* 'длинный', 'длина' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 570];
- 54 'louse': 'the head louse' (3.811), 'the body louse' (3.8112) ккал. [РКС 1967: 112] *бийт* 'вошь' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 151];
- 55 'mouth' (4.24) ккал. [РКС 1967: 891] *ауыз* 'рот' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 81];
- 56 'name' (18.28) ккал. [РКС 1967: 306] *ат* 'имя' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 198]; ккал. [РКС 1967: 306] *исим* 'имя' < ар. *ism*;
- 57 'navel' (4.43) ккал. [РКС 1967: 825] *киндик* 'пупок' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 68];
- 58 'neck' (4.28) ккал. [РКС 1967: 1103] *мойын* 'шея' < тюрк. [ЭСТЯ, 1978: 180];
- 59 'new' (14.13) ккал. [РКС 1967: 529] *жаңа* 'новый' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 124]; ккал. [РКС 1967: 529] *таза* 'новый', ср. турк. *тәзе* 'новый';
- 60 'night' (14.42) ккал. [РКС 1967: 531] *түн* 'ночь' < тюрк. **түн* 'ночь' [СФТЯ 1970: 198];
- 61 'nose' (4.23) ккал. [РКС 1967: 531] *мурын* 'нос' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 269];
- 62 'not' (24.06) ккал. [РКС 1967: 519] *жоқ* 'нет' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 211];

- 63 'old' (14.15) ккал. [РКС 1967: 974] *гарры* 'старый' < тюрк. [ЭСТЯ 1997 : 314]; ккал. [РКС 1967: 974] *қартайған* 'старый' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 314];
- 64 'one' (13.01) ккал. [РКС 1967: 563] *бир* 'один' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 146];
- 65 'rain' (1.75) ккал. [РКС 1967: 198] *жауын* 'дождь' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 57]; ккал. [РКС 1967: 198] *жамгыр* 'дождь' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 57];
- 66 'red' (15.66) ккал. [РКС 1967: 531] *қызыл* 'красный' < тюрк. [ЭСТЯ 2000 : 194];
- 67 'root' (8.54) ккал. [РКС 1967: 362] *тамыр* 'корень' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 143];
- 68 'rope' (9.19) ккал. [РКС 1967: 80] *жип* 'веревка' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 268]; ккал. [РКС 1967: 80] *арқан* 'веревка' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 175]; ккал. [РКС 1967: 80] *бау* 'веревка' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 13];
- 69 'to run' (intransitive) (10.46) ккал. [РКС 1967: 41] *жууырыу* 'бежать' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 229]; ккал. [РКС 1967: 41] *жууырып журиу* 'бежать' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 229, ЭСТЯ, 1989: 258]
- 70 'salt' (5.81) ккал. [РКС 1967: 957] *дуз* 'соль' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 288];
- 71 'sand' (1.215) ккал. [РКС 1967: 665] *кум* 'песок' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 133]; ккал. [РКС 1967: 665] *шеге* 'песок', ср.-тюрк. *sāki* 'песчаное пространство' [Räs 1969: 408b];
- 72 'to say' (18.22) ккал. [РКС 1967: 160] *сөйлеу* 'говорить' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 318]; ккал. [РКС 1967: 160] *айтыу* 'говорить' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 111];
- 73 'to see' (15.51) ккал. [РКС 1967: 90] *көриу* 'видеть' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 77];
- 74 'shade/shadow' (1.63) ккал. [РКС 1967: 1001] *көлеңке* 'тень' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 96]; ккал. [РКС 1967: 1001] *сая* 'тень' < перс. *sāya*
- 75 'skin/hide' (4.12) ккал. [РКС 1967: 344] *тери* 'кожа' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 207];
- 76 'small' (12.56) ккал. [РКС 1967: 408] *кишкене* 'маленький' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 75-77]; ккал. [РКС 1967: 408] *кишкентай* 'маленький' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 75-77];
- 77 'smoke' (1.83) ккал. [РКС 1967: 214] *түтин* 'дым' < тюрк. [Räs 1969: 507b];
- 78 'soil' (1.212) ккал. [РКС 1967: 748] *топырақ* 'почва' < тюрк. [Räs 1969: 489b];
- 79 'to stand' (12.15) ккал. [РКС 1967: 980] *турыу* 'стоять' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 296];
- 80 'star' (1.54) ккал. [РКС 1967: 280] *жұлдыз* 'звезда' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 279];
- 81 'stone/rock' (1.44) ккал. [РКС 1967: 326] *тас* 'камень' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 167];
- 82 'to suck' (5.16) ккал. [РКС 1967: 961] *емиу* 'сосать (грудь)' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 271]; ккал. [РКС 1967: 961] *сорыу* 'сосать, высасывать; всасывать' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 311];
- 83 'sweet' (15.35) ккал. [РКС 1967: 937] *мазалы* 'сладкий' < перс. *mazār* 'вкус, смак' [Räs 1969: 331a]; ккал. [РКС 1967: 937] *шийрин* 'сладкий' < перс. *šīrīn* 'сладкий' [Räs 1969: 448a]; ккал. [РКС 1967: 937] *тамлы* 'сладкий' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 162];
- 84 'tail' (4.18) ккал. [РКС 1967: 1076] *қуйрық* 'хвост' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 114];
- 85 'to take' (11.13) ккал. [РКС 1967: 64] *алыу* 'брать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 127];
- 86 'thick' (12.63) ккал. [РКС 1967: 1010] *қалың* 'толстый (о слое чего-либо)' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 238];

- 87 'thigh' (4.351) ккал. [РКС 1967: 41] *жанбас* 'бедро' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 116]; ккал. [РКС 1967: 41] *сан* 'бедро' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 188];
- 88 'this' (24.07) ккал. [РКС 1967: 1119] *бул* 'этот, это' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 225]; ккал. [РКС 1967: 1119] *усы* 'этот, это' ср. кум. *шу* 'это', тур. *ш* 'этот; тот'; ккал. [РКС 1967: 1119] *мына* 'этот, это' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 225-228]; ккал. [РКС 1967: 1119] *мынау* 'этот, это' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 225-228];
- 89 'to tie' (9.16) ккал. [РКС 1967: 913] *байлау* 'связывать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 13];
- 90 'tongue' (4.26) ккал. [РКС 1967: 1122] *тил* 'язык' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 228];
- 91 'tooth' (4.27) ккал. [РКС 1967: 290] *тис* 'зуб' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 242];
- 92 'water' (1.31) ккал. [РКС 1967: 99] *суу* 'вода' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 325];
- 93 'what?' (17.64) ккал. [РКС 1967: 1096] *не, неге, нени* 'что' < тюрк. [Räs, 1969: 352a];
- 94 'who?' (17.68) ккал. [РКС 1967: 379] *ким* 'кто' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 67];
- 95 'wide' (12.61) ккал. [РКС 1967: 1104] *кең* 'широкий' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 46]; ккал. [РКС 1967: 1104] *энли* 'широкий (о материи)' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 352];
- 96 'wind' (1.72) ккал. [РКС 1967: 83] *самал* 'ветер' < ? ар. *šamāl* 'северный ветер' [Räs, 1969: 441b]; ккал. [РКС 1967: 83] *жел* 'ветер' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 174];
- 97 'wing' (4.392) ккал. [РКС 1967: 378] *қанат* 'крыло' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 252];
- 98 'wood' (1.43) ккал. [РКС 1967: 185] *агаиш* 'дерево (материал)' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 71];
- 99 'yesterday' (14.49) ккал. [РКС 1967: 123] *кеше* 'вчера' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 40];
- 100 'you' (singular) (2.920) ккал. [РКС 1967: 1028] *сен* 'ты' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 232].

Как показывает анализ, каракалпакский устойчивый словарный фонд восходит к тюркской по происхождению лексике. Вместе с тем, в нем прослеживаются арабские (пункты 56, 96), персидские (пункты: 5, 18, 35, 43, 74, 83) и монгольское (пункт 28) заимствования.

Возможно, на почве каракалпакского языка произошли слова, параллели к которым еще не обнаружены в других тюркских языках, например:

- 11 'to blow (intransitive)' (10.38) ккал. [РКС 1967: 212] *хуулеу* 'дуть (о ветре)';
- 25 'egg' (5.97) ккал. [РКС 1967: 1122] *мэйек* 'яйцо';
- 31 'flesh/meat' (4.13) ккал. [РКС 1967: 448] *гөш* 'мясо'.

Следует отметить, что в устойчивом словарном фонде каракалпакского языка обнаруживается синонимия, например, пункты 4, 5, 7, 11, 15, 18, 19, 24, 27, 28, 29, 31, 34, 35, 39, 41, 42, 43, 53, 56, 59, 65, 68, 69, 71, 72, 74, 76, 82, 83, 87, 88, 95, 96. Синонимия вызвана различными процессами, происходящими с формированием лексики самих кыпчакских языков, к которым относит каракалпакский язык А.М. Щербак. Например, указанная синонимия каракалпакского языка наблюдается в киргизском и кумыкском языках:

- 72 'to say' (18.22) кум. [РКС 1960: 154] *сөйлөмөк* 'говорить' < тюрк. [ЭСТЯ

2003: 318]; *айтмакъ* 'говорить' < тюрк. [ЭСТЯ1974: 111];

72 'to say' (18.22) кирг. [КРС I 1985: 34] *айт*- 'говорить, сказать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 111]; кирг. [КРС II 1985: 171] *сүйлө*- 'говорить' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 318];

72 'to say' (18.22) ккал. [РКС 1967: 160] *сөйлөү* 'говорить' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 318]; ккал. [РКС 1967: 160] *айтыу* 'говорить' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 111].

Сокращения

аз. – азербайджанский язык,	перс. – персидский язык,
ар. – арабский язык,	ср.-тюрк. – среднетюркский язык,
каз. – казахский язык,	тур. – турецкий язык,
кирг. – киргизский язык,	турк. – туркменский язык,
кум. – кумыкский язык,	тюрк. – тюркский язык,
ног. – ногайский язык,	як. – якутский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новгородов И.Н. О наиболее устойчивой лексике [Электронный ресурс] / И.Н. Новгородов. – URL: <http://leipzig-jakartalist.ru/index.php/publikatsii/item/21-naibolee-ustojchivoj-leksike>
2. Новгородов И.Н. Об устойчивом словарном фонде в изучении дивергенции языка [Электронный ресурс] / И.Н. Новгородов – URL: <http://leipzig-jakartalist.ru/index.php/publikatsii/item/12-accumsan-condimentum-ipsium>
3. Щербак А. М. Сравнительная фонетика тюркских языков / А.М. Щербак / Под ред. А.Н. Кононова. – Л.: Наука, 1970. – 204 с. [СФТЯ 1970]
4. Щербак А. М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков. Имя / А.М. Щербак. / Под ред. С.Н. Иванова. – Л.: Наука, 1977. – 191 с.
5. Novgorodov I.N. Some Notes on the Leipzig–Jakarta List of the Chulym Language [Электронный ресурс] / I.N. Novgorodov [и др.] – URL: http://ac.els-cdn.com/S1877042815051551/1-s2.0-S1877042815051551-main.pdf?_tidb

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

6. Русско-каракалпакский словарь / Под ред. Н.А. Баскакова. М.: «Советская энциклопедия», 1967. – 1124 с. (РКС 1967).
7. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «И», «Г», «Д» // Э.В. Севортян. Под ред. Н.З. Гаджиевой. – М.: Наука, 1980. – 395 с. (ЭСТЯ 1980).
8. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на гласные / Э.В. Севортян. – М.: Наука, 1974. – 767 с. (ЭСТЯ 1974).
9. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «Б» / Э.В. Севортян. Под ред. Н.З. Гаджиевой. – М.: Наука, 1978. – 349 с. (ЭСТЯ 1978).
10. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «Ж», «Ж», «Й» / Под ред. Л.С. Левитской. – М.: Наука. – 293 с. (ЭСТЯ 1989).
11. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские лексические основы на букву «К», «К». – М.: Языки русской культуры. – 368 с. (ЭСТЯ 1997).
12. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские

- лексические основы на букву «К». – М.: Языки русской культуры, 2000. – 265 с. (ЭСТЯ 2000).
13. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские лексические основы на букву «Л», «М», «Н», «П», «С». – М: Восточная литература, РАН, 2003. – 446 с. (ЭСТЯ 2003).
14. Räsänen M. Versuch einen etymologischen Wörterbuchs der Türkisprachen / M. Räsänen. –Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura. – 533 S. (Räs 1969).

ON THE LEIPZIG-JAKARTA LIST OF THE KARAKALPAK LANGUAGE

I.N. Novgorodov

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk

The Leipzig–Jakarta list is studied in a Turkic language. 100 most resistant words of the Karakalpak language are exposed. The majority of these words consists of the words of the Turkic origin. The loan words are traced in the Leipzig–Jakarta list of the Karakalpak language. Also some isolated words are revealed.

Key words: *Karakalpak, the most resistant words, similarities, borrowings.*

Об авторе:

НОВГОРОДОВ Иннокентий Николаевич – доктор филологических наук, профессор-исследователь кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* i.n.novgorodov@mail.ru

УДК 811.512.165

ОБ УСТОЙЧИВОМ СЛОВАРНОМ ФОНДЕ КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОГО ЯЗЫКА*

И.Н. Новгородов

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск

Как показывает анализ, устойчивый словарный фонд карачаево-балкарского языка восходит к тюркскому лексическому фонду и в нем

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-04-00346 «Устойчивый словарный фонд тюркских языков»

обнаруживаются процессы иноязычного влияния, а также слова, возникшие на почве этого языка. Наблюдается значительное сходство устойчивого словарного фонда карачаево-балкарского и кумыкского языков.

Ключевые слова: карачаево-балкарский, устойчивый словарный фонд, заимствования, инновации.

Работа продолжает исследования представленные такими публикациями, как «О наиболее устойчивой лексике» [Новгородов [http](#)], «Об устойчивом словарном фонде в изучении дивергенции праязыка» [Новгородов [http](#)], «Some notes on the Leipzig-Jakarta list of the Chulym language» [Novgorodov [http](#)], с которыми можно ознакомиться на сайте leipzig-jakartalist.ru.

В этой работе предпринята попытка установления происхождения устойчивого словарного фонда карачаево-балкарского языка, согласно списка проекта «Типология заимствования»: http://en.wikipedia.org/wiki/Leipzig%E2%80%93Jakarta_list.

Прежде чем приступить к исследованию следует представить общие сведения об изучаемом языке и его носителях. На карачаево-балкарском, относящемся к тюркской языковой семье, говорят карачаевцы и балкарцы.

Карачаевцы (карач.-балк. *алан, къарачайлыла, таулула*) народ Северного Кавказа, коренное население Карачаево-Черкесии (субъект Российской Федерации), населяющий в основном её горные и предгорные районы по долинам рек Кубань, Теберда, Подкумок, Малка, Джегута, Большой и Малый Зеленчук, Большая Лаба и их притокам. Численность в России – 218 403 человек (2010), из них в Карачаево-Черкесии – 194 324 человек. В настоящее время абсолютное большинство карачаевцев исповедует ислам суннитского толка.

Балкарцы (карач.-балк. *аланла, таулула*) – народ, проживающий в центральной части Северного Кавказа, населяющий её горные и предгорные (Балкария) районы в верховьях рек Баксан, Чегем, Хазнидон, Черек-Балкарский (малкарцы), Черек-Безенгиевский (безенгийцы, холамцы). Численность в России – 112,9 тыс. человек (2010), из них в Кабардино-Балкарии (субъект Российской Федерации) – 108,6 тыс. человек.

Материалы и методы

Словарный материал был отобран из «Русско-карачаево-балкарского словаря», под редакцией и Х.И. Суюнчева и И. Х. Урусбиева (ок. 35 000 слов), вышедшего в 1965 г. [РКС 1965] и «Карачаево-балкарско-русского словаря» С.А. Гочиевой, Х.И. Суюнчева, под редакцией Э.Р. Тенишева и Х.И. Суюнчева (ок. 30 000 слов) [КРС 1989]. В исследовании также использовались различные тюркские словари. Основным методом исследования является сравнительный метод.

Результаты и выводы

Перед презентацией фонда следует указать, что цифра 1 является порядковым номером пункта устойчивого словарного фонда; 'ant' – значением пункта на английском языке; 3. 817 – идентификационным номером списка базы данных «World loanword», которая доступна по адресу: <http://wold.clld.org/meaning>; кбал. – сокращением карачаево-балкарского языка; [PKC 1965: 280] – сведениями об источнике с указанием страницы; *кьумурсха* – формой слова; 'муравей' – значением слова; < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 140] – указанием на происхождение слова, сведениями об источнике с указанием страницы.

Далее представлен устойчивый словарный фонд карачаево-балкарского языка:

- 1 'ant' 3. 817 кбал. [PKC 1965: 280] *кьумурсха* 'муравей' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 140];
- 2 'arm/hand' 4.33 кбал. [PKC 1965: 554] *кьол* 'рука' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 37]; *билек* < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 145];
- 3 'ash' 1.84 кбал. [PKC 1965: 197] *кюл* 'зола' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 137];
- 4 'back' 4.19 кбал. [PKC 1965: 599] *аркьа* 'спина' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 174], *сырт* id. < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 418];
- 5 'big' adjective 12.55 кбал. [PKC 1965: 48] *уллу* 'большой' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 593];
- 6 'bird' 3.581 кбал. [PKC 1965: 505] *кьанатлы* 'птица' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 252]; [PKC, 1989: 433] *кьуш* 'орел; орлиный', 'птица; пернатый', 'пух; пуховый' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 180];
- 7 'to bite' 4.58 кбал. [PKC 1965: 369] *кьабаргьа* 'кусать' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 264];
- 8 'bitter' adjective 15.37 кбал. [PKC 1965: 123] *ачы* 'горький' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 89];
- 9 'black' adjective 15.65 кбал. [PKC 1965: 702] *кьара* 'черный' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 286];
- 10 'blood' 4.15 кбал. [PKC 1965: 244] *кьан* 'кровь' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 251];
- 11 'to blow' 10.38 кбал. [PKC 1965: 156] *урургьа* 'дуть (о ветре)' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 635];
- 12 'bone' 4.16 кбал. [PKC 1965: 240] *сюек* 'кость' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 357];
- 13 'breast' 4.41 кбал. [PKC 1965: 126] *эмчек* 'грудь (женская)' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 271]; *джужка* id. < ?
- 14 'to burn' 1.852 кбал. [PKC 1965: 122] *джанаргьа* 'гореть' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 112], *кюерге* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 88];
- 15 'to carry' 10.61 кбал. [PKC 1965: 329] *элтирге* 'нести' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 267];
- 16 'child' (kin term) 2.43 кбал. [PKC 1965: 543] *бала* 'ребенок' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 47], *сабий* id., ср. кум. *сабий* 'ребенок';
- 17 'to come' 10.48 кбал. [PKC 1965: 479] *келирге* 'приходить' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 14];
- 18 'to crush/to grind' 5.56 кбал. [PKC 1965: 277] *тартаргьа* 'давить; дробить/молоть' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 154];

- 19 'to cry/to weep' 16.37 кбал. [PKC 1965: 419] *джыларгъа* 'плакать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 79];
- 20 'to do/to make' 9.11 кбал. [PKC 1965: 134] *этерге* 'делать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 312], *ишлерге* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 395];
- 21 'dog' 3.61 кбал. [PKC 1965: 588] *ит* 'собака' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 385];
- 22 'to drink' 5.13 кбал. [PKC 1965: 419] *ичерге* 'пить' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 391];
- 23 'ear' 4.22 кбал. [PKC 1965: 675] *къулакъ* 'ухо' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 124];
- 24 'to eat' 5.11 кбал. [PKC 1965: 249] *ашаргъа* 'есть' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 210];
- 25 'egg' 5.97 кбал. [PKC 1965: 730] *гаккы* 'яйцо' < ?, *джумуртха* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 250];
- 26 'eye' 4.21 кбал. [PKC 1965: 118] *кѣз* 'глаз' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 60];
- 27 'to fall' 10.23 кбал. [PKC 1965: 399] *джыгъылыргъа* 'падать' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 273], *тюшерге* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 330], *ауаргъа* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 69];
- 28 'far' adverb 12.44 кбал. [PKC 1965: 129] *узакъ*, *узакъда* 'далеко' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 570];
- 29 'fire' 1.81 кбал. [PKC 1965: 359] *от* 'огонь' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 483];
- 30 'fish' 3.65 кбал. [PKC 1965: 555] *чабакъ* 'рыба' < тюрк. [Räs 1969: 99b]; *балыкъ* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 59];
- 31 'flesh/meat' 4.13 кбал. [PKC 1965: 282] *эт* 'мясо' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 311];
- 32 'fly' 3.83 кбал. [PKC 1965: 281] *чибин* 'муха' < тюрк. [Räs, 1969: 110a];
- 33 'to give' 11.21 кбал. [PKC 1965: 130] *берирге* 'давать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 114];
- 34 'to go' 10.47 кбал. [PKC 1965: 689] *джюрюрге* 'идти, ходить' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 229], *айланыргъа* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 106]; *барыргъа* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 64];
- 35 'good' adjective 16.71 кбал. [PKC 1965: 691] *иги* < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 245]; *аишъ* < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 63];
- 36 'hair' 4.14 кбал. [PKC 1965: 80] *чач* 'волосы (на голове)' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 216];
- 37 'hard' 15.74 кбал. [PKC 1965: 620] *къаты* 'твёрдый' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 334];
- 38 'he/she/it/him/her' 2.931 кбал. [PKC 1965: 366] *ол* 'он' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 444];
- 39 'to hear' 15.41 кбал. [PKC 1965: 583] *эшитирге* 'слышать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 318];
- 40 'heavy' 15.81 кбал. [PKC 1965: 644] *ауур* 'тяжелый' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 85];
- 41 'to hide' 12.27 кбал. [PKC 1965: 505] *джашырыргъа* 'прятать' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 160];
- 42 'to hit/to beat' 9.21 кбал. [PKC 1965: 43] *урургъа* 'ударять, бить' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 599]; *къагъаргъа* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 221];
- 43 'horn' 4.17 кбал. [PKC 1965: 550] *мойюз* 'рог' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 243];
- 44 'house' 7.12 кбал. [PKC 1965: 148] *юй* 'дом' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 513];
- 45 'I/me' 2.91 кбал. [PKC 1965: 729] *мен* 'я' < тюрк. [Räs 1969: 333b];
- 46 'in' в 12.012 кбал. аффикс местного падежа *-да*, *-де* 'в' < тюрк. [Щербак, 1977: 39, 175];
- 47 'knee' 4.36 кбал. [PKC 1965: 229] *тобужъ* 'колени' < тюрк. [СФТЯ 1970: 197];

- 48 'to know' 17.17 кбал. [PKC 1965: 196] *билирге* 'знать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 137];
- 49 'to laugh' 16.25 кбал. [PKC 1965: 585] *кюлюрге* 'смеяться' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 98];
- 50 'leaf' 8.56 кбал. [PKC 1965: 255] *чапракъ* 'лист' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 130];
- 51 'leg/foot' 4.35 кбал. [PKC 1965: 337] *аякъ* 'нога' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 103], *бут* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 280];
- 52 'liver' 4.45 кбал. [PKC 1965: 417] *бауур* 'печень' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 17];
- 53 'long' adjective 12.57 кбал. [PKC 1965: 141] *узун* 'длинный' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 570];
- 54 'louse' 3.811 the head louse, 3.8112 the body louse кбал. [PKC 1965: 86] *бит* 'вошь' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 151];
- 55 'mouth' 4.24 кбал. [PKC 1965: 553] *аууз* 'рот' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 81];
- 56 'name' 18.28 кбал. [PKC 1965: 207] *ат* 'имя' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 198];
- 57 'navel' 4.43 кбал. [PKC 1965: 506] *киндик* 'пупок' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 68];
- 58 'neck' 4.28 кбал. [PKC 1965: 713] *боюн* 'шея' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 180];
- 59 'new' 14.13 кбал. [PKC 1965: 337] *джангы* 'новый' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 124];
- 60 'night' 14.42 кбал. [PKC 1965: 339] *кече* 'ночь' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 40];
- 61 'nose' 4.23 кбал. [PKC 1965: 338] *бурун* 'нос' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 269];
- 62 'not' 24.06 кбал. [PKC 1989: 250] *джокъ* 'нет' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 211];
- 63 'old' 14.15 кбал. [PKC 1965: 605] *къарт* 'старый' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 314-316];
- 64 'one' 13.01 кбал. [PKC 1965: 360] *бир* 'один' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 146];
- 65 'rain' 1.75 кбал. [PKC 1965: 145] *джангур* 'дождь' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 57], [KPC, 1989: 236] карач. *джауум* 'осадки', 'дождь', балк. *джауун* 'ливень', [PKC 1965: 145] балк. *джауун* 'дождь' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 57];
- 66 'red' 15.66 кбал. [PKC 1965: 242] *къызыл* 'красный' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 194];
- 67 'root' 8.54 кбал. [PKC 1965: 237] *талыр* 'корень' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 143];
- 68 'rope' 9.19 кбал. [PKC 1965: 61] *джыджым* 'веревка' < мо. *sižm* 'тонкая веревка, веревка' < мо. [Räs 1969: 420b], [KPC 1989: 74] *аркъан* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 175];
- 69 'to run' 10.46 кбал. [KPC, 1989: 718] *чабаргъа* 'бежать' < тюрк. **чал-* 'скакать' [СФТЯ 1970: 198];
- 70 'salt' 5.81 кбал. [PKC 1965: 593] *туз* 'соль' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 288];
- 71 'sand' 1.215 кбал. [PKC 1965: 417] *кум* 'песок' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 133];
- 72 'to say' 18.22 кбал. [PKC 1965: 202] *сёлеширге* 'говорить' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 318], [KPC, 1989: 202] *дерге* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 221], [KPC 1989: 3] *айтыргъа* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 111];
- 73 'to see' 15.51 кбал. [PKC 1965: 68] *кёрюрге* 'видеть' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 77];
- 74 'shade/shadow' 1.63 кбал. [PKC 1965: 622] *кёлекке* 'тень' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 96];
- 75 'skin/hide' 4.12 кбал. [PKC 1965: 228] *тери* 'кожа/шкура' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 207];
- 76 'small' adjective 12.56 кбал. [PKC 1965: 262] *гитче* 'маленький' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 75];
- 77 'smoke' 1.83 кбал. [PKC 1965: 157] *тютюн* 'дым' < тюрк. [Räs 1969: 507b];
- 78 'soil' 1.212 кбал. [PKC 1965: 464] *топракъ* 'почва' < тюрк. [Räs 1969: 489b];

- 79 'to stand' 12.15 кбал. [PKC 1965: 609] *турургъа* 'стоять' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 296];
- 80 'star' 1.54 кбал. [PKC 1965: 193] *джулдуз* 'звезда' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 279];
- 81 'stone/rock' 1.44 кбал. [PKC 1965: 218] *таш* 'камень' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 167];
- 82 'to suck' 5.16 кбал. [PKC 1965: 595] *эмрге* 'сосать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 271];
- 83 'sweet' 15.35 кбал. [PKC 1965: 579] *татли* 'сладкий' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 162];
- 84 'tail' 4.18 кбал. [PKC 1965: 686] *къуйрукъ* 'хвост' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 114];
- 85 'to take' 11.13 кбал. [PKC 1965: 67] *алыргъа* 'брать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 127];
- 86 'thick' 12.63 кбал. [PKC 1965: 628] *къалын* 'толстый' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 238];
- 87 'thigh' 4.351 кбал. [PKC 1965: 35] *базыкъ бут* 'бедро' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 25, ЭСТЯ 1978: 280];
- 88 'this' 24.07 кбал. [PKC 1965: 727] *бу* 'это' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 225-228];
- 89 'to tie' 9.16 кбал. [PKC 1965: 566] *байларгъа* 'связать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 13];
- 90 'tongue' 4.26 кбал. [PKC 1965: 730] *тил* 'язык' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 228];
- 91 'tooth' 4.27 кбал. [PKC 1965: 198] *тиш* 'зуб' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 242];
- 92 'water' 1.31 кбал. [PKC 1965: 74] *суу* 'вода' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 325];
- 93 'what?' 17.64 кбал. [PKC 1965: 707] *не* 'что?' < тюрк. [Räs, 1969: 352a];
- 94 'who?' 17.68 кбал. [PKC 1965: 246] *ким* 'кто?' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 67];
- 95 'wide' adjective 12.61 кбал. [PKC 1965: 714] *кенг* 'широкий' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 46], [PKC, 1989: 769] *энли* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 352];
- 96 'wind' 1.72 кбал. [PKC 1965: 63] *джел* 'ветер' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 174];
- 97 'wing' 4.392 кбал. [PKC 1965: 246] *къанат* 'крыло' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 252];
- 98 'wood' 1.43 кбал. [PKC 1965: 136] *агъач* 'древесина' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 71];
- 99 'yesterday' 14.49 кбал. [PKC 1965: 94] *тюнене* 'вчера' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 315];
- 100 'you' (singular) 2.92 кбал. [PKC 1965: 643] *сен* 'ты' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 232].

Как показывает анализ, устойчивый словарный фонд карачаево-балкарского языка состоит из слов тюркского происхождения и в нём обнаруживается единственное монгольское заимствование:

68 'rope' 9.19 кбал. [PKC 1965: 61] *джыджым* 'веревка' < мо. *sižm* 'тонкая веревка, веревка' [Räs 1969: 420b];

Также наблюдается значительное сходство устойчивого словарного фонда карачаево-балкарского и кумыкского языков. Совпадения обнаруживаются в пунктах 1-10, 12-100, различия – в пункте 11, например:

1 'ant' 3. 817 кбал. [PKC 1965: 280] *къумурсха* 'муравей' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 140];

1 'ant' 3. 817 кум. [PKC 1960: 417] *хамурсгъа* 'муравей' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 140];

2 'arm/hand' 4.33 кбал. [PKC 1965: 554] *къол* 'рука' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 37]; *билек* < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 145];

2 'arm/hand' 4.33 кум. [PKC 1960: 885] *къол* 'рука' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 37] и

т.д.;

11 'to blow' 10.38 кбал. [РКС 1965: 156] *урургъа* 'дуть (о ветре)' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 635];

11 'to blow' 10.38 кум. [РКС 1960: 201] *уьфюрмек* 'дуть' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 635; Räs, 1969: 522a], *ел гелмек* id. < кум. *ел* 'ветер' + *гелмек* 'приходить' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 174, ЭСТЯ 1980: 14], *зимек* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 553].

Максимальное сходство и минимальное различие в устойчивом словарном фонде карачаево-балкарского и кумыкского языков свидетельствует о том, что возникновение указанных языков не имеет значительной временной глубины.

В устойчивом словарном фонде карачаево-балкарского языка выявляется синонимия, которая вызвана различными процессами, но главным образом обусловлена процессами происходящими с формированием лексики самих кыпчакских языков, к которым относит карачаево-балкарский язык А.М. Щербак. Например, указанная синонимия карачаево-балкарского наблюдается в кумыкском и киргизском языках. Примеры:

14 'to burn' 1.852 кбал. [РКС 1965: 122] *джанаргъа* 'гореть' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 112], *кюерге* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 88];

14 'to burn' 1.852 кум. [РКС 1960: 157] *янмакъ* 'гореть' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 112], *гюймек* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 88];

14 'to burn' 1.852 кирг. [КРС I 1985: 460] *күй-* 'гореть' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 88]; кирг. [КРС I 1985: 228] *жан-* 'гореть, загораться' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 112];

51 'leg/foot' 4.35 кбал. [РКС 1965: 337] *аякъ* 'нога' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 103], *бут* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 280];

51 'leg/foot' 4.35 кум. [РКС 1960: 508] *аякъ* 'нога' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 103], *бут* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 280];

51 'leg/foot' 4.35 кирг. [КРС I 1985: 86] *аяк* 'нога; нижняя часть ноги' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 103]; кирг. [КРС I 1985: 162] *бут* 'нога (человека)', 'задняя нога', 'ляжка (часть бараньей туши)' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 280];

72 'to say' 18.22 кбал. [РКС 1965: 202] *сёлеширге* 'говорить' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 318], [КРС 1989: 202] *дерге* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 221], [КРС 1989: 3] *айтыргъа* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 111];

72 'to say' 18.22 кум. [РКС 1960:154] *сёйлемек* 'говорить' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 318], *демек* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 221], *айтмакъ* id. < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 111];

72 'to say' 18.22 кирг. [КРС I 1985: 34] *айт-* 'говорить, сказать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 111]; кирг. [КРС I 1985: 188] *де-* 'сказать, молвить' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 221]; кирг. [КРС II 1985: 171] *сүйлө-* 'говорить' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 318].

Возможно, на почве карачаево-балкарского языка произошли слова, параллели к которым еще не обнаружены в других тюркских языках, например:

13 'breast' 4.41 кбал. [РКС 1965: 126] *джужка* 'грудь (женская)';

25 'egg' 5.97 кбал. [РКС 1965: 730] *гаккы* 'яйцо'.

Сокращения

балк. – балкаризм,

кум. – кумыкский язык,

карач. – карачаизм, мо. – монгольский язык,
кирг. – киргизский язык, тюрк. – тюркский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новгородов И.Н. О наиболее устойчивой лексике [Электронный ресурс] / И.Н. Новгородов. – URL: <http://leipzig-jakartalist.ru/index.php/publikatsii/item/21-o-naibolee-ustojchivoj-leksike>
 2. Новгородов И.Н. Об устойчивом словарном фонде в изучении дивергенции пра-языка [Электронный ресурс] / И.Н. Новгородов – URL: <http://leipzig-jakartalist.ru/index.php/publikatsii/item/12-accumsan-condimentum-ipsam>
 3. Щербак А. М. Сравнительная фонетика тюркских языков / А.М. Щербак / Под ред. А.Н. Кононова. – Л.: Наука, 1970. – 204 с. [СФТЯ 1970]
 4. Щербак А. М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков. Имя / А.М. Щербак. / Под ред. С.Н. Иванова. – Л.: Наука, 1977. – 191 с.
 5. Novgorodov I.N. Some Notes on the Leipzig–Jakarta List of the Chulym Language [Электронный ресурс] / I.N. Novgorodov [и др.] – URL: http://ac.els-cdn.com/S1877042815051551/1-s2.0-S1877042815051551-main.pdf?_tidb
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
6. Гочиева С.А. Карачаево-балкарско-русский словарь. Ок. 30 000 слов / С.А. Гочиева, Х.И. Суюнчев. Карачаево-Черкесск. научно-исследоват. ин-т истории, филологии и экономики. / Под ред. Э.Р. Тенишева и Х.И. Суюнчева. – М.: Русский язык, 1989. – 832 с. (КРС 1989).
 7. Киргизско-русский словарь. В двух кн. Ок. 40 000 слов // Сост. проф. К.К. Юдахин. – Фрунзе: Главная редакция Киргизской Советской Энциклопедии, 1985. Книга 1. А-К. – 504 с. (КРС I 1985).
 8. Киргизско-русский словарь. В двух кн. Ок. 40 000 слов // Сост. проф. К.К. Юдахин. – Фрунзе: Главная редакция Киргизской Советской Энциклопедии, 1985. Книга 2. Л-Я. – 480 с. (КРС II 1985).
 9. Русско-карачаево-балкарский словарь. Около 35 000 слов / Под ред. Х.И. Суюнчева и И. Х. Урусбиева. Карачаево-Черкесск. научно-исследоват. ин-т истории, филологии и истории. – М.: «Советская энциклопедия», 1965. – 744 с. (РКС 1965).
 10. Русско-кумыкский словарь. Ок. 30 000 слов / Под ред. З.З. Бамматова. – М.: Государственное изд-во иностран. и национальн. словарей, 1960. – 1148 с. (РКС 1960).
 11. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «И», «Г», «Д» / Э.В. Севортян. Под ред. Н.З. Гаджиевой. – М.: Наука, 1980. – 395 с. (ЭСТЯ 1980).
 12. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на гласные / Э.В. Севортян. – М.: Наука, 1974. – 767 с. (ЭСТЯ 1974).
 13. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «Б» / Э.В. Севортян. Под ред. Н.З. Гаджиевой. – М.: Наука, 1978. – 349 с. (ЭСТЯ 1978).
 14. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «Ж», «Ж», «Й» / Под ред. Л.С. Левитской. – М.: Наука. – 293 с. (ЭСТЯ 1989).
 15. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские лексические основы на букву «К», «Қ». – М.: Языки русской культуры. – 368 с. (ЭС-

- ТЯ 1997).
16. Этимологический словарь тюркских языков. Общeturкские и межтюркские лексические основы на букву «К». – М.: Языки русской культуры, 2000. – 265 с. (ЭС-ТЯ 2000).
 17. Этимологический словарь тюркских языков. Общeturкские и межтюркские лексические основы на букву «Л», «М», «Н», «П», «С». – М: Восточная литература, РАН, 2003. – 446 с. (ЭСТЯ 2003).
 18. Räsänen M. Versuch einen etymologischen Wörterbuchs der Türksprachen / M. Räsänen. – Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura. – 533 S. (Räs 1969).

ON THE LEIPZIG-JAKARTA LIST OF THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE

I.N. Novgorodov

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk

The Leipzig–Jakarta list is studied in a Turkic language. 100 most resistant words of the Karachay-Balkar language are exposed. The majority of these words consists of the words of the Turkic origin. The loan words are traced in the Leipzig-Jakarta list of the Karachay-Balkar language. Also some isolated words are revealed.

Key words: Karachay-Balkar, the most resistant words, similarities, borrowings.

Об авторе:

НОВГОРОДОВ Иннокентий Николаевич – доктор филологических наук, профессор-исследователь кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* i.n.novgorodov@mail.ru

УДК 81.42

О ЗНАКОВОЙ ПРИРОДЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ В ЛИНГВИСТИКЕ

М.А. Сухомлинова

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

В статье анализируется семиотическая природа англоязычного академического дискурса. Знаки и символы, образующие семиотическое пространство дискурса делятся на вербальные, невербальные и смешанные.

Выдвигается гипотеза, согласно которой англоязычный академический дискурс представляет собой знаковое образование, имеющее два измерения – реальное и виртуальное.

Ключевые слова: академический дискурс, семиотическое пространство дискурса, признак знаковости, дейктические жесты, синхронный план семиотики, диахронный план семиотики.

Понятие дискурса отражает весьма сложное полипарадигматическое образование, до сих пор не получившее своей исчерпывающей, непротиворечивой, окончательной дефиниции. Дискурс – это многоуровневый процесс, который состоит из вербального, акустического, кинесического, пространственного типов поведения. Всё многообразие существующих подходов к научному осмыслению дискурса можно свести, в общем, к лингвистическим, кратологическим, семиотическим, социально-коммуникативным. Мы понимаем дискурс как устное и письменное общение, выраженное совокупностью тематически, культурно и социально взаимосвязанных и обусловленных текстов, допускающее развитие и дополнение другими текстами, обладающее свойством целостности, имеющее внутреннюю организацию и воплощённое в вариативных, но соотносимых формах выражения. Целью данного сообщения является характеристика современного англоязычного академического дискурса с позиций семиотики.

Определение дискурса как лингвистической единицы общения предполагает, что, как всякая языковая единица, он имеет признак знаковости как совокупности определённых свойств материального (формы) и идеального (содержания) (ср.: [Григорьева 2007: 41]). Любой знак сам по себе является объектом реального мира, поэтому «его изучение невозможно в отрыве от той среды, в которой он существует» [Кравченко 2000: 3].

Развитие семиотики привело к появлению новых толкований понятия «дискурс». Например, Н.А. Лукьянова рассматривает дискурс как способ «означивания» феноменов реальности, при этом под процессом «означивания» автор понимает соотношение объекта и некоторого ментального представления. Данное представление является фундаментальным понятием семиотики [Лукьянова 2013: 117-118]. Дискурс включает паралингвистическое сопровождение речи (мимику, жесты), выполняющее следующие основные функции, диктуемые структурой дискурса: ритмическую; референтную, связывающую слова с предметной областью приложения языка (дейктические жесты); семантическую (мимику и жесты, сопутствующие некоторым значениям); эмоционально-оценочную; функцию воздействия на собеседника, т.е. иллюккутивную силу (жесты побуждения, убеждения). По мнению Н.Д. Арутюновой, дискурс изучается совместно с соответствующими «формами жизни», к которым относятся репортаж, интервью, экзаменационный диалог, инструктаж, светская беседа, признание и т.д. [Арутюнова 1998: 136-137]. Все эти определения позволяют рассматривать

дискурс как семиотический феномен, т.е как знак, состоящий из множества разнообразных знаков.

Семиотические процессы являются важнейшей частью нашей реальности. Терминологически «семиотика» обладает, как минимум, двумя значениями:

- 1) знаковость мира действий и вещей в их целостности;
- 2) дисциплина, исследующая эту знаковость и выявляющая закономерности в создании и употреблении знаков, на первый взгляд между собой не связанных [Демьянков 2004: 68].

Различные школы и исследовательские направления в семиотике и в философии языка делают акцент на различных аспектах существования знаковых систем. С некоторой долей условности выделяются синтактико-семантический и прагматический подходы, ориентированные на соответствующие уровни. Американские политологи дополнили их ещё одним уровнем мифа, где и смыслы, и отношения, и субъекты слиты в общей «самоочевидности». Данная концепция была отчётливо сформулирована в конце XX века (см.: [Ильина 1994]).

В семиотике также различаются два плана:

1. Синхронный, при котором знаковые системы трактуются в их редукции к некому условному, «остановленному» времени, т.е. фактически вне времени.

2. Диахронный, при котором рассмотрение знаковых систем происходит не просто в действительном времени, но как неких динамичных систем, развёртывающихся в этом времени.

Помимо сказанного, в качестве знаковой системы дискурс также предстаёт в двух основных планах: 1) видимом – плане репрезентантов, или внешних представлений смыслов и значений; 2) ментальном – плане интерпретантов, или способов расшифровки смыслов и значений. При этом репрезентанты выступают в виде самых разнообразных языков культуры, которые иначе называются культурными кодами. Репрезентанты не являются зеркальными отражениями реальных объектов (референтов), а выступают определёнными способами их кодировки [Русакова [http](#)].

А.А. Романов, Л.А. Романова и П.Б. Царьков в статье «Семиотическое пространство актов политической дискурсии» (2007 г.) предлагают следующую классификацию знаков и символов, образующих семиотическое пространство дискурса: вербальные, невербальные и смешанные. К вербальным знакам относятся слова, высказывания, прецедентные тексты; к невербальным – флаги, эмблемы, портреты, бюсты, здания, определённые действия, люди (участники дискурса). К смешанным знакам относятся гимн, герб или родовой знак. Учёные предлагают также разделить знаки дискурса по функциям, обращая внимание на то, что один и тот же знак может участвовать в выполнении любой из них. При функциональном

подходе дискурсивные знаки делятся на интегрирующие, агональные (знаки борьбы и агрессии) и знаки ориентации. Так, например, к интегрирующим знакам политического дискурса относятся поведенческие знаки – ритуальные политические события: инаугурация, праздничная демонстрация, парад, посещение политиком мероприятий, предприятий, воинских частей. Сюда также относятся поведенческие знаки – ритуальные политические события. Это действия церемониального характера, например, инаугурация, парад, праздничная демонстрация и другие патриотические церемонии. Под ритуальностью в данном случае понимается отсутствие элемента новизны, предсказуемость, запрограммированность, традиционность, преобладание фатичности (т.е. установления контакта) над информативностью. Также к поведенческим знакам относятся и действия неритуального характера, например, политические акции, которые являются театрализованной метафорой. В данном случае акция является знаком, т.к. несёт информацию не о себе самой, а выражает протест против действия властей [Романов [http](#)].

Наряду с вышеперечисленными вербальными и невербальными знаками, Е.В. Темнова выделяет также неспециализированные знаки, изначально номинативно не ориентированные на данную сферу общения, однако, вследствие устойчивого функционирования в ней, приобретающие свою содержательную специфику [Темнова 2004: 30].

Дискурс любого порядка и любой функциональной направленности одной своей стороной обращён к внешней прагматической ситуации, а другой стороной – к ментальным процессам говорящего субъекта: этнографическим, психологическим и социокультурным правилам и стратегиям понимания и порождения речи. В этой связи можно говорить о «вплетённости» информационного блока речевого произведения (высказанного и зафиксированного текста или дискурса) в жизненную ситуацию, о дискурсе как речи в контексте субъективной реальности говорящей личности участника дискурса и объективной действительности, о речи как проявлении конструктивного мира, погружённой в жизненную ситуацию и рассматриваемой как целенаправленное социальное действие, как компонент взаимодействия людей и механизмов их сознания. Поэтому категория дискурса фиксирует результат взаимодействия внешней действительности, внутренней психической реальности (субъективной реальности языковой личности) и знаково-символической системы, дающей описание первой, преломлённое через вторую.

При исследовании дискурса с позиций семиотики следует обратить внимание на антропонимы – имена участников дискурса, относящихся к числу важнейших ориентационных знаков, поскольку являются узловыми концептами в понятийной сетке, отражающей определённый фрагмент картины мира, и, будучи знаками с необычайной информативной ёмкостью, задают целую когнитивную парадигму, включающую, в частности, набор типичных ролей и сюжетов [Романов [http](#)].

Одним из значимых средств эмоционального взаимодействия при коммуникативном акте является так называемый «body language» (язык жестов и мимики), т.е. передача информации по каналам невербальной семиотики. Необходимо подчеркнуть, что эмоциональная информация в процессе коммуникации более точно и быстро передаётся именно невербальными, чем вербальными средствами. Система «body language» включает в себя самые разнообразные невербальные знаки: жесты, позы, взгляды, прикосновения, мимику и т.п., которые в равной степени приложимы к участникам академического дискурса (например, лектора во время лекции; участника конференции, выступающего с докладом, и т.д.) [Крейдлин 2002: 43].

Отмечая многомерность речемыслительного пространства дискурса и используя разработку понятийного аппарата семиотики применительно к лингвистике, В.С. Григорьева предлагает представить процесс общения с помощью модели, включающей интенциональный фактор, фактор оценки и ответной ментальной реакции. Это означает, что по мере того, как говорящий произносит высказывание, в дискурсе разворачивается смысл этого высказывания. Поскольку каждый из участников коммуникации имеет свой жизненный опыт, обладает своим знанием мира, одна и та же жизненная ситуация может быть воспринята и оценена по-разному. Смысл, вкладываемый адресантом в продуцируемый дискурс, динамичен и существует в ситуации, в которой неизменно проявляются и говорящий и слушающий [Григорьева 2007: 44-45].

Ю.С. Степанов утверждает, что семиотический анализ ведётся по двум линиям. По одной линии он заключается в отыскании и классификации предикатов, которыми данный текст или данный писатель наделяет своих индивидов – персонажи и вещи (иногда это анализ называют «синтагматическим»). По другой линии анализ приводит к группировке индивидов, термов в классы, каждый из которых может быть обобщён – в языке исследователя, но не обязательно в языке исследуемого текста – посредством какого-либо общего имени (этот анализ также называют «парадигматическим»). Если индивиды – люди и конкретные вещи – с точки зрения высказывания – это «постоянные», то общие имена – это «переменные». Отыскание «переменных» – более важная задача анализа, чем перечень «постоянных», потому что в классификациях постоянных, в подведении индивидов под общие разряды как раз и вскрывается, в конечном счёте, картина глубинного устройства мира, как она предстаёт с точки зрения данного текста или данного писателя. Рассматриваемый таким образом текст – это уже дискурс [Степанов 2001: 8].

Объект нашего исследования, академический дискурс, – это прежде всего знаковая система, неразрывно существующая в коммуникативном пространстве и осуществляющая самые разнообразные функции. Семиотическое пространство академического дискурса представляет собой систему

знаков, ориентированных на обслуживание сферы академической коммуникации. В семантике этих знаков отражается реальность мира академии, интерпретированная тем или иным лингвокультурным сообществом. Е.И. Шейгал утверждает, что результатом интерпретации внеязыковой реальности является ее категоризация – «подведение явления под определённую рубрику опыта, процесс членения внутреннего и внешнего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия» [Шейгал 2000: 132]. Исходя из этого естественно полагать, что классификация и рубрикация знаков академического дискурса отражает специфику категоризации опыта в сознании носителей языка – участников исследуемого дискурса.

Семиотических систем, включаемых в реальное общение, в дискурсе или тексте может быть представлено несколько (две и более). Реализуемые в общении разные семиотические системы совместно образуют дискурсы / тексты, обладающие, с одной стороны, «неслиянной», а с другой – нерасторжимой структурой, создавая особое пространство их «языка» [Прохоров 2008: 210].

Переплетение в дискурсе разных по своей природе, но одинаково необходимых для коммуникации семиотических знаков и структур Е.Г. Аганесова называет «хаосокосмологией» коммуникации. В этом смысле понятие космоса предстаёт как структурно организованный и упорядоченный мир, который определяется как источник всякого становления. Учёная отмечает, что на дискурсное использование невербального компонента влияет целый ряд разнообразных факторов, обобщённо обозначаемых в качестве социальных, институциональных и прагматических. Так, участники академического дискурса – представители одних академических структур – считают вербальные пояснения невербального компонента необходимыми, в то время как для других они представляются всего лишь более или менее приемлемыми. Это означает, что вербально-невербальные выражения концептуального содержания определённым образом связано с реализацией социально-культурного статуса участников дискурса. Наличие / отсутствие в дискурсе вербального комментария невербальных знаков может указывать на этнокультурную принадлежность участников коммуникации.

Особую разновидность невербальных средств информации в учебных и научно-педагогических текстах представляют собой иллюстрации (фотографии, рисунки, карты, портреты учёных, изображения приборов и другие). Цели их использования трактуются неоднозначно. Иллюстрации могут приравниваться к словесным высказываниям и анализироваться в терминах лингвистической прагматики, используя для этого принцип релевантности и кооперации. Однако существует противоположная точка зрения, по которой словесные высказывания приравниваются к иллюстрациям неправомерно. Согласно первому подходу, иллюстрация, изображающая в учебном или

научно-педагогическом тексте тот или иной объект, является эквивалентом идентифицирующего предложения и должна рассматриваться исключительно в терминах прагматики. Согласно второму подходу, и слова и иллюстрации являются знаками, но знаками разных кодов. Так, в целях выявления различия между словами и иллюстрациями, могут использоваться принципы семиотического подхода, а для выявления того общего, что функционально характеризует как вербальные, так и невербальные знаки, может использоваться понятие модальности [Аганесова [http](#)].

По утверждению Е.Г. Аганесовой, с точки зрения когнитивной лингвистики вербальные и невербальные знаки, совместно функционирующие в тексте (или в дискурсе), являются разными способами представления знания. В этом отношении основные различия между вербальными и невербальными знаками в научном и учебно-педагогическом дискурсе сводятся к тому, что вербальный знак может выступать в роли интерпретатора или комментатора невербального. В процессе комментирования информация, содержащаяся в невербальных знаках, характеризуется, квалифицируется и оценивается.

Невербальные знаки в научном и учебно-педагогическом дискурсе всегда иллюстрируют понятие или явление, но никогда не демонстрируют его. При этом они менее определены в своих значениях, чем вербальные и могут иметь несколько потенциальных интерпретаций. Поэтому, как правило, употребление и восприятие значений невербальных визуальных знаков в учебном и научно-педагогическом дискурсе контролируется вербальным компонентом: описаниями, надписями, подписями [Аганесова [http](#)].

В основе академического дискурса лежат научные тексты, которые обладают семиотической природой. Т.В. Дроздова утверждает, что связанность семиотического пространства научного текста, как и любого другого, создают и особые типы знаков – служебные слова, функционирующие как некие «скрепы», соединяющие и отдельные значимые слова, и их более сложные конфигурации. Связность проявляется в семиотическом пространстве научного текста также и на уровне означаемых отдельных знаков, а значит, обуславливается как целостностью ментального мира автора, порождающего текст, так и существующими в научном сообществе представлениями о реальном или воображаемом мире с позиций определённой науки. При этом одно и то же означаемое, одна и та же ментальная единица или структура может быть объективирована знаками различных уровней. Связность научного текста, проявляющаяся одновременно на двух уровнях (означаемого и означающего), т.е. на уровне синтактики и семантики языковых знаков, наблюдается не только в семиотическом пространстве текста, но и между текстами в семиотическом пространстве (инфосфере) определённой науки, в котором эти тексты существуют как отдельные знаки.

Проанализировав категорию интертекстуальности в научном тексте, Т.В. Дроздова приходит к выводу, что практически любые знаки, образу-

щие семиотическое пространство определённого текста: авторские термины, заглавие текста, отдельные цитаты и даже имена авторов, обладают способностью замещать в дискурсе текст как таковой. В интертекстуальности видится отражение прагматического аспекта использования текста как знака [Дроздова 2009: 741-742].

При всей важности языковых аспектов академической коммуникации она не сводится только к речевым актам. В академической среде много разнообразных действий, насыщенных символикой, смыслом. Это конференции, мастер-классы, круглые столы, защиты дипломных квалификационных работ и диссертаций, а также разного рода процедуры и церемонии, такие как церемония вручения академических наград, процедуры государственной аккредитации высших образовательных заведений, церемония вручения дипломов, выпускные церемонии и т.д. Все они построены на определённых знаках. Эти знаки используются сознательно и систематически. Поэтому нельзя не признать, что дискурс охватывает всю символическую деятельность участников академического дискурса. Это как раз и составляет суть современного понимания дискурса [Кудряшов и др. [http](#)]. Другими словами, исследуемый тип дискурса представляет собой неоднородное образование, в составе которого существует ряд подтипов, производных профессионального общения в академической сфере. Семантический и прагматический статус академического дискурса подтверждается комплексом академических текстов и метаязыком академии.

Рассматривая дискурс как «семиотическое пространство, включающее вербальные и невербальные знаки, имеющие место в данной коммуникативной сфере, а также тезаурус прецедентных высказываний и текстов, необходимо учитывать модели речевого поведения и набор речевых действий и жанров, специфических для данного типа коммуникации» [Шейгал 2004: 13]. Ю.М. Лотман, описывая семиотическое пространство, указывает на неоднородность семиосферы, то есть на заполненность семиотического пространства различными по своей природе языками – семиотическими системами / кодами – от моды в одежде до языка танцев и архитектуры [Лотман 1996: 166]. Таким образом, помимо вербальных знаков и паралингвистики, при определении дискурса существенное значение имеет семиотика пространства (знаковое использование пространства), т.е. символика и эмблематика и т.п.

К визуально-символическим (иконическим) знакам, непосредственно участвующим в конструировании академического дискурса, относятся: нагрудные знаки о высшем образовании (например, нагрудные знаки для окончивших военно-учебные заведения, выпускные знаки ВУЗов), академические знаки отличия, геральдические знаки или символы (например, флаги и гербы ВУЗов), академические традиции (например, посвящение в студенты в Оксфорде или Кембридже), памятные нагрудные знаки, медали и

дипломы, академические знаки отличия, знаки различия студентов, (именные) почётные знаки академии, наградные знаки ВУЗов, награды, дипломы и т.д.

Итак, с позиции семиотики дискурс стал рассматриваться как специфическая знаковая система, под которой подразумеваются как вербальные системы знаков, так и невербальные. Подытоживая все точки зрения, мы выдвигаем гипотезу, согласно которой англоязычный академический дискурс представляет собой знаковое образование, имеющее два измерения – реальное и виртуальное. При этом, в реальном измерении дискурс понимается как текст в конкретной ситуации академического общения, а его виртуальное измерение включает вербальные и невербальные знаки, ориентированные на обслуживание сферы академической коммуникации, тезаурус прецедентных высказываний, а также модели типичных речевых действий и представление о типичных жанрах общения в данной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аганесова Е.Г. Вербальная и невербальная символизация социального статуса в синхронной и асинхронной межличностной коммуникации [Электронный ресурс] / Е.Г. Аганесова. – Пятигорск, 2011. – URL: www.pglu.ru/lib/publications/University.../V/uch_2011_V_00024.pdf
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. Под ред. В.Н.Ярцевой. – М.: Большая Рос. энцикл, 1998. - С. 136-137.
3. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография / В.С. Григорьева. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.
4. Дроздова Т.В. О некоторых проявлениях семиотической природы научного текста / Т.В. Дроздова // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство. Сб. в честь Е.С. Кубряковой. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 736-744.
5. Ильина Н.А. Геогностика сквозь призму языка: лингвистический анализ языка и логики наук биосферного класса / Н.А. Ильина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 184 с.
6. Кравченко А.В. Естественнонаучные аспекты семиозиса / А.В. Кравченко // Вопросы языкознания. – 2000. – № 1. – С. 3-9.
7. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык / Г.Е. Крейдлин. – М.: Нов. литер. обозрение, 2002. – 592 с.
8. Кудряшов И.А. Антропоцентрический подход к изучению современного экономического дискурса [Электронный ресурс] / И.А. Кудряшов, А.Ю. Полякова. – Ростов н/Д., 2013. – URL: www.ling-expert.ru/conference/langlaw3/kudryashov_polyakova.html
9. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: «Языки русской культуры», 1996. – 464 стр.
10. Лукьянова Н.А. Семиотические механизмы конструирования дискурса власти / Н.А. Лукьянова // Власть. – 2013. – Вып. 11. – М.: ООО «Редакция журнала «Власть». – С. 117-119.

11. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта / Ю.Е. Прохоров. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 176 с.
12. Романов А.А. Семиотическое пространство актов политической дискурсии [Электронный ресурс] / А.А. Романов, Л.А. Романова, П.Б. Царьков // Мир лингвистики и коммуникации. – 2007. – № 1 (6). – URL: tverlingua.ru/archive/006/section_3_6/3_1a_6.htm
13. Русакова О.Ф. PR-Дискурс: Теоретико-методологический анализ [Электронный ресурс] / О.Ф. Русакова, В.М. Русаков. – Екатеринбург: УрО РАН, Институт международных связей, 2008. – 340 с. / URL: http://www.madipi.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=27%3Apr-&catid=59%3Apr----&limitstart=2
14. Степанов Ю.С. В мире семиотики / Ю.С. Степанов // Семиотика: Антология. Сост. Ю.С. Степанов. – М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга 2001. – С. 5-42.
15. Темнова Е.В. Современные подходы к изучению дискурса / Е.В. Темнова // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. - М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 26. – 168 с.
16. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01, 10.02.19 / Е.И. Шейгал; Волгоградский гос. пед. ун-т. – М.[б.и.]: 2000. – 431 стр. – На правах рукоп.
17. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. – М.: Гнозис, 2004. – 324 с.

**SIGN NATURE
OF MODERN ENGLISH-SPEAKING ACADEMIC DISCOURSE**

M.A. Sukhomlinova

Southern Federal University, Rostov-on-Don

The article analyses the semiotic nature of the English-speaking academic discourse. The signs and symbols which constitute the semiotic space of the discourse can be divided into verbal, non-verbal and mixed. The hypothesis, according to which the discourse under discussion is a sign formation, that possesses real and virtual dimensions has been brought to a focus.

Key words: *academic discourse, semiotic space of discourse, attribute of sign, deictic gestures, synchronic plan of semiotics, diachronic plan of semiotics.*

Об авторе:

СУХОМЛИНОВА Марина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Южного федерального университета; *e-mail*: sukhomlinovam@mail.ru

УДК 8.80.808

КРАТКИЙ ОБЗОР ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗА ВАМПИРА В НЕКОТОРЫХ ПОПУЛЯРНЫХ КНИЖНЫХ СЕРИЯХ

Е.И. Чеклецова

Российский государственный профессионально-педагогический
университета, Екатеринбург

В данной работе кратко рассматриваются основные образы вампиров в современной художественной литературе. В статье обращено внимание на книжные серии, наиболее популярные у современного читателя: *Сумерки*, *Плоский мир*, *Вампирские хроники*, *Штамм* и *Anno Dracula*.

Ключевые слова: образ, трансформация, вампир, легенда, миф.

Одним из наиболее частых приемов при написании художественной литературы является заимствование из мифологии. С момента выхода эпистолярного романа «Дракула» ирландского писателя Брэма Стокера в 1897 году, образ вампира выделился на общем фоне мифологических аллюзий.

Истории о мертвецах-кровопийцах существуют практически во всех мировых культурах, начиная с древнейших времен: в вавилонских сказаниях встречались кровососущие духи Лилу, а в шумерской, нападающие на младенцев и беременных женщин Акшары. В индийской мифологии богиня Кали имеет клыки, а в одной из легенд, для того, чтобы победить демона, она выпивает всю его кровь. Вампиры в современном, знакомом читателю, виде, появились в Восточной Европе, перейдя из славянского фольклора, где они были представлены в виде существ, убивающих людей, выпивая кровь. Вампир мог быть уничтожен, если ему отрезали голову и втыкали в сердце осинового кол.

Согласно славянским верованиям, вампиром мог стать ребенок, зачатый в определенные дни, отлученный от церкви, неправильно похороненный или ребенок, появившийся в «рубашке», с зубами или хвостом. Чтобы предотвратить возвращение мертвеца к жизни, в гроб засыпались опилки (пробудившийся вампир должен был пересчитать их все), помещалось распятие, одежда мертвеца прибывалась к гробу или он сам протыкался шипами и кольями, прибываясь, тем самым, к земле.

Прототипом описанного в романе графа послужила фигура князя Влада Цепеша (Дракулы), правившего Валахией в несколько этапов в период с 1448 по 1476 года. Кроме своей внешней и внутренней политической деятельности господарь прославился также необычайной жестокостью, воспоминания о которой были описаны в памфлете в прозе, изданном в 1463 году, а также в древнерусской «Повести о Дракуле воеводе»:

- « Был в Мунтянской земле воевода, христианин греческой веры, имя его по-валашски Дракула, а по-нашему — Дьявол.

Так жесток и мудр был, что, каково имя, такова была и жизнь его» («Сказание о Дракуле воеводе» здесь и далее перевод с древнерусского О.В. Творогова).

• «Однажды пришли к нему послы от турецкого царя и, войдя, поклонились по своему обычаю, а колпаков, своих с голов не, сняли. Он же спросил их: «Почему так поступили: пришли к великому государю и такое бесчестие мне нанесли?» Они же отвечали: «Таков обычай, государь, в земле нашей». А он сказал им: «И я хочу закон ваш подтвердить, чтобы следовали ему неуклонно». И приказал прибить колпаки к их головам железными гвоздиками, и отпустил их со словами: «Идите и скажите государю вашему: он привык терпеть от вас такое бесчестие, а мы не привыкли, и пусть не посылает свой обычай блюсти у других государей, которым обычай такой чужд, а в своей стране его соблюдает»

• «И так ненавидел Дракула зло в своей земле, что если кто совершит какое-либо преступление, украдет, или ограбит, или обманет — не избежать тому смерти. Пусть будет он знатный вельможа, или священник, или монах, или простой человек, пусть он владеет несметными богатствами, все равно не откупится он от смерти. Так грозен был Дракула».

Спустя время после выхода классического романа Б. Стокера, популярность вампиров вернулась благодаря книжной серии «Сумерки», написанной американской писательницей Стефани Майер и направленной, в первую очередь, на подростковую девичью аудиторию. В описании вампиров в обоих произведениях много сходных черт: они обладают нечеловеческой силой и привлекательностью, холодной бледной кожей и практически неуживимы:

• "As predators, we have a glut of weapons in our physical arsenal -much, much more than really necessary. The strength, the speed, the acute senses, not to mention those like Edward, Jasper, and I, who have extra senses as well. And then, like a carnivorous flower, we are physically attractive to our prey."

• "Time had not made me immune to the perfection of his face, and I was sure that I would never take any aspect of him for granted. My eyes traced over his pale white features: the hard square of his jaw, the softer curve of his full lips - twisted in a smile now, the straight line of his nose, the top of his forehead - partially obscured by the tangle of rain-darkened bronze hair..."

• "She had the same pale, beautiful features as the rest of them. Something about her heart-shaped face, her billows of soft, caramel colored hair reminded me of the ingenues of the silent-movie era. She was small, slender, yet less angular, more rounded than the others."

Согласно тексту произведения, вампиры делятся на два лагеря: тех, кто пьет кровь людей и тех, кто кормится животными. В зависимости от этого

меняется их поведение, а основным признаком является цвет глаз – у «вегетарианцев» глаза карие, а у их противников ярко-красные.

Как и в большинстве произведений, в данном также присутствуют, своего рода, древнейшие, самые могущественные вампиры, управляющие своим сообществом. В данной книжной серии это итальянский орден Вольтури, которым правят старейшие вампиры, обращенные еще во времена Римской Империи. Из их описания видно, что, не смотря на свое бессмертие и неуязвимость, с возрастом вампиры все равно претерпевают изменения во внешности:

"His skin was translucently white, like onionskin, and it looked just as delicate — it stood in shocking contrast to the long black hair that framed his face. I felt a strange, horrifying urge to touch his cheek, to see if it was softer than Edward's or Alice's, or if it was powdery, like chalk. His eyes were red, the same as the others around him, but the color was clouded, milky; I wondered if his vision was affected by the haze."

Одним из основных отличий вампиров Майер от их классических предков является то, что они не боятся солнечного света, хотя и вынуждены скрываться в безоблачные дни, так как при попадании на них солнечных лучей, их кожа начинает светиться и переливаться, что сразу же выдает их нечеловеческую сущность. Кроме того, эти вампиры никогда не спят.

В похожем образе предстают также герои романов американской писательницы Энн Райс. В отличие от своих легендарных предков, они не боятся чеснока и не могут быть убиты с помощью деревянных кольев. При этом, как и большинство их сородичей из других романов, они боятся солнечного света и спят днем, прячась от любопытных глаз в гробах. Изменение внешности таких вампиров также весьма заметны: после обращения они бледнеют, их ногти становятся прозрачными, а глаза светятся. Также как и большинство книжных вурдалаков, после превращения они приобретают внешность, по всем параметрам превосходящую человеческую.

- *"I am the Vampire Lestat. I'm immortal more or less. The light of the sun, the sustained heat of an intense fire-these things might destroy me. But then again, they might not."*

- *"Pandora, child of two millennia, consort to my own beloved Marius a thousand years before I was ever born. A goddess, made of bleeding marble, a powerful beauty out of the deepest and most ancient soul of Roman Italy, fierce with the moral fiber of the old Senatorial class of the greatest Empire the Western world has ever known. ...Her oval face shimmers beneath a mantle of rippling brown hair. She seems too beautiful to hurt anyone. She is tender-voiced, with innocent, imploring eyes, her flawless face instantly vulnerable and warm with empathy, a mystery. ...she is too ravishing for mortal males and the envy of females."*

- *"This was a boy, as I had said, and he had a head of long*

curly hair. But his face was shining white, and perfect, the countenance of a god it seemed, a Cupid out of Caravaggio, seductive yet ethereal, with auburn hair and dark brown eyes."

В основной массе литературных произведений, вампиры описаны примерно по одному и тому же шаблону за некоторыми весьма редкими исключениями. В серии романов мексиканского кинорежиссера, продюсера и сценариста Гильермо дель Торо «Штамм», вампиры представлены как ответ на современный образ, растиражированный в популярной культуре. В произведении они называются «стригои» и отличаются как внешне, так и внутренне. В первую очередь, заражение вампиризмом происходит не через укус, а через попадание в кровь червя-паразита, захватывающего контроль над телом. Согласно дель Торо, тело зараженного меняется в течение нескольких дней: по всему телу выпадают волосы, кожа приобретает пепельно-белый цвет, внутренние органы трансформируются в выделительную систему подобную той, что имеют кольчатые черви. Также, одной из основных отличительных черт стригоев является то, что они не имеют традиционных вампирских клыков, а, вместо них, используют гипертрофированный язык. Кроме того, в отличие от традиционных вампиров, они имеют температуру тела выше, чем у незараженного человека - примерно около 50 градусов Цельсия. В то же время, как и в большинстве историй о кровопийцах, стригои ведут ночной образ жизни и не нуждаются во сне. Так как они лишены внутренних органов, стригои не могут говорить в общепринятом смысле этого слова, но, владея телепатией, способны передавать свои мысли сразу в разум собеседника. Кроме того, вампиры чувствуют непреодолимое желание обратить тех, кто при жизни, был дорог им больше всего и, повинаясь инстинктам, всегда возвращаются домой вне зависимости от места, где сами обратились в стригоя.

"I thought vampires drank virgin blood. They hypnotize... they turn into bats..."

"They are much romanticized. But the truth is more... how should I say?"

"Perverse."

"Disgusting."

"No. Banal."

Кроме прочих отличий, боязнь стригоев солнца и серебра объясняется наукой - контакт с ярким светом и металлом разрушает клеточную структуру их тел и может ранить или, при длительном воздействии, убить.

"Silver is known to interfere with sulfur bonds in bacteria."

Пожалуй, одними из самых интересных девиантов в мире вампиров являются их родственники, населяющие Плоский мир британского писателя Терри Пратчетта. Внешне они практически не отличаются от классического образа, описанного в прочих литературных произведениях, однако их взгляды на жизнь несколько отличаются. В отличие от своих сородичей они

стремятся к нормальной человеческой жизни, отказываются от вычурных имен и готических нарядов и гуляют «аж до полудня». Являясь пародией на классический образ вампиров, они практически не отличаются от своих традиционных сородичей внешне а, в основном, суждениями и мнением о них других персонажей. Кроме того, в отличие от большинства историй, вампиры мира Прагчетта могут такими родиться или «заразиться» вампиризмом через специальный укус.

- *«There are many kinds of vampires. Indeed, it is said that there are as many kinds of vampires as there are types of disease. And they're not just human (if vampires are human. All along the Ramtops may be found the belief that any apparently innocent tool, be it hammer or saw, will seek blood if left unused for more than three years. In Ghat they believe, in vampire watermelons, although folklore is silent about what they believe about vampire watermelons. Possibly they suck back».*

Two things have traditionally puzzled vampire researchers. One is: why do vampires have so much power? Vampires're so easy to kill, they point out. There are dozens of ways to despatch them, quite apart from the stake through the heart, which also works on normal people so if you have any stakes left over you don't have to waste them. Classically, they spent the day in some coffin somewhere, with no guard other than an elderly hunchback who doesn't look all that spry, and should succumb to quite a small mob. Yet just one can keep a whole community in a state of sullen obedience...

The other puzzle is: why are vampires always so stupid? As if wearing evening dress all day wasn't an undead giveaway, why do they choose to live in old castles which offer so much in the way of ways to defeat a vampire, like easily torn curtains and wall decorations that can readily be twisted into a religious symbol? Do they really think that spelling their name backwards fools anyone?

- *Once people find out you're a vampire they act as if you're some kind of monster.*

- *"This is Morbidia," said Vlad. "Although she's been calling herself Tracy lately, to be cool."*

- *"...We were born vampires."*

"I thought you became —"

"— vampires by being bitten? Dear me, no. Oh, we can turn people into vampires, it's an easy technique, but what would be the point? When you eat... now what is it you eat? Oh yes, chocolate... you don't want to turn it into another Agnes Nitt, do you? Less chocolate to go around."

В произведениях британского писателя Кима Ньюмена вампиры предстают на стыке двух легенд: в зависимости от образа жизни и прародителя они могут быть как монстрами, так и прекрасными существами, знакомыми читателям по большинству произведений. Они не боятся распятий и

чувствительны к яркому солнечному свету. С возрастом, если они ведут неправильный образ жизни и пьют «грязную» кровь их кожа истончается, а облик приобретает зловещие черты. Так, главная героиня первой книги серии выглядит как юная девушка не смотря на свой преклонный во, тогда как главный антагонист – граф Дракула, он же принц-консорт, является бледным раздувшимся чудовищем. Кроме того, в данном произведении сохранена одна из основных слабостей вампиров: невозможность войти в помещение тех пор, пока их не пригласят.

• *Ill lit by broken chandeliers, the throne-room was an infernal sty of people and animals, its once-fine walls torn and stained. Dirtied and abused paintings hung at strange angles or were piled loose behind furniture. Laughing, whimpering, grunting, whining, screaming creatures congregated on divans and carpets. An almost naked Carpathian wrestled a giant ape, their feet scrabbling and slipping on a marble floor thick with discharges. The stench of dried blood and ordure was as strong as it had been in Number 13 Miller's Court.*

Merrick announced them to the company, palate suffering as he got out their names. Someone made a crude remark in German. Gales of cruel laughter cut through the din, then were cut off by a wave of a ham-sized hand. The gesture gave the congregation pause; the Carpathian jammed the ape's face against the floor and snapped the animal's spine, prematurely ending the contest of strength.

• *Upon the raised hand, an enormous gemstone ring held the burning reflections of seven fires. She recognised the Koh-i-Noor, or Lake of Light, the largest diamond in the world, and the centrepiece of the collection known as the Crown Jewels. Her eyes were drawn to the shining light, and to the vampire who wielded it. Prince Dracula sat upon his throne, massive as a commemorative statue, his enormously bloated face a rich red under withered grey. Moustaches stiff with recent blood hung to his chest, his thick hair was loose about his shoulders, and his black-stubbed chin was dotted with the gravy of his last feeding. His left hand loosely held the orb of office, which seemed in his grip the size of a tennis ball.*

Как видно из приведенных примеров, в большинстве книжных серий, образ вампира является идеализированным: это скорее некое высшее существо, а не монстр-кровопийца из легенд. Данную трансформацию можно объяснить стремлением авторов угодить основной читательской аудитории, которую, у данного вида литературы, составляют, в основном девочки - подростки и молодые юноши. Исключением из этого списка являются только серии Т. Пратчетта и К. Ньюмена, для прочтения которых необходимо обладать также обширными фоновыми знаниями.

SHORT REVIEW OF VAMPIRE IMAGE TRANSFORMATIONS IN SOME POPULAR BOOK SERIES

E.I. Chekletsova

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg

The article briefly discusses the main vampire characters in modern fiction. It drew attention to the book series, the most popular with the modern reader: Twilight, The Discworld, Vampire Chronicles, The Strain and Anno Dracula.

Key words: *image, transformation, vampire, legend, myth.*

Об авторе:

ЧЕКЛЕЦОВА Екатерина Ильинична – ассистент кафедры германской филологии Института психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, *e-mail:* Che_106@mail.ru

УДК 811.111:811.161.1'1(045)

ОБ ОСНОВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ АРГУМЕНТИРУЮЩИХ РЕЧЕВЫХ АКТОВ В КОМПЛЕКСНЫХ ПРЕТЕНЗИЯХ

Н.Н. Черкасская

Удмуртский государственный университет, Ижевск

В статье делается попытка классифицировать и описать основные характеристики аргументирующих или вспомогательных речевых актов (РА), которые используются в таком виде сложных РА, как комплексные претензии. Комплексные претензии представляют собой структуры, состоящие из директивного и репрезентативного РА, и используются в сфере делового институционального общения.

Ключевые слова: *речевой акт, претензия, аргументация, директив, репрезентатив, дискурс, адресант, адресат, энтимема.*

Задача классификации и описания характеристик аргументирующих РА ранее не решалась потому, что аргументация рассматривалась в ограниченных рамках формально-семантической логики. Сейчас теория аргументации рассматривается как часть прагматологии, основной задачей которой является логический анализ наблюдаемых в речи коммуникативных и квазикоммуникативных сил.

В основу аргументационного анализа претензий были положены пути исследования аргументации в комплексных директивах, намеченные В.И.Карабаном [Карабан 1989].

Под претензией понимается требование кредитора к должнику об уплате долга, возмещении убытков, уплате штрафа, устранении недостатков поставленной продукции, проданной вещи или выполненной работы (от

позднелатинского *praetensio* – притязание, требование) [Советский энциклопедический словарь 1980: 1068]. Также претензия определяется как: 1) притязание, заявление права на обладание чем-либо, получение чего-либо; 2) жалоба, выражение недовольства [Толковый словарь русского языка 2007: 585]. В состав претензии входит просьба или требование. Претензия представляет собой аргументированное требование-просьбу, и с точки зрения речеактового наполнения является комплексным директивом.

Представители голландской школы Франс Х. Ван Еемерен и Р. Гротендорст рассматривают аргументацию как единство коммуникативного/ иллокутивного, направленного на понимание, и интерактивного/ перлокутивного, направленного на убеждение компонентов [Еемерен 1994]. Поскольку аргументация связана в первую очередь с перлокутивной стороной речевого общения, то значительное внимание уделяется тому, как формируется сложная перлокутивная сила комплексного директива, и какая роль отводится в этом аргументирующему РА. А также тому, каким образом вспомогательный РА-аргумент повышает перлокутивную силу главного, директивного РА.

Исследование аргументации комплексных директивов с прагматических позиций опирается на следующие положения перлокутивной логики как части прагматологии:

1) любой комплексный РА характеризуется сложной перлокутивной силой, складывающейся, по меньшей мере, из двух взаимосвязанных простых перлокутивных сил компонентных РА;

По мнению Т.А.ван Дейка, «так же как в дискурсе и в сложном предложении, мы и между речевыми актами можем найти отношения „подчинения” и „доминирования”, например, когда некоторый речевой акт является вспомогательным по отношению к другому. Так, я могу сказать, что я голоден, для того чтобы потом с полным правом попросить бутерброд» [ван Дейк 1989: 36].

2) в комплексных РА вспомогательный РА-аргумент подчинен в перлокутивном отношении главному РА-тезису, то есть директиву, и, следовательно, аргументирующий РА лишь модифицирует, обычно в сторону повышения, перлокутивную силу директива;

3) в комплексных директивах вспомогательный РА может быть представлен репрезентативом или комиссивом, перлокутивные системные характеристики которых всегда слабее, чем у директивов;

4) вспомогательный РА в комплексных директивах представляет собой конкретизированное эксплицирование акторечевой презумпции главного (директивного) РА;

5) формирование у адресанта комплексной перлокутивной цели обуславливается в значительной степени его представлениями о степени сложности (в социопсихологическом плане) текущей коммуникативной

ситуации;

б) комплексный директив представляет собой определенную аргументативную структуру – энтимему, где присутствует тезис (директив) и лишь одна из посылок (вспомогательный РА), а вторая посылка имплицитна. Энтимемой в силлогической логике называется аргументация, в которой не хватает посылки или вывода. Решер дает следующее определение: «Энтимема – это аргументация, которая может стать безусловным силлогизмом, если добавить одно или более утверждений (в качестве посылки или вывода). В качестве альтернативы, ее можно считать безусловным силлогизмом, одно из трех составляющих утверждений которого выпущено или осталось невыраженным» [Rescher 1964: 161].

Специфическим условием осуществления просьбы, входящей в состав претензии, является акторечевая презумпция «директивное действие – в интересах адресанта». Как показал анализ материала, она может быть представлена в аргументирующем РА различными по семантике репрезентативами [Васильев 2013]. Весьма характерно отражение в пропозициональном содержании аргументирующего РА затруднительного положения адресанта, его неудовлетворенности сложившейся ситуацией:

1) Личная неудовлетворенность адресанта сложившейся ситуацией: «Администрация длительное время нарушает закон и не выплачивает мне в полном объеме причитающиеся суммы», «Своими неправомерными действиями работодатель нарушил мое право, установленное статьей 37 Конституции РФ», «Ответчиком причинен мне материальный ущерб в виде невыплаченной компенсации», “We are sure you will understand our disappointment”: “I’m writing to complain about a pair of shoes I bought recently in one of your stores”

2) Затруднительное положение адресанта, вызванное сложившейся ситуацией: “I’d only been wearing them for a short while when one of the heels fell off and you can imagine how awkward that was in the middle of the High Street”; “The contents are so severely dented as to be unsaleable; “Although we have followed your operating instructions to the letter we are unable to obtain the performances promised”, «Эти подделки можно будет реализовать, но только по более низким ценам», «Мы растерялись, получив ваш счет-фактуру...».

В качестве аргумента используется усиленное конкретизированное эксплицирование акторечевой презумпции просьбы «Адресант желает/в данном случае – требует/выполнения адресантом действия», т.е. условия искренности: «Прошу взыскать с ответчика в мою пользу невыплаченную денежную компенсацию»; «Прошу запросить в бухгалтерии справку о задолженности», «Предлагаем Вам в 30-ти дневный срок перечислить претензионную сумму на наш расчетный счет»; “We must therefore ask you to allow us a supplementary discount of 10% on items 2041|3|4|5 or take them back”; “We must urgently request that you let us have the items we did order without

delay”); “I want some action from your company.” И презумпции «Адресант имеет основание желать выполнения адресатом действия», т.е. условие мотива-основания: «Let us have the items we did order without delay», «На основании вышеизложенного, и в соответствии со ст.62, 142, 236 ТК РФ прошу...». На семантическую структуру аргументов, представляющих условие мотива, не налагается каких-либо специфических ограничений, кроме, разве того, что пропозициональное содержание вспомогательного РА должно представлять положение дел, которое является достаточным основанием осуществления просьбы-требования.

Воздействие вспомогательного речевого акта на эмоциональную сферу адресата направлено на создание большей близости между коммуникантами, что способствует формированию установки адресата на выполнение просьбы, содержащейся в претензии и созданию кооперативного отношения адресата к адресанту: «<...> you can imagine how awkward that was», «Мы уверены, что вы поймете наше разочарование». С другой стороны, претензию в целом можно считать ближе к конфликтной, нежели кооперативной стороне взаимодействия коммуникантов. РА-аргумент может нейтрализовать некоторую конфликтность, вызываемую просьбой-требованием: «Вероятно, ошибка произошла из-за неправильного чтения нашего бланка заказа», “We are sure there has been a mistake and that you do not really intend to add to the inconvenience already caused by the delay in delivery”.

Следует отметить, что рассмотренные РА: аргумент-мотив и аргумент, указывающий на наличие у адресанта желания совершения адресатом определенного действия – обладают высокой степенью аргументирующей силы.

Аргументированные директивы используются в основном в трех типах ситуаций. Первый тип – адресант считает, что со стороны адресата может ожидаться недостаточная степень сотрудничества. Второй тип – у адресанта наблюдается повышенная степень желания достичь осуществления адресатом определенного действия. И третий тип – адресант считает, что отсутствует или не создано определенное условие осуществления директива, и именно оно создается посредством репрезентатива-аргумента. Вполне естественно, что в реальном речевом взаимодействии все три типа ситуаций осуществления аргументированных директивов не выступают в «чистом» виде и налагаются друг на друга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев Л.Г. Речевые стратегии и апеллятивный дискурс: Монография / Л.Г. Васильев, Н.Н. Черкасская. – Калуга: Калужск. гос. ун-т им. К.Э. Циолковского; Удмуртск. гос. ун-т, 2013. – 99 с.
2. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Дейк ван. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
3. Еемеерен Ф.Х. ванн. Речевые акты в аргументативных дискуссиях / Ф.Х. Еемеерен, Р. Гроотендорст. – СПб.: Васильевский остров, 1994. – 184 с.

4. Карабан В.И. Сложные речевые единицы/ В.И. Карабан. – Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1989. – 131с.
5. Rescher L. Introduction to Logic / L. Rescher. – 3rd pr. – N.Y.: St. Matrin's Press, 1964. – 234 p.
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / РАН, Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополн. – М.: ООО «А ТЕМП», 2007. – 944 с.
7. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. ак. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.

ABOUT THE MAIN FEATURES OF ARGUMENTATIVE SPEECH ACTS IN COMPLEX COMPLAINTS

N.N. Cherkasskaya

Udmurt State University, Izhevsk

The article presents an attempt to classify and characterize argumentative speech acts (SA), which are used in complex complaints. Complex complaints are the structures consisting of directive and representative speech acts. They are used in the field of institutional discourse.

Key words: *speech act, complaint, argumentation, directive, representative, discourse, addresser, addressee, enthymeme.*

Об авторе:

ЧЕРКАССКАЯ Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой профессионального иностранного языка для естественнонаучных специальностей Института языка и литературы Удмуртского государственного университета, *e-mail*: euroopt@udm.net.

УДК 81-26

ОСОБЕННОСТИ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНОЙ СЕТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ УРОВНЯХ

Е.А. Юхмина

Челябинский государственный университет, Челябинск

В статье рассматриваются особенности ассоциативно-вербальной сети компьютерных терминов на лексическом и синтаксическом языковых уровнях. Выделяются синтаксические связи между стимулом и реакцией, формы выражения и механизмы образования слов-реакций.

Ключевые слова: *слово-реакция, ассоциативно-вербальная сеть, компьютерные термины, языковые уровни, стимул, синтаксические*

отношения.

Ассоциативный эксперимент широко применяется в современных исследованиях по лингвистике. Он позволяет за короткое время собрать огромный массив данных, которые отражают и психологические особенности испытуемых, и наиболее точно передают их суждения, оценки, мотивы, являясь «мгновенной фотографией» сознания и мышления информантов. В нашем исследовании был применен свободный ассоциативный эксперимент (САЭ) с регистрацией первичного ответа. Цель эксперимента: *исследование семантики компьютерных терминов*. Эксперимент проводился в два этапа с разницей между ними 8 лет. Упорядоченность ассоциативного поля носит концентричный характер, т.е. наиболее частотные реакции образуют ядро поля, далее идут реакции, связи у которых слабее ядерных (ближняя периферия), и, наконец, единичные составляют дальнюю периферию. Оценивая результаты САЭ, полученные с временной разницей в 8 лет, мы отмечаем, что процент совпадений наиболее частотных реакций, которые составляют ядро ассоциативного поля, – 50% и выше, что делает центр ассоциативного поля достаточно стабильным, а связи – регулярно повторяемыми.

Поскольку ассоциативно-вербальная сеть (АВС) – это «предречевая готовность», а не речь в действии, то синтаксические отношения представлены в ней редуцированными конструкциями: словосочетаниями, «синтаксическими примитивами» (в терминологии Ю.Н. Караулова): **карта** – *крыта, бита, Челябинска, сбербанка*, **паутина** – *плести, в углу, тонкая, липкая*. Можно выделить следующие особенности АВС на синтаксическом уровне: смешение слов, относящихся к разным лексическим слоям; сосуществование исконной и заимствованной лексики: **пароль** – *логин, компьютерный, символ, qwerty, забыла, в контакте, запрет, аккаунт; wi-fi, соц.сети, Интернет, телефон, виндоус*; редуцированные синтаксические отношения: **папка** – *с бумагой, на рабочем столе, с фотками*; **реальность** – *обманчива*; смешение кириллицы и латиницы, цифр и символов в графическом представлении ассоциатов: **ссылка** – *<.....> http://, link 1 <.....>*; высокая степень интертекстуальности: **мышь** – *Джерри, Микки, окно – Петр 1, память – девятый вал Айвазовского, Ленин*.

Рассматривая ассоциативно-вербальную сеть в текстуальном аспекте, мы выделяем в ней структурно-синтаксические и функционально-прагматические характеристики. Структурные типы: членимые: **жесткий** – *диван, корзина – баскетбольная*; нечленимые: **ошибка** – *допущена*; простые: **ошибка** – *в коде, в системе*, **окно** – *в рай, в Париж, в Европу*; сложные: **ярлык** – *мнение о человеке*, **сеть** – *золотая рыбка*, **блок** – *прием в борьбе*. В АВС помимо готовых словосочетаний встречаются потенциальные без полноценного грамматического оформления: **плата** – *за ночь* vs **плата** – *ночь*, **плата** – *за долг* vs **плата** – *долг*, **память** – *о бабушке* vs **память** –

бабушка. Они, как правило, соседствуют в одной ассоциативной статье с грамматически оформленными словосочетаниями, уступая им в частотности: **корзина** – мусор **38**; для мусора **1**, грибы **18**; грибов **5**; с грибами **2**. ABC присутствуют и предикативно оформленные предложения: **мышь** – повесилась, **память** – надо тренировать, **окно** – открыто, **ярлык** – вешать на человека. Исследователь с помощью эксплицитных структур из редуцированных синтаксических конструкций может легко построить синтаксическое целое.

На лексическом уровне ABC на каждый стимул отличается разнообразием форм выражения. Здесь присутствуют ассоциаты разных частей речи: существительные (**ярлык** – компьютер, одежда, клеймо, папка, значок), причастия (**мышь** – бегающая), (**память** – сохранить, забыла, удалить), прилагательные (**база** – военно-воздушная, производственная, нефтяная, тайная, статистическая, стеклянная, радиоактивная, торговая, цветочная, шпионская, научная), наречия (**жесткий** – неудобно, **память** – мало). Существительные и прилагательные – наиболее часто встречаемые среди реакций испытуемых.

По механизму образования слов-реакций можно выделить: простые слова (*вход, замок, кейс, ящик, суровый, точка, пачка, стул, пол*); сложные (*рыба-меч, мышеловка, одноклассница, криптография, средиземье*); аббревиатуры (ЖКХ, ДНК, НИИ МАШ, МФТИ, ПАТО, SD, sim, Гб); словосочетания (*кофе «Черная карта», кодовое слово*) и редуцированные предложения (*нет ее, отшибло ее, то, что сзади меня и т.д.*).

Все виды вербальных ассоциаций представляют собой частные случаи двух наиболее общих типов любых ассоциаций – ассоциаций по смежности (во времени или пространстве) и ассоциаций по сходству [Маартинович 1990]. Также можно выделить непосредственные и опосредованные реакции на слово-стимул: Непосредственные реакции. 1. Ассоциации по смежности: **вирус** – антивирус, поломка, компьютерный, троян, Касперский, ПК, программа. К этому типу относятся все тематические ассоциации. 2. Ассоциации по сходству обнаруживают два подтипа. *Синтагматического характера* – пары таких слов, в которых содержание одного члена входит в содержание второго члена в качестве одного из признаков этого содержания: **окно** – открытое, большое, пластиковое; **мышь** – белая, серая, животное, **жесткий** – асфальт, стул, пол, кулак, характер, диск, начальник. Эти ассоциативные пары представлены, как правило, согласованными словами различных частей речи. Однако к ним могут относиться и ассоциации, организованные по типу словосочетаний с несогласованными определениями: **корзина** – под мусор, в магазине, **память** – о Блоке, **ярлык** – на одежде, в магазине, на рабочем столе, **окно** – в Европе, в мире. *Парадигматического характера*. Это пары слов, имеющих в своих содержаниях как минимум один общий существенный признак. Они

включают ассоциативные пары, соотносимые с различными лексико-семантическими, тематическими и т.п. полями: **стол** – *стул*, **база** – *Тургорякское шоссе, ПАТО*, **жёсткий** – *несвежий, черствый, неудобный*, **окно** – *ЮУРГУ*, **блок** – [прием] – *в борьбе*, **корзина** – [файл] – *удалить*, **мышь** – [использует] – *геймер*, **память** – [у человека] – *короткая*.

Основной массив слов-реакций составляют слова, принадлежащие к нейтрально окрашенной разговорной, литературной лексике. Однако раскрывая уровень образованности испытуемых, АВС не может не содержать элементы разных стилей: это и жаргонизмы: *глючит, юзер, эррор, лейбл, винда, троянец*, и просторечия: *с фотками, футболчик, память отшибло, ярлык повешали, перевод «стрелок»*, и бранная лексика: *фигня*.

Данные свободного ассоциативного эксперимента отражают различные аспекты языкового сознания испытуемых, связи между словами в ассоциативно-вербальной сети. Собранный массив данных раскрывает и особенности языковой системы (лексико-парадигматические: **база** – *арбуз, стол – стул*, морфемные и словообразовательные связи: **ошибка** – *ОРФО-графия – орфографическая, грамматика – грамматическая, исправлять – исправление*, фонетические ассоциации: **пароль** – *я король, ярлык – курлык, база – маза*), и ее речевое (парадигматические и синтагматические ассоциации) и текстовое выражение (интертекстуальные связи: **паутина** – *Шнюк, Федорино Горе*).

За последнее десятилетие произошла глобальная автоматизация многих сфер человеческой деятельности в нашей стране. Компьютерные и Интернет-технологии активно применяются для оптимизации жизни населения (создание электронного документооборота в поликлиниках, электронные очереди в государственных учреждениях, развитие Интернет-торговли, автоматизированной информационной системы «ЭРА-ГЛОНАСС» и т.д.), а значит, и возросло количество потребителей электронных услуг. Для обеспечения эффективности и высокой степени защиты электронные устройства модифицируются с невероятной скоростью, так же быстро происходит обновление компьютерной терминосистемы, обслуживающей эту отрасль. Компьютерные термины все глубже проникают в сознание русскоязычных носителей. Происходит постепенное смещение центров ассоциативных полей. Согласно данным РАС еще 10 лет назад стимулы **плата, сеть, жесткий** у многих испытуемых ассоциировались со словами *за проезд, рыба, диван* соответственно. Сегодня у общеупотребительных слов русского языка происходит развитие нового терминологического значения компьютерного термина и в ядро ассоциативно-вербальной сети входят компьютерные ассоциации: *материнская, Интернет, диск*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности: Послесловие // Русский ас-

- социативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов [и др.] – М.: Астрель: АСТ, 2002. – Т. 1: От стимула к реакции: ок. 7000 стимулов. – С. 751-782.
2. Мартинович Г.А. Типы вербальных связей и отношений в ассоциативном поле / Г.А. Мартинович // Вопросы психологии – 1990. – № 2. – С. 143-146.

**PECULIARITIES OF THE ASSOCIATIVE AND VERBAL CHAIN
OF THE COMPUTER TERMS
AT THE DIFFERENT LINGUISTIC LEVELS**

E. A. Yukhmina

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The given article studies the peculiarities of the associative and verbal chain of the computer terms on the lexical and syntactical levels. There are singled out the syntactical connections between the stimulus and reaction, forms of expressions and mechanisms of formation of the words-reactions.

Key words: *word-reaction, associative and verbal chain, computer terms, linguistic levels, stimulus, syntactical relations.*

Об авторе:

ЮХМИНА Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка Челябинского государственного университета, *e-mail:* alen_vitamin@mail.ru.

УДК 81'23

**ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА**

А.А. Яковлев

Сибирский федеральный университет, Красноярск

Статья посвящена анализу общей гносеологической схемы, лежащей в основе исследований языковой картины мира. Такие исследования могут претендовать на систематическую целостность и упорядоченность фиксируемых в языке явлений и фактов, но не на наблюдение сознания пользующегося языком человека. Этому препятствует пассивность самого человека и априорная навязанность ему способов ориентации в мире.

Ключевые слова: *языковая картина мира, методология лингвистики, гносеология лингвистики.*

Целью данной статьи является попытка ответить на вопрос: какую общую гносеологическую основу имеют исследования языковой картины мира? Проще говоря: что и как изучается такими исследованиями? Следует также учесть методологические следствия такой схемы.

Для ответа на так сформулированный вопрос необходимо рассмотреть исследования языковой картины мира (далее – ЯКМ) в более широком контексте и выявить в них то общее звено, которое и может быть их гносеологической основой. «Общее» в данном случае означает не только «одинаковое», но и особенно главное, ключевое звено между объектом и рассматривающим его субъектом познания.

Первым и одним из важнейших моментов общей гносеологической основы исследований ЯКМ является идея о том, что семантические компоненты ЯКМ с необходимостью, обязательно выражаются в речи. Следует отметить, что названная обязательность компонентов некоторыми учёными не просто высказывается, но постулируется как аксиома. В качестве примера можно привести знаменитую книгу Анны А. Зализняк, И.Б. Левонтиной и А.Д. Шмелёва, которая начинается с введения именно этого постулата: «Совокупность представлений о мире, заключённых в значении разных слов и выражений данного языка, складывается в некую единую систему взглядов и предписаний, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [Зализняк 2012: 11]. В том же ключе высказывается Е.В. Урысон: «В настоящее время общепринятым является положение о том, что каждый естественный язык по-своему членит мир, т.е. имеет свой специфичный способ его концептуализации. Это значит, что в основе каждого конкретного языка лежит особая модель, или картина мира, и говорящий обязан организовать содержание высказывания в соответствии с этой моделью» [Урысон 2003: 9].

Нередко такая обязательность не постулируется напрямую, а следует из определений ЯКМ. Например, по мнению О.А. Корнилова, ЯКМ – «это не что иное, как вербализованная система „матриц“, в которых запечатлён национальный способ видения мира, формирующий и предопределяющий национальный характер» [Корнилов 2003: 80].

По-видимому, этот постулат связан с тем материалом, который подвергается анализу при исследовании ЯКМ. А в таких исследованиях материалом, как правило, служит лексика и фразеология языка, при этом метод анализа особо не оговаривается. Можно, однако, встретить суждения, что по отношению к ЯКМ семантические единицы языка выступают как строительный материал, кирпичики смысла [Цапенко 2005: 4]. Или что фрагменты ЯКМ закономерно реконструируются из лексико-семантических полей [Леонтьева 2008: 29]. А также что ЯКМ непосредственно выражается в лексиконе словаря культуры [Замалетдинов 2004: 38].

Нетрудно увидеть здесь традиционное понимание языка как системы и презумпцию того, что семантические единицы непосредственно содержатся в языковых элементах, а значит, могут быть полностью и без каких-либо искажений оттуда «вычерпаны». И отсюда следует, что традиционный лингвистический анализ (например, компонентный) способен выявить те

самые элементы, которые и составляют ЯКМ. Пользуясь терминологией Л.В. Щербы [Щерба 2004], можно сказать, что гносеологическим моментом здесь является априорно принимаемая аксиома, что лингвистическая теория (точнее – её методы) напрямую, без искажений отражает в языковой системе (научном конструкте) особенности языкового материала (того, что говорят люди, – совокупность выражаемых и понимаемых в общении мыслей). Иначе говоря, метод познания не вносит никаких изменений в объект познания и отражает в теории именно те свойства объекта, которые и присущи последнему. Онтология объекта оказывается полностью и прямо отражённой в теории, а между теоретическим конструктом, с которым учёному и приходится в конечном счёте иметь дело, нет ничего сверх того, что есть в объекте исследования самом по себе, как нет и остатка в объекте, не учтённого в теории. Смысловой «дебет» и теоретический «кредит» здесь сходятся идеально.

Таким образом, в данном случае можно говорить о совместном рассмотрении языкового материала (совокупности говоримого и понимаемого) и внешней по отношению к нему языковой системы, при этом обе системы берутся как рядоположенные, некоторый элемент одной из них является равновесным соответствующему ему элементу другой. Языковые явления происходят дважды: первый раз – стихийно и неявно воздействуя на сознание человека, общающегося с другими людьми, второй раз – в качестве сознательно и целенаправленно реконструируемых в теории. И это *одни и те же* языковые явления. «Пространство» между ними предполагается однородным, а условия совместного рассмотрения универсальными. Причём направление этого рассмотрения не имеет значения: особенности языкового материала отражаются в языковой системе (т.е. именно присущие первым свойства, а не особенности языковой системы как чего-то внешнего по отношению к языковому материалу), а особенности языковой системы (например, выявленные общие характеристики элементов языкового материала) свободно переносятся на языковой материал. Происходит это всё как бы мгновенно, без промежуточных «состояний» объектов, переносимых из одной системы в другую. Вот почему в исследованиях, посвящённых ЯКМ, говорится обычно о её реконструкции [Павлова 2011: 16]. Как если бы в языковом материале самом по себе уже было всё содержание ЯКМ, но в несколько ином виде, его нужно только достать оттуда и немного преобразовать.

Отсюда следует, что в ЯКМ нет ничего такого, чего не было бы в языке, и наоборот – в языке нет ничего такого, чего не было бы в ЯКМ. Поэтому о ЯКМ, хотя она является системой знаний о мире, правомерно говорить в тех же терминах, в которых говорят о языке (интересно, что система знаний по большому счёту отождествляется с системой средств репрезентации этих знаний). Большинство подходов к ЯКМ остаются в русле традиционных

взглядов на язык, а заявления об антропоцентризме являются следствием более широкого рассмотрения фактов языкового материала с применением традиционных общих гносеологических и методологических предпосылок.

Действительно, способ рассуждения здесь схож со способом рассуждения о традиционных категориях языка, регулярно проявляющихся в языковом материале. Род, падеж, спряжение, вид и т.д. не могут не быть выражены в русском языке, потому и являются обязательными, и никому в голову не приходит доискиваться, не искажают ли языковедческие категории того, что имеется в языковом материале. Они наличествуют в языковой системе постольку, поскольку они (именно они, а не их теоретические «отражения») наличествуют в языковом материале. Иначе говоря, языковые явления заданы в абсолютной и универсальной системе отсчёта, из которой возможно наблюдение за любыми из них – такое наблюдение, которое фиксирует и анализирует свойства языковых явлений как таковые и какими бы они ни были. Языковые категории либо есть, либо их нет (другое дело, что они могут не быть выражены). Так же точно и элементы ЯКМ – либо есть, либо нет (хотя и они, в свою очередь, могут не быть выражены). Коль скоро обнаруживается регулярно проявляющееся единство позиции слова в высказывании, некоторого его формального компонента и аспекта смысла, можно констатировать наличие в языке некоторой грамматической или семантической категории. Принципиальным здесь является, конечно, не случайное, «мутационное» наличие какого-то отдельного элемента, а более или менее постоянно повторяющаяся связь между формальными и содержательными элементами. И для выявления грамматической категории, скажем, рода или вида нет необходимости рассматривать все имена и глаголы данного языка. Тот же способ рассуждения применим и к ЯКМ: коль скоро обнаружен некоторый элемент ЯКМ (например, культурно обусловленные особенности лексической семантики некоторых элементов), более или менее постоянно выражающийся в различных фразах, можно констатировать наличие соответствующей особенности в ЯКМ целиком. Но коль скоро этот элемент наличествует в ЯКМ, то он с необходимостью выражается в речи при каждом употреблении соответствующих ему языковых элементов. При этом также нет надобности анализировать все фразы, содержащие данный элемент ЯКМ, для выявления специфичности или неспецифичности его для данной лингвокультуры.

Отсутствие такой надобности иногда подвергается сверхгенерализации и расширяется до того, что вывод о некотором элементе ЯКМ делается на основе всего нескольких примеров. Одна из самых ярких иллюстраций такой сверхгенерализации видится нам в примере А.Д. Шмелёва. Пословица *Любовь зла, полюбишь и козла*, не даёт, по А.Д. Шмелёву, понимания места любви в русской ЯКМ, зато даёт понимание козла как малосимпатичного существа [Зализняк 2012: 11]. Этот вывод делается на том основании, что

союз *и* в значении «даже» указывает на то, что козла полюбить очень трудно, а поскольку это значение содержится в пресуппозиции высказывания, то оно и принимается как неоспоримое. В связи с этим не вполне понятной становится интерпретация других схожих по форме и пресуппозитивному содержанию пословиц, например: *Борода в честь, а усы и у кошки есть* или *Доброе слово и кошке приятно*.

Возможен иной путь рассуждения, частично затронутый выше: в некотором языке не существует специальных средств выражения некоторого аспекта смысла, который выражается через другие средства (например, определённости/неопределённости в русском языке). Это даёт возможность отойти от категоричных выводов о строгом наличии или отсутствии некоторой грамматической категории в языке, а говорить об относительном характере средств выражения категории: относительно одной категории существуют специальные средства выражения, относительно другой – используются не предназначенные специально для неё средства. Но нам неизвестны исследования ЯКМ, полностью и непротиворечиво базирующиеся на этом принципе.

Абсолютность той системы отсчёта, в которой языковые факты наблюдаются, связана с выводами о большей или меньшей значимости тех или иных аспектов ЯКМ. Если говорить, допустим, что для русской ЯКМ в большей степени характерна фаталистичность, чем, скажем, для англосаксонской ЯКМ, то это может значить две вещи. «Уровень» фаталистичности русской ЯКМ принимается за «нормальный», а «уровень» фаталистичности англосаксонской ЯКМ до этой «нормы» не дотягивает, являясь как бы «отклонением от нормы». Или, наоборот, можно за «норму» принять «уровень» фаталистичности англосаксонской ЯКМ, тогда «уровень» фаталистичности русской ЯКМ будет чрезмерным, т.е. тоже «отклонением от нормы». Очевидно, однако, что ни о какой «норме» говорить не приходится, тем более что неясно, по каким меркам следует подобные объекты сопоставлять (поскольку сопоставимыми величинами называются такие, которые имеют общую меру, которая в данном случае отсутствует). Можно лишь заключить, что фаталистичность в разных языках выражается разными средствами, например, лексикой, имеющей большую или меньшую экспрессивность (скорее даже имеет более или менее явную тенденцию к тем или иным способам выражения). Более того, различия в семантике некоторых элементов двух языков в данном случае интерпретируется как различие во внутреннем мире говорящих на этих языках людей. Если в языке А находят пять глаголов, служащих для выражения, допустим, страха, а в языке Б таких глаголов найдено семь, то отсюда делается вывод, что для носителей языка Б страх является более значимой эмоцией, чем для носителей языка А, первые более чувствительны к страху, чем вторые. Для подобных выводов считается достаточным сопоставление фразеологии двух

языков.

Лежащая в основе абсолютной системы отсчёта гносеологическая схема приводит некоторых исследователей, как уже отмечалось, к выводу об обязательности и помимо воли выражения некоторых аспектов ЯКМ в речи. Нет непроходимой границы (и вообще никакой границы) между фактами языка, их интерпретацией в лингвистическом конструкте и мыслью носителя языка, не говоря уже о том, что «объём» этих явлений равен. Это приводит одновременно к двум заключениям: деятельность человека такова, потому что отражает в себе его язык, полностью подчинена языку, или язык таков, потому что в нём отражаются именно такие особенности деятельности человека. Больше распространение, впрочем, получило второе заключение: деятельность человека подчинена языку, который через ЯКМ не оставляет человеку ничего, кроме как познавать мир заранее и строго определённым способом.

Из всего сказанного видно, что исследования ЯКМ обычно исходят из предустановленной гармонии между языком, его носителем и лингвистом, фиксирующим отношение мыслительного содержания сознания носителя языка и языковых средств, связанных с таким содержанием. Сам же носитель языка оказывается пассивным приёмником того, что содержится в языке и всегда в полном объёме транслируется в него, навязывается ему в качестве ЯКМ – способа ориентации в мире. И такое перенесение подготовленных идей из надличного языка в индивидуальное сознание человека никак не зависит от активности человека. Но оно качественно не зависит и от активности лингвиста, с той лишь разницей, что этот последний способен, используя методы лингвистики, выявить схемы ориентации в мире, которые по какой-то неведомой никому причине скрыты от рядового пользователя языка.

При всём при этом исследование ЯКМ вполне может претендовать на систематическую целостность, упорядоченность фиксируемых в языке явлений и фактов, но не может, как представляется, претендовать на проникновение в сознание пользующегося языком человека, поскольку активность сознания элиминируется методологией таких исследований. Исключение активности носителя языка из процессов усвоения и реализации способа ориентации в мире позволяет включать в ЯКМ не столько стереотипные способы языковой репрезентации мышления, сколько принципиальную возможность такого стереотипного способа [Нефёдова 2001: 164-165].

В ситуации, когда лингвист знает и решает за носителя языка, какой смысл тот выражает, используя некоторые элементы языка, возможна фиксация смыслов, инвариантных любым изменениям, накладываемым на них речевой ситуацией и речевой деятельностью субъекта речи. Наблюдение не уникального опыта человека в конкретных условиях речевой ситуации, а

инварианта семантики языковых единиц позволяет обобщать разные элементы языковой системы в их потенции фиксировать и выражать некоторый инвариант семантики, т.е. позволяет обобщать инварианты семантики, выражаемой на разных уровнях языковой системы, но безотносительно к тому, что мыслит при этом и что «на самом деле» имеет в виду говорящий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зализняк Анна А. Константы и переменные русской языковой картины мира / Анна А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелёв. – М.: Языки славянских культур, 2012. – 696 с.
2. Замалетдинов Р.Р. Национально-языковая картина татарского мира: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.02 / Р.Р. Замалетдинов; Казанск. гос. пед. ун-т. – Казань [б.и.], 2004. – 499 с. – На правах рукоп.
3. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
4. Леонтьева Т.В. Интеллект человека в русской языковой картине мира / Т.В. Леонтьева. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. – 280 с.
5. Нефёдова Л.А. Когнитивно-типологический аспект имплицативной коммуникации: На материале французских текстов и их переводов на русский язык: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.20 / Л.А. Нефёдова; Челябинск. гос. ун-т. – Челябинск [б.и.], 2001. – 312 с. – На правах рукоп.
6. Павлова А.В. Хитрушки и единокор: из истории лингвонарциссизма / А.В. Павлова, М.В. Безродный // Политическая лингвистика. – Екатеринбург, 2011. – № 4 (38). – С. 11-20.
7. Урысон Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике / Е.В. Урысон. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 224 с.
8. Цапенко С.А. Особенности концептуализации суточного круга времени в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / С.А. Цапенко; Поморский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Северодвинск. филиал. – Северодвинск [б.и.], 2005. – 256 с. – На правах рукоп.
9. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Изд. 2-е, стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE LANGUAGE WORLDVIEW STUDIES

A. A. Yakovlev

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

The paper analyses the general scheme underlying the language worldview studies. The systematical and ordered language facts can be observed in such works, but not the speaker individual consciousness due to his/her passivity and the manner of orientation in the world being a priori imposed to him/her.

Key words: *language worldview, linguistic methodology, linguistic epistemology.*

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 35. 2016

Об авторе:

ЯКОВЛЕВ Андрей Александрович – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, *e-mail*: mr.koloboque@rambler.ru

УДК 81'25

**ПРОБЛЕМА ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ
ПРИ ПЕРЕВОДЕ МЕДИЦИНСКОГО ТЕКСТА
С РУССКОГО НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
(на материале научных статей по дерматологии)**

П.Л. Горелик

Южно-Уральский государственный медицинский университет,
Челябинск

В статье рассматриваются переводческие трудности, связанные с подбором эквивалентов терминов в узкоспециальной медицинской области, в которой у переводчика отсутствуют знания. Также анализируется перевод научных клише языка медицины.

Ключевые слова: перевод медицинской терминологии, эквивалентность перевода, английский язык.

При переводе медицинских текстов у переводчика (лингвиста, а не медика) возникают две проблемы:

1) найти эквиваленты терминам, которых он не знает в области, в которой он не разбирается;

2) найти эквиваленты для клише, принятых в научных статьях на эту тему, которые, хоть и не являются терминами, но все равно нуждаются в точном переводе.

Обе эти проблемы легко решаются при обращении к специалисту, который владеет медицинской терминологией в данной области. Либо наоборот, качественный перевод получится, если его будет делать сам специалист-медик (если он достаточно знает язык). Однако это не всегда возможно. Поэтому хотелось привести пример перевода нескольких статей, чтобы показать, как решать подобные проблемы.

Материалом для исследования послужили статьи по дерматологии на русском языке с выполненным нами переводом на английский язык. Ниже приводится два списка: перевод терминов (таблица 1) и перевод научных клише (таблица 2).

Таблица 1

<i>русский</i>	<i>перевод на английский язык</i>
вирусная нагрузка	virus load
вирус папилломы человека (ВПЧ)	human papillomavirus (HPV)
ВПЧ рода бета	β -genus HPV
базально-клеточный рак кожи	basal cell carcinoma
биоптат	biopsy material
очаги СК (себорейного кератоза)	lesion areas of SK (seborrheic keratosis)
церебриформные структуры	brain-like ridges
первично-множественный рак	multifocal carcinoma
генотипирование	genotype determination

в биопсийном материале, полученном методом скарификации	in biopsy material received by scraping method
определение числа лейкоцитов, лимфоцитов	estimation of leucocytes and lymphocytes count

Вопрос: откуда брать точный перевод таких терминов? Конечно, частично они есть в словарях. Например, электронный словарь МультиТран [МультиТран: <http://www.multitrans.ru>] справился с переводом таких выражений, как «базально-клеточный рак кожи», «биоптат», «вирус папилломы человека», «первично-множественный рак».

Однако в некоторых случаях приходится отыскивать эквивалент методом гипотезы. Например, «церебриформные структуры». Делаем предположение, что на английском этот термин существует в виде «cerebriform», и ищем в поисковой системе по ключевым словам «церебриформные структуры cerebriform». Поскольку наше предположение оказалось недалеко от истины, правильный ответ быстро находится в Интернете: существует два выражения: cerebriform и brain-like ridges. Выбираем второе, так как оно чаще встречается в англоязычных статьях. Этот метод уже был описан нами в статье, посвященной использованию Интернета при переводе [Горелик 2014: 295].

Другой способ найти наиболее точный эквивалент – изучить статьи на похожую тематику на английском языке, особенно в ситуации выбора между 2-3 синонимами. Статья на английском поможет выбрать именно общепринятый термин, а не случайный, который переводчику покажется самым подходящим.

Например «метод скарификации», который бы неспециалист возможно перевел бы как «scarification method» (первое значение в словаре) в среде специалистов звучит как «scraping method». «Очаги СК» – это не «foci of SK», а «lesion areas of SK», число лейкоцитов – не «leucocytes number», а «leucocytes count». Со стороны может показаться, что это элемент лингвистической моды – говорить так, а не иначе. Однако только так можно добиться максимальной приближенности к языку оригинала и качества перевода.

Прежде чем переходить ко второй таблице, отметим примеры, которые не перевести без ознакомления с соответствующими англоязычными статьями. «ВПЧ рода бета» переводится с помощью латинского элемента «genus» (*род*): « β -genus HPV». «Базально-клеточный рак кожи» переводят как «basal cell carcinoma», опуская слова «of skin».

Выражения, приведенные во второй таблице, обладают большей семантической широтой. Это уже не термины в общепринятом понимании: они не однозначны, синонимичны, это скорее общепринятые выражения научного стиля речи. Их можно встретить в текстах и других специальностей, даже не медицинских. Однако, им, как правило, есть точные эквиваленты, принятые в другом языке, и если их не употребить, текст будет зву-

чать как непрофессиональный перевод. Приведем примеры:

Таблица 2

<i>русский</i>	<i>перевод на английский язык</i>
контрольная группа условно-здоровых	the control group of relatively healthy persons
здоровая кожа	intact skin
в режиме реального времени	in real-time operation mode
заболеваемость	incidence
солнечные часы	sunshine hours
иммунологические показатели	immune data
пусковой механизм в возникновении рака	trigger factors of carcinoma
у больных базально-клеточным раком кожи (БКРК) при выявлении вируса папилломы человека (ВПЧ)	in patients with basal cell carcinoma (BCC), associated with human papillomavirus (HPV)
у больных БКРК инфицированных и неинфицированных ВПЧ	in patients with BCC associated or not with HPV

Разумеется, «здоровая кожа» можно перевести как «healthy skin», «иммунологические показатели» как «immunologic indices», «инфицированный» как «infected», и т.д. И такой перевод не будет ошибочным, потому что это не термины, и мы имеем право подбирать синонимы. Но именно по таким мелочам становится понятно, насколько компетентен переводчик в проблематике переводимой статьи и насколько ему важно или неважно качество своей работы. Ведь любой, кто хоть немного имел дело с медицинскими текстами вряд ли переведет «заболеваемость» иначе, чем «incidence» поскольку это общепринятое медицинское клише.

В заключение хотелось бы отметить, что в процессе перевода у переводчика нарабатывается база эквивалентов, благодаря которой последующие статьи по данной тематике переводить гораздо проще. Эта база была бы полезна другим переводчикам, особенно начинающим, т.к. позволила бы сэкономить им время. Но это не словарь в общепринятом понимании, а именно база эквивалентов, которые работают только для конкретной медицинской специальности. Такие эквиваленты можно добавить в Мультигран, но они затеряются там среди массы переводов. Поэтому, возможно, назрела необходимость создания специального электронного ресурса по переводу медицинских текстов, в который можно было бы добавлять свои варианты перевода. Такой ресурс был бы очень полезен, т.к. позволил бы воспользоваться уже наработанным чужим опытом. А пока такого ресурса не существует, переводчику приходится каждый раз расширять свои познания в еще одной медицинской специальности и составлять собственную терминологическую базу, которая, возможно, кому-нибудь когда-нибудь пригодится.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горелик П.Л. Использование ресурсов сети Интернет при переводе медицинского текста (на материале английского языка) / П.Л. Горелик // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 7. – с. 295-298.
2. Мультитран [электронный ресурс]. – URL: <http://www.multitrans.ru>

**PROBLEM OF EQUIVALENCE IN TRANSLATION OF MEDICAL TEXT
FROM RUSSIAN INTO ENGLISH**
(on the material of scientific articles on dermatology)

P.L. Gorelik

South-Ural State Medical University, Chelyabinsk

The article deals with translation difficulties connected with the selection of equivalent terms in a special medical field, where the translator doesn't have sufficient knowledge. The author analyses the translation of scientific set phrases of medical language.

Key words: *translation of medical terms, translation equivalence, the English language.*

Об авторе:

Горелик Полина Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков с курсом латинского языка Южно-уральского государственного медицинского университета; *e-mail:* plg78@inbox.ru

УДК 821.133.1 Большой Мольн 7 Ален-Фурнье: 81'255.2

**ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ДИАЛЕКТИЗМОВ В РОМАНЕ
АЛЕНА-ФУРНЬЕ «БОЛЬШОЙ МОЛЬН»**

М.В. Дубинская

Тверской государственный университет, Тверь

Статья посвящена проблеме перевода диалектных слов и выражений, а также выражений, имеющих архаичную грамматическую структуру, в романе Алена-Фурнье «Большой Мольн». В работе рассматриваются различные возможные подходы к проблеме их перевода.

Ключевые слова: *устаревшие грамматические конструкции, диалектизмы, иноязычное соответствие, переводческая компенсация, разговорный стиль.*

Данная статья посвящена проблематике различных аспектов перевода романа Алена-Фурнье «Большой Мольн» (1913), заявленной автором ранее [Дубинская 2015: 255-263]. Роман «Большой Мольн» был переведён на рус-

ский язык лишь один раз – М. Ваксмахером. Действие романа разворачивается в начале XX века, многие эпизоды происходят во французской провинции Солонь. Главные герои – представители сельской интеллигенции, выходцы из старинных крестьянских семей. Среди действующих лиц много крестьян и буржуа, населявших, как реальные, так и вымышленные городки этого региона: Bourges, Vierzon, Chapelle-d'Angillon, Landes, Sainte-Agathe. «Маленький, живущий на деревенский манер, городок Сент-Агат в самом сердце Франции – Солони» [Токарев 1985: 7] находится в центре повествования.

Солонь – малая родина самого Алена-Фурнье, горячо любимая им. Несколько поколений его семьи жили в этих местах. Атмосфера романа пропитана духом старой провинциальной Франции, крестьянского быта и традиций, которые знал и любил писатель, и которые выразились, прежде всего, в языке его героев – как представителей крестьянской среды, так и тех, кто, как и сам писатель, формально к ней более не принадлежал, но сохранил верность народным традициям.

В романе встречается достаточно много диалектизмов, характерных для Центральной Франции, и выражающихся в как употреблении диалектальной лексики, так и в использовании устаревших значений лексем, необычных временных форм и устаревших глагольных перифраз, что создаёт неповторимую атмосферу сельской Франции, уже уходящей в прошлое. Поэтому способы перевода диалектизмов и устаревших грамматических конструкций, бытующих в диалекте Центральной Франции, в романе «Большой Мольн» являются актуальной, до конца не решённой проблемой. Большая часть выражений, содержащих диалектизмы и необычные грамматические конструкции, в переводе Ваксмахера либо просто опущена, либо упомянутые особенности языка не получили в нём должного отражения.

При переводе диалектизмов проблема поиска иноязычного соответствия неизбежно расширяется: «Переход от одной языковой системы к другой здесь всегда означает и переход от одной культуры к другой; сама проблема становится социолингвистической. Наиболее естественное, на первый взгляд, решение заменить французские диалектизмы русскими оказывается неприемлемым, ибо это бы означало русификацию иноязычного текста и соответственно иноязычной действительности» [Швейцер 1985: 22]. Поэтому русские переводчики традиционно пользуются в данных случаях приёмом компенсации. Например, производится замена одной диалектальной лексической единицы на другую, принадлежащую уже к разговорному стилю речи. Следует, однако, отметить, что использование этого приёма не всегда даёт удовлетворительный результат, поскольку нарушает однородность повествовательного стиля.

Например, возьмём слова пожилой крестьянки из глухого уголка Солони, адресованные главному герою – Мольну и свидетельствующие об уда-

лённости и заброшенности деревни, в которой он очутился. Говоря о том, что в их округе совсем нет торговцев, нет даже своего булочника, она добавляет: «Il y a tout juste une petite assemblée, chaque année, à la Saint-Martin» (Alain-Fournier 1971: 63). В переводе Ваксмахера эта фраза звучит следующим образом: «Зато каждый год в день святого Мартина сюда собирается столько народу» (Ален-Фурнье 1985: 46). В данном случае переводчик не указывает цели этого многочисленного собрания.

Употребление крестьянкой в этом контексте слова «assemblée», буквально – «съезд», «сбор», очевидно, имеет диалектальную окраску, но связано оно с устаревшим значением этого слова. Ещё в XVII веке словом «assemblée», известном в письменных источниках с XII века, можно было назвать любое собрание народа, в том числе, с целью торговли [Larousse Etymologique 2005: 61]. Так и следует его интерпретировать в контексте сказанного выше той же крестьянкой. Следовательно, речь идёт именно о сборе людей на ярмарку, приуроченную ко дню святого Мартина – покровителя Франции. М. Кипяткова, автор Примечаний к русскому изданию романа Алена-Фурнье на французском языке, именно так и трактует слово «assemblée»: «un marché, une foire dans plusieurs provinces de France qui se réunit à l'occasion des fêtes locales» [Kipiatkova 1971: 475].

Поэтому в переводе мы можем пренебречь фактом употребления слова «assemblée» в его устаревшем значении и установить следующее иноязычное соответствие: «Бывает только небольшая ярмарка, каждый год, на день святого Мартина». В данном варианте указывается цель собрания народа, не упоминаемая в переводе Ваксмахера.

Другой вариант перевода – попытаться найти лексическое соответствие с тем же значением, но имеющее оттенок устаревшего. В данном случае нам кажется уместным прибегнуть к творческому опыту И.А. Шмелёва и его замечательного романа «Лето Господне». В значении «ярмарка» здесь употребляется слово «торг», характерное для обихода старой Москвы. Это слово может считаться устаревшим, и, по нашему мнению, оно не нарушает социокультурного равновесия текстов, не русифицирует текст Алена-Фурнье. Поскольку само по себе это слово не является диалектальным, а лишь устаревшим, при переводе оно может быть употреблено в данном контексте. В таком случае, перевод фразы может быть выдержан в более архаичном и одновременно более разговорном стиле: «Бывает только торг, небольшой – каждый год, на день святого Мартина».

К сожалению, не все грамматически устаревшие обороты в «Большом Мольне» поддаются переводу. Например, название центральной улицы городка Сент-Агат, где живут главные герои – «Grand-Rue» (Alain-Fournier 1971: 23). В переводе Ваксмахера название улицы опущено, переводчик называет её просто «улицей» (Ален-Фурнье 1985: 16). Между тем, в самом названии мы наблюдаем пример архаичного отсутствия согласования прилагательного

тельного с существительным в женском роде, закрепившегося в названии топографического объекта, что свидетельствует, в том числе, и о давности его бытования [Скрелина 1995:114]. Не имея возможности найти при переводе грамматическое соответствие данной структуры в русском языке, мы можем прибегнуть к традиционному способу – переводческой компенсации с заменой непереводимой архаичной грамматической конструкции на лексему, имеющую разговорный оттенок. В данном случае уместен перевод выражения «Grand-Rue» не как «Главная Улица», что является верным по смыслу, но несёт нейтральную стилистическую окраску, а «Большая Улица». Этот вариант буквально передаёт французское название улицы и придаёт ему лёгкий разговорный оттенок, хотя и не даёт представления о его архаичности.

В романе «Большой Мольн» встречается много сложных для передачи в переводе грамматических оборотов, также носящих архаичный характер. Например, слова фермера, извещающего о побеге Большого Мольна из школы. Молодой человек просит у него повозку и лошадь, но крестьянину кажется странным, что директор школы доверил важное поручение юноше, плохо знающему окрестности. Он говорит: «Il nous est venu des sourçons» (Alain-Fournier 1971: 40), употребляя при этом не совсем обычный безличный оборот. М. Кипяткова даёт вариант стандартного построения подобной фразы во французском языке: «Des sourçons nous sont venus à l'esprit» [Kipiatkova 1971: 274]. Речь фермера из Солони в начале XX века могла включать устаревшие грамматические обороты, в том числе вводимые безличным подлежащим «il». К сожалению, невозможно адекватно передать это архаичное построение предложения на русский язык – в силу разницы грамматических структур русского и французского языков.

Перевод Ваксмахера звучит следующим образом: «Он вызвал у нас подозрения» (Ален-Фурнье 1985: 29). Имеется в виду Мольн. Однако, на наш взгляд, перевод Ваксмахера сместил акценты, указывающие на отношение крестьянина к юноше Мольну. Большой Мольн – свой человек в крестьянской среде. Он хорошо знаком с жителями городка, пользуется авторитетом среди местной молодёжи и вряд ли может вызвать подозрение криминального характера, какое можно предположить, исходя из смысла перевода этой фразы.

По нашему мнению, при переводе было бы логичнее акцентировать внимание читателя на сомнении крестьянина в законности получения Мольном лошади и повозки. Действительно, Мольн не получил от учителя разрешения отлучиться, и фермер заподозрил его именно в этом. Поэтому было бы точнее, на наш взгляд, перевести фразу следующим образом: «Мы заподозрили неладное». В данном случае употребляется ещё и просторечное выражение, отчасти способное компенсировать невозможность точного перевода.

В романе Алена-Фурнье встречаются и другие устаревшие грамматические обороты. Их употребляют как крестьяне и герой-рассказчик, так и городские жители. Видимо, подобные конструкции долгое время продержались в разговорном языке жителей данного региона Франции в силу его удалённости от столицы и крупных городов. Например, ремесленник в городке Сент-Агат, где находится школа, говорит школьникам, объявившим, что для поездки в соседний городок они возьмут лошадь у папаша Мартена: «Oh, alors, vous n'êtes pas revenus» (Alain-Fournier 1971: 35). В своих комментариях М. Кипяткова указывает, что «Le passé composé a, ici, la valeur du futur» [Кипяткова 1971: 274].

К комментарию Кипятковой можно добавить, что житель Сент-Агат употребляет, скорее, не время *passé composé*, но глагольный перифраз, состоящий из глагола «être» в личной форме и причастия активного глагола, согласованного в роде и числе. Этот перифраз возник ещё в XV веке и использовался для обозначения, как будущего, так и настоящего времени. Упоминаемое же в комментариях Кипятковой время *passé composé* в XV веке ещё не было окончательно сформировано [Скрелина 1995: 206]. В начале XX века, когда происходит действие романа, такие обороты уже не встречались в литературной речи, но могли использоваться в просторечии, особенно в патриархальных, крестьянских регионах Франции. В переводе Ваксмахера используется следующий оборот: «Ну, тогда вам домой не вернуться» (Ален-Фурнье 1985: 26).

По нашему мнению, возможен также перевод с сохранением глагола «быть» и более выраженной просторечной окраской: «Ну, тогда дома вам не бывать».

Ещё два выражения с глагольной перифразой относятся к речи героя-рассказчика: «Je n'avais guère été, jusqu'alors, courir dans les rues avec les gamins du bourg» (Alain-Fournier 1971: 29). Перевод Ваксмахера: «До того времени мне почти не приходилось бегать по улицам вместе с городскими мальчишками» (Ален-Фурнье 1985: 21).

Вызывает вопрос слово «почти», которому при переводе попросту неоткуда взяться, поскольку «guère» в паре с отрицательной частицей «ne» мы переводим как: «совсем не», «никогда». «Guère», происходящее от французского наречия «waigara» – «много» [Larousse Etymologique 2005: 463], обладает свойством усиливать отрицание, а не ослаблять его, как мы это видим в переводе Ваксмахера.

Что касается употребления времён в данной фразе, то: «Le verbe “être” est employé ici dans le sens de “aller”» [Кипяткова 1971: 274] – утверждение, с которым можно согласиться. Если учитывать наличие в данном выражении архаичной перифразы, которая была употребительна в XVI веке – глагол «avoir» в личной форме плюс причастие глагола «être» плюс инфинитив, то подобная сложная конструкция, напоминающая время *passé surcomposé*, к

сожалению, не может быть переведена на русский язык средствами русской грамматики.

В данном случае мы предлагаем следующий вариант перевода: «До того времени я никогда не отправлялся с мальчишками из городка побегать по улицам». В данном случае «aller» мы можем перевести как «отправляться», «ходить».

Ещё одно выражение с необычной глагольной конструкцией – *Il s'en fut chercher sa voiture*, (Alain-Fournier 1971: 65) – «он пошёл искать свою повозку», вместо более привычного для читателей выражения: «*Il s'en est allé chercher sa voiture*». Налицо замена глагола «aller» глаголом «être» времени *passé simple*. Такие замены характерны для французского языка XVI–XVII веков [Скрелина 1995: 117], но перевести их, сохранив в русском языке какой-либо аналог этой архаичной перифразы, невозможно. Однако можно попытаться придать фразе чуть более архаичный повествовательный стиль: «Он отправился на поиски своей повозки». В переводе Ваксмахера это выражение пропущено.

Ещё один опущенный в переводе Ваксмахера оборот – слова соседа героя-повествователя, господина Паскье, мясника. Начиная свой рассказ о необычном ночном происшествии в городке, взволнованный господин Паскье говорит: «*Je vais aller raconter ça*» (Alain-Fournier 1971: 110). Время, употребляемое в данном выражении, напоминает *futur immédiat*, то есть ближайшее будущее. Фразу можно было бы перевести следующим образом: «Я сейчас расскажу вам об этом». Однако вспомогательный глагол «aller» употреблён здесь дважды – в личной форме и в инфинитиве. Подобная временная форма отсутствует во французском языке. Поэтому мы можем предположить, что дублирование глагола «aller» в прямой речи персонажа говорит о его эмоциональном восприятии произошедших событий. Поэтому можно предложить следующий вариант перевода, передающий взволнованность рассказчика при помощи повторения слова «aller», обозначающего сиюминутный характер будущего действия, как и в подлиннике: «Сейчас, сейчас я расскажу вам об этом».

Следует также отметить, что в переводе Ваксмахера поэтические названия крестьянских ферм Солони, придающие тексту романа яркий местный колорит, не переведены на русский язык, точнее, переданы средствами транслитерации. Например, название фермы *Belle Etoile* переведено как Бель Этуаль, ферма *Aubiers* – Обье. В то же время, по нашему мнению, перевод названий ферм добавил бы исторического и национального колорита в повествование Алена-Фурнье: «Прекрасная звезда», «Ивь». Отметим при этом, что слово *Aubiers* имеет выраженную диалектальную окраску. «*Aubiers – nom du saule dans le centre de la France*» [Kipiatkova 1971: 277]. В русском языке существует множество синонимичных названий этого растения – ракита, лоза, тальник, верба, не отсылающих к локальным диалектальным осо-

бенностям какого-либо конкретного российского региона. Возможно, при переводе названия было бы уместно употребить одно из этих слов в качестве русскоязычного соответствия слову *aubiers*.

Таким образом, анализируя особенности перевода диалектизмов, в том числе, устаревших грамматических конструкций, в романе Алена-Фурнье «Большой Мольн», можно отметить пропуски переводчиком этих слов и выражений, создающих в произведении особую атмосферу старинной французской провинции. Рассмотренные примеры составляют лишь часть пласта диалектной лексики и архаичных грамматических оборотов, встречающихся в романе Алена-Фурнье.

Данный опыт рассмотрения проблематики перевода диалектизмов и устаревших грамматических конструкций, наряду с нерешённой проблемой сохранения в переводе специфического хронотопа романа, рассмотренной нами в предыдущей статье, позволяет прийти к заключению о насущности вопроса нового перевода романа Алена-Фурнье «Большой Мольн».

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубинская М.В. «Грамматическая полифония» и ее перевод: к постановке проблемы (на материале романа Алена-Фурнье) // Иностранные языки: лингвистический и методический аспекты: межвуз. сборник научных трудов. – Вып. 32. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – С. 255-263.
2. Скредина Л.М. Очерки по исторической стилистике французского языка / Л.М. Скредина, Т.Я. Кузнецова. – СПб.; Архангельск: Изд-во Помор. междунар. пед. ун-та, 1995. – 207 с.
3. Токарев Л. «Моё кредо в искусстве и литературе – детство» / Л. Токарев // Ален-Фурнье. Большой Мольн / пер. с фр. М. Ваксмахера. – М.: Художественная литература, 1985. – С. 5-12.
4. Швейцер А.Д. Социолингвистические основы теории перевода / А.Д. Швейцер // Вопросы языкознания. – 1985. – № 5. – С. 5-24.
5. М. Kipiatkova. Notes // Alain-Fournier. Le Grand Meaulnes. – М.: Edition de Progrès, 1971. – P. 274-278.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

6. Dubois J. Larousse Etymologique et historique du français / J. Dubois, H. Mitterrand, A. Dauzat. – Paris, Larousse, 2005. – 1254 p.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Ален-Фурнье. Большой Мольн / пер. с фр. М. Ваксмахера; предисл. Л. Токарева. – М.: Художественная литература, 1985. – 200 с.
Alain-Fournier. Le Grand Meaulnes / Alain-Fournier. – М.: Edition de Progrès, 1971. – 278 p.

THE PROBLEM OF THE TRANSLATION OF DIALECTISMS IN THE NOVEL «BIG MEAULNES» BY ALAIN-FOURNIER

M.V. Dubinskaya
Tver State University, Tver

The paper is devoted to the problem of translation of dialectal words and also

of the expressions having an archaic grammar structure, in the novel “Big Meaulnes” by Alain-Fournier. This article describes different ways of their translating.

Key words: *archaic grammar constructions, dialectisms, another language accordance, translating compensation, conversational style.*

Об авторе:

ДУБИНСКАЯ Маргарита Викторовна – аспирант кафедры истории русской литературы (прикрепленный соискатель) Тверского государственного университета, *e-mail:* geolea@bk.ru.

УДК 81'25:004

ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА НАЧИНАЮЩИМИ ПЕРЕВОДЧИКАМИ

А.Н. Малявина

Тольяттинский государственный университет, Тольятти

Статья посвящена рассмотрению инструментов автоматизации процесса письменного перевода на разных этапах работы с текстом. Представлены различные по функционалу и возможностям программы и онлайн-сервисы, помогающие начинающему переводчику оптимизировать переводческую деятельность.

Ключевые слова: *переводчик, этапы перевода, автоматизация процесса перевода, онлайн-инструменты, интернет-сервисы, технологии.*

Олимпийский девиз «Быстрее, выше, сильнее!» после небольшой адаптации прекрасно подходит для лаконичного описания современной переводческой деятельности – «Быстрее, дешевле, лучше!». Мы не будем рассматривать актуальные сегодня вопросы рыночных и этических отношений между заказчиком перевода и исполнителем, а также проблемы оценки качества перевода (см. например, статьи В.В. Сдобникова [Сдобников 2016], И.А. Улиткина [Улиткин 2016], А.Н. Малявиной [Малявина 2016]), а опишем некоторые технологии, позволяющие начинающим переводчикам взять более высокий темп деятельности в процессе письменного перевода.

Письменный перевод состоит из нескольких закономерных этапов. Несмотря на то что некоторые теоретики выделяют два этапа: анализ, то есть понимание текста оригинала, и синтез, то есть создание текста перевода на основе извлеченного смысла (этап анализа исходного текста и этап синтеза [Рыбин 2007: 15-16]; «две подсистемы» М.П. Брандес [Брандес 1988: 16]), нам хотелось бы придерживаться мнения о тройственной структуре процесса перевода:

- 1) предпереводческий анализ оригинала и осмысление его в целом;
- 2) собственно перевод (синтез) как перевыражение содержания оригинала средствами языка перевода (творчество);
- 3) общее редактирование на основе сопоставительного и редакторско-корректорского анализа (рис. 1).



Рис. 1. Три этапа процесса перевода

Определив составляющие переводческого процесса и заявив предпереводческий анализ в качестве первоначальной интерпретации текста оригинала с целью выполнения в дальнейшем адекватного перевода, охарактеризуем некоторые инструменты, позволяющие в определенной степени автоматизировать переводческие действия на этапе анализа текста оригинала.

Прочтение всего текста перед тем, как приступить непосредственно к переводу, является обязательным требованием, бонтоном переводчика, который стремится создать качественный продукт.

Начинающим переводчикам иногда чтение даже небольшого объема текста кажется пустой тратой времени. Игнорирование этого важного этапа имеет печальные последствия: незнание контекста отдельных предложений, непонимание общей ситуации, описываемой в тексте, приводит к потере времени, растрате энтузиазма и, как правило, некачественному переводу. Программы автоматического реферирования и аннотирования текста (<http://sourceforge.net/projects/wordtabulator/>, <http://about.viwo.ru/referat.html>, <http://tconspectus.pythonanywhere.com/>) могут помочь быстро «прочитать» многие тысячи знаков, сжав текст до необходимых вам размеров (от одного до десятков предложений) и выделив ключевые слова сообщения.

Определение стилистической принадлежности текста также возможно осуществить не вручную, а автоматически. Этим целям служит, например, интернет-сервис «ТЕНЕТА-РИНЕТ ХУДЛОМЕР» (<http://teneta.rinet.ru/2000/hudlomer/>), который умеет определять функциональный стиль (разговорный, газетно-информационный, научно-деловой, стиль художественной литературы) текста, содержащего 200-500 слов (результат анализа

представлен в виде скриншота страницы, рис. 2). Хочется отметить, что, по статистике, на текстах из 100 слов система ошибается в 25-30% случаев, при этом процент ошибок анализа более объемных текстов мизерен.

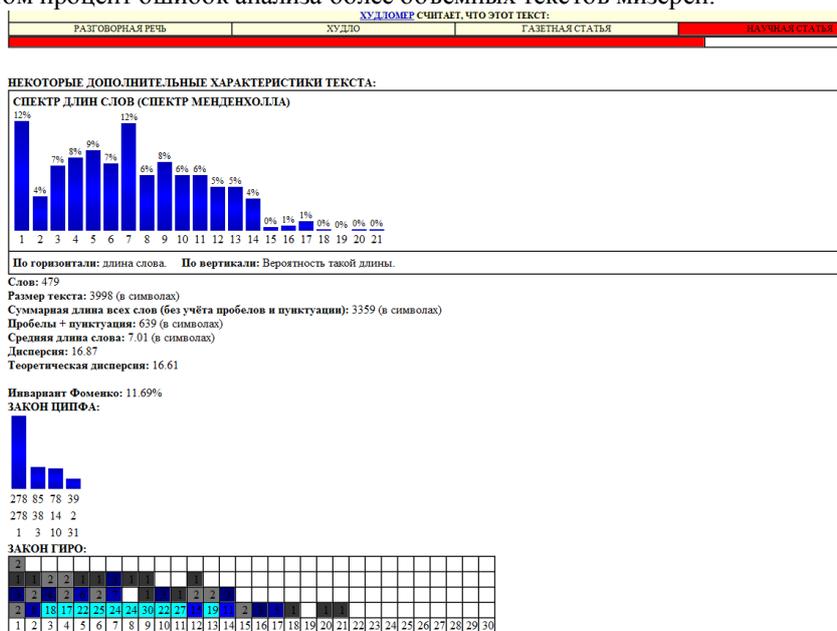


Рис. 2. Скриншот результатов определения функциональной принадлежности текста

Среди других программ, осуществляющих семантический и частотный анализ текста, необходимо назвать сервис «ADVEGO», предлагающий семантический анализ текста онлайн, seo-анализ текста ([http:// advego.ru/text/seo/](http://advego.ru/text/seo/)), и «Анализатор текста» ([http://webscript.ru/cgi-bin/text/ text.cgi](http://webscript.ru/cgi-bin/text/text.cgi)). Отключение или исключение стоп-слов делает использование указанных программ очень удобным для составления терминологического словаря текста, предназначенного для перевода. Например, в тексте статьи «*Hacker-Attacke: Sicherheitsfirma registriert neue Angriffe – jetzt handeln!*» (<http://www.computerbild.de/artikel/cb-Aktuell-Sicherheit-Russische-Online-Banking-Profil-daten-10503737.html>) после анализа с помощью ресурса «ЗнакоСчиталка v.2» (<http://www.8nog.com/counter/>) выявлены (после исключения стоп-слов: артиклей, предлогов и союзов) следующие ключевые слова, которые могут послужить основой для составления первоначального терминологического словаря для целого ряда статей на сходную тематику: *Hacker* (5), *Kriminellen* (3), *Daten* (3), *PCs* (3), *befallenen* (3), *Windows* (3), *Namecheap* (3), *Passwörter* (3), *Proofpoint* (3), *Computer* (3).

Выявленные в тексте термины имеет смысл внести в глоссарий/ терми-

нологический словарь любой из доступных ТМ-программ, с помощью которой планируется осуществлять перевод. Как ни странно может прозвучать, но этой же цели – выявлению ключевых слов и семантических связей – служат и многочисленные программы визуализации текста: <http://worditout.com/>, <https://tagul.com/>, <https://www.visualthesaurus.com/vocabgrabber/>, <http://www.tocloud.com>, <http://www.wordle.net>.

С одной стороны, они демонстрируют ключевые слова, на основе которых можно составлять глоссарий по теме или тексту, а с другой – с их помощью можно сравнивать перевод и оригинал, насколько они равнозначны друг другу лексически (рис. 3) или, если речь идет о системах демонстрации семантических связей (<https://gephi.org>, <http://textatlas.tumblr.com/>, <http://texttexture.com/index.php>), тематически (рис. 4), то есть осуществлять работу с текстами на этапе редактирования.



Рис. 3. Сравнение текста оригинала (немецкий язык) и перевода (русский язык) по ключевым словам в системе «Wordle»

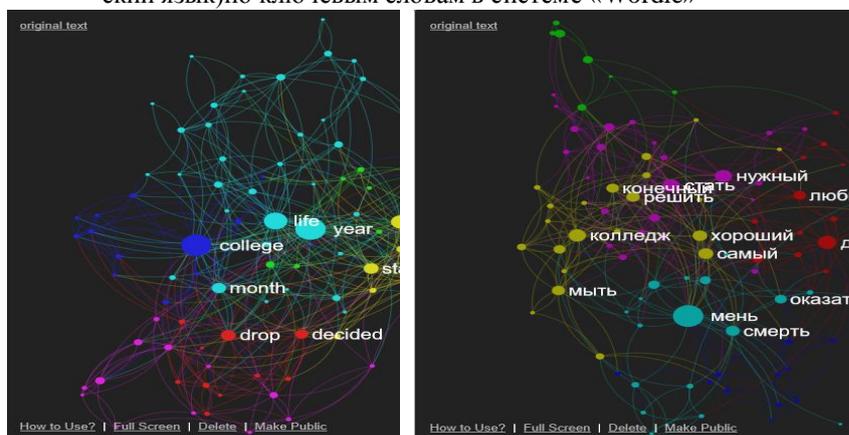


Рис. 4. Выступление Стива Джобса перед выпускниками Стэнфордского университета на английском и русском языках в системе

«text/texture»

Синтаксический, грамматический и морфологический анализ также можно проводить с помощью автоматических программ. На рисунке 5 представлено поверхностно семантический граф, построенный по одному предложению на русском языке с помощью программы «АОТ» (<http://www.aot.ru/index.html>).

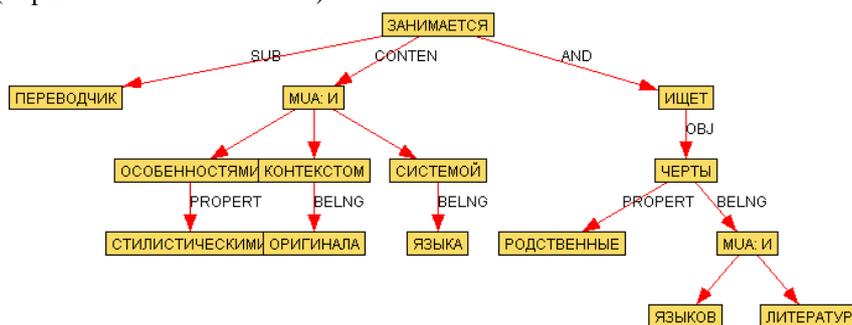
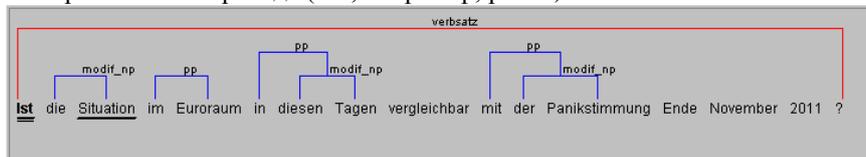
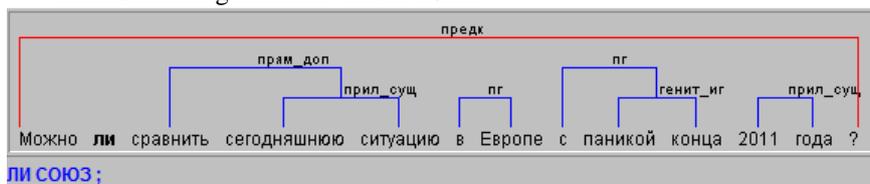


Рис. 5. Граф по предложению «Переводчик занимается системой языка, стилистическими особенностями и контекстом оригинала, ищет родственные черты языков и литератур»

Эти же инструменты можно использовать для проверки и сопоставления оригинала и перевода (см., например, рис. 6).



Ist die Situation im Euroraum in diesen Tagen vergleichbar mit der Panikstimmung Ende November 2011?



Можно сравнить сегодняшнюю ситуацию в Европе с паникой конца 2011 года?

Рис. 6. Результаты анализа поверхностного синтаксиса в виде системы составляющих немецкого и русского предложений

Необходимо заметить, что тексты, предназначенные для перевода, зачастую представляют собой тексты нежесткого типа, оформление и правописание которых далеки от идеала («В состав КИТ входят: 1. Автономной некоммерческой организации «Центр инпотерапии „Живой мир“»; 2. Фонд „Духовное наследие“»), а значит, отдельную сложность представляет собой процесс понимания текста оригинала, при дешифровке которого бессильны даже «всемогущие» автоматические системы обработки естественного языка.

После того как определена стилистическая принадлежность текста, осуществлен лингвистический, семантический, частотный – одним словом, предпереводческий анализ текста-оригинала, точно сформулирована цель будущего перевода и сложился образ реципиента, настало время использовать синтетические навыки для создания текста перевода. На данном этапе первым помощником, о котором вспоминают начинающие переводчики, является словарь, причем словарь двуязычный, например, «АВВУУ Lingvo» или «Мультитран». Казалось бы, пользоваться такими словарями не составляет большого труда: вводим слово – получаем результат. Но попробуем найти перевод слова *плохой* на немецкий язык. «АВВУУ Lingvo» (выпуск: 16.1.3.70) предлагает следующие варианты: *schlecht, schlimm, übel, schlecht; brackig*. Список «Мультитрана» еще длиннее: *arg, böse, elend, mißraten, schlecht, schlimm, übel, ungenießbar, mangelhaft, schlecht beschaffen, schwach, stümpermäßig* и т.д. Как начинающему переводчику разобраться, какое именно слово подходит для перевода конкретного текста? Ответ на этот вопрос необходимо искать в так называемых активных словарях (одноязычных толковых словарях: www.duden.de, <http://www.collinsdictionary.com/>, <http://www.macmillandictionary.com/>, <http://www.merriam-webster.com/>), визуальных словарях и энциклопедиях (<http://www.visualdictionaryonline.com/>, <http://www.snappywords.com/>) или корпусах текстов: от незамеченных корпусов (www.yandex.ru, www.google.de, www.bing.com и проч.) до размеченных (www.ruscorpora.ru, <http://opencorpora.org/>, <https://www.dwds.de/>, <http://corpus.byu.edu/>).

1:	8	1999	engler_ostde	...ußtsein und entwickelte den sophistischen Ehrgeiz, die	schlechtere	Sache zur besseren zu machen, das Unabwendbare mit ...
2:	8	1999	engler_ostde	Sie konnte der Stadt nun auch bei	schlechtem	Wetter als Corso dienen.«
3:	8	1999	engler_ostde	...llen zum unangenehmsten Quälgeist, zum verkörperten	schlechten	Gewissen seiner willfähigeren, disziplinierten Altersg...
4:	8	1999	engler_ostde	...dene Entschlossenheit mogelte sich immer wieder das	schlechte	Gewissen, Unrecht zu begehen.
5:	8	1999	engler_ostde	...wir geschrieben und gedreht haben, war eigentlich nicht	schlecht	, und in gewisser Weise spielte die Mauer sogar eine po...
6:	8	1999	engler_ostde	...ur Fälschung der Bilanzen genötigt, trugen nichts als ein	schlechtes	Gewissen davon und ermunterten überdies die Disziplinl...
7:	8	1999	engler_ostde	...d geführt, verbanden sich besser bezahlte Männer mit	schlechter	verdienenden Frauen und umgekehrt.
8:	8	1999	engler_ostde	Selbst	schlecht	verdienende Männer gehorchten dem allgemeinen Geset...
9:	8	1999	engler_ostde	...Gewerkschaften seit langem beraubt, im Durchschnitt	schlechter	entlohnt als die Masse der Arbeiter und in ihren Forderu...
10:	8	1999	engler_ostde	Es sollte einem nicht	schlechter	gehen als den anderen, besser nur insoweit, als es nich...

1:	8	1999	engler_ostde	..., daß es uns nach diesem grausamen Krieg nicht noch	schlimmer	ergangen ist«, schreibt ein 12jähriges Mädchen.
2:	8	1999	engler_ostde	»Diese Schweinerei mit Harich ist ein Rückfall in die	schlimmste	Zeit.
3:	8	1999	engler_ostde	...u Akteuren, die anderen zu Zuschauern machte, jene im	schlimmsten	Fall zu Häftlingen, diese im günstigsten Fall zu Briefesc...
4:	8	1999	engler_ostde	...egen die Karrieristen unter den Jungen; die sind noch	schlimmer	als die gläubigen Funktionäre, nämlich gewissenlos.
5:	8	1999	engler_ostde	...ährend die Ungnade mir aus demselben Grund doppelt	schlimm	vorkam, weil sie dann doppelt böse auf mich waren.«
6:	8	1999	engler_ostde	...sch verfolgte man die potentiellen Machenschaften der	schlimmen	Brut.
7:	8	1999	engler_ostde	...ung des persönlichen unter das Große Gewissen ohne	schlimme	Folgen bleiben; in der realen DDR-Gesellschaft, in der d...
8:	8	1999	engler_ostde	»Der Russe ist ja noch viel	schlimmer	.«
9:	8	1999	moers_kaepf	Was alles nur noch	schlimmer	machte, denn dann jammerte er über die Risse in seine...
10:	8	1999	moers_kaepf	»Das stelle ich mir	schlimmer	vor als ... als Verdunsten!«

Рис. 7. Конкорданс для слов *schlecht* и *schlimm* в «Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart» (<https://www.dwds.de/>)

Контекст и демонстрация сочетаемости искомого слова с другими лексическими единицами превращают процедуру поиска контекстуально обусловленного значения слова в относительно выполнимую задачу, поскольку «применительно к целям перевода они (корпусы – А.М.) превосходят словари по объективности, ведь корпусы не являются, в отличие от словаря, „опосредованным“ продуктом. Взамен корпусы текстов переключаются на пользователя задачу, уже выполненную в рамках словаря, а именно – смысловую интерпретацию количественных результатов поиска в корпусе» [Мордовин 2011: 145]. То есть относительность удачи поиска эквивалента, удовлетворяющего контексту и цели перевода, объясняется уровнем профессиональной компетентности переводчика. Ведь зачастую предложенные варианты перевода синонимичны или частично синонимичны, см., например, значения 3, 4, 5 слова *schlecht* и 2, 3 слова *schlimm*, указанные в словаре «PONS»:

schlecht Adj. (↔ gut)

1. *so, dass die Qualität niedriger als der Durchschnitt ist*

schlechtes Essen, Sie haben schlechte Arbeit geleistet., Deine Leistungen sind schlecht.

2. *schwach, nicht ausreichend*

Er hat ein schlechtes Gedächtnis., Das Konzert war schlecht besucht/schlechtbesucht., Die Wunde heilt schlecht., Das ist ein ziemlich schlecht bezahlter/schlechtbezahlter Job.

3. *ungünstig, nachteilig, schlimm*

Das waren schlechte Zeiten., Das Wetter war sehr schlecht., Sie ist schlecht gelaunt/schlechtgelaunt., Um den Patienten ist es schlecht bestellt., Mit dem Kauf dieses Grundstücks waren wir schlecht beraten., Er hat einen schlecht sitzenden/schlechtsitzenden Anzug.

4. *unangenehm* Das ist eine schlechte Angewohnheit von ihm.

5. *böse* Er ist und bleibt ein schlechter Mensch.

6. *körperlich unwohl* Mir ist auf dem Schiff schlecht geworden.

• **mehr schlecht als recht** (*umg.*): *nicht besonders gut* ♦ Getrennt- oder Zusammenschreibung → R 4.16 schlecht

beraten/schlechtberaten, schlecht bezahlt/schlechtbezahlt, schlecht gehen/schlechtgehen, schlecht gelaunt/schlechtgelaunt, schlecht sitzend/schlechtsitzend

[Deutsch als Fremdsprache 2006: 1836-1837].

schlimm Adj.

1. *so, dass etwas üble Folgen nach sich zieht* Das war ein schlimmer Fehler.

2. *sehr unangenehm, arg* Wir haben damals eine schlimme Zeit durchgemacht., Das ist doch halb so schlimm!

3. *niederträchtig, sehr böse* Er ist ein schlimmer Gauner.

4. (*umg.*) *entzündet* Sie hat einen schlimmen Zahn. ♦ Großschreibung → R 3.4, R 3.7 Es ist das Schlimmste, dass ..., Das ist längst noch nicht das Schlimmste., Ich fürchte das Schlimmste., „Worauf war sie gefasst?“ „Sie war auf das/aufs Schlimmste gefasst“, Es wird doch nicht zum Schlimmsten kommen., Alles hatte sich zum Schlimmsten gewendet., etwas/wenig/nichts Schlimmes ♦ Groß- oder Kleinschreibung → R 3.9 „Wie wurde sie zugerichtet?“ „Sie wurde aufs Schlimmste/schlimmste zugerichtet“.

[Deutsch als Fremdsprache 2006: 1840].

Кроме того, несмотря на все «подсказки» словаря решающий шаг – выбор – делает только переводчик.

Осложняют процесс перевода слова, значение которых невозможно установить ни по одному словарю и корпусу или которые имеют ошибочный перевод (например, слово *Beschaffungsaktivität* из предложения «Das Handels- bzw. Vertragsrecht liefert die Grundlagen für die rechtliche Gestaltung der Beschaffungs- und Vertriebsaktivitäten» [Daum 2012: 1] переведено в «Мультитране» как *активизация деятельности при приобретении*, что совершенно не подходит по контексту). Решить такую сложную задачу помогут параллельные тексты. Например, введя искомое слово в систему «Linguee» (<http://www.linguee.de/>), мы получили следующие результаты:

<p>▲ Diese Werte werden mit der prozentualen Belastung jeder Beschaffungsaktivität der einzelnen Abteilung multipliziert, um die Personalkosten [...]</p>	<p>↪ virtualenterprise.it</p>	<p>▲ These values are multiplied by the proportional load of each procurement activity of the individual department, in order to assign the [...]</p>	<p>↪ virtualenterprise.it</p>
<p>▲ Dazu sind die für die jeweilige Beschaffungsaktivität benötigten Zeiten notwendig.</p>	<p>↪ virtualenterprise.it</p>	<p>▲ In addition the times needed for the respective procurement activity are necessary.</p>	<p>↪ virtualenterprise.it</p>
<p>▲ Nun sollen die Gesamtkosten für jede Beschaffungsaktivität durch die Summe der verschiedenen Kostenarten ermittelt werden.</p>	<p>↪ virtualenterprise.it</p>	<p>▲ Now the total costs for each procurement activity are to be determined by the sum of the different cost categories.</p>	<p>↪ virtualenterprise.it</p>

Перевод предложенного в параллельных текстах словосочетания *procurement activity* можно найти в любом словаре, например, в «АВВУ Lingvo». Количественная проверка словосочетания *закупочная деятельность* в русскоязычном «Гугле» доказывает, что второй вариант и более частотен (163 000 против шести единиц), и более соответствует контексту.

Форумы также являются настоящей кладовой, хранящей секреты многих слов, выражений, терминов (форумы «Мультитрана» <http://www.multitran.ru/c/m.exe?a=2&l1=3&l2=2>, «ProZ» <http://www.proz.com/kudoz/> и «Города переводчиков» <http://trworkshop.net/forum/>). Например, определить по словарю значение сокращений *Be, Ae, Tb-Nr.*, принятых в выписках из Государственного реестра Лихтенштейна, представляет собой сложную задачу, при этом на форуме «Мультитрана» (см. <http://www.multitran.ru/c/m.exe?a=4&MessNum=46448&l1=3&l2=2>) можно найти исчерпывающую информацию о переводе этих единиц.

Кроме указанных выше ресурсов, в процессе перевода следует пользоваться многоязычными ГОСТ (DIN, EN), параллельными документами Генеральной дирекции Еврокомиссии по переводу (http://ec.europa.eu/dgs/translation/index_en.htm) или специально созданной указанной дирекцией многоязычной терминологической базой «IATE – The EU's multilingual term base» (<http://iate.europa.eu/SearchByQueryLoad.do?method=load>), профессиональными сайтами на искомую тематику.

Процесс перевода как таковой не ограничивается кропотливым поиском соответствий и скрупулезным использованием единой терминологии в рамках работы над определенным переводческим проектом, это еще и творческое укладывание смысла, переложение нюансов и логических хитросплетений в стройный текст на ПЯ, и рутинная процедура набора и форматирования текста в соответствии с оригиналом. Многие из озвученного можно доверить делать технике, например, профессиональной платформе для перевода «SmartCAT» (<https://ru.smartcat.ai/>), инструменту переводчика «Google Translator Toolkit» (<https://translate.google.com/toolkit/>), системам автоматизированного перевода «Trados», «MemoQ», «Memsources», «Déjà Vu», «OmegaT» (<http://www.omegat.org/>), тем более что работодатели требуют от исполнителя знания переводческого программного обеспечения, без которого невозможно быстро и качественно перевести текст большого объема, изобилующий повторами.

Третий этап работы переводчика представляет собой редактирование текста перевода. Упростить и ускорить сопоставительный анализ и процедуру правки можно с помощью некоторых «маленьких хитростей».

Проверить орфографию можно с помощью автоматической проверки правописания в Word, запускаемой кнопкой F7 на клавиатуре. К сожалению, полностью доверять системе нельзя, например, банальная опечатка может превратить слово *кто* в *кот*, при этом с точки зрения правописания оба слова безупречны. О других проблемах, связанных с проверкой с помощью Word, можно узнать из статей Э.К. Лавошниковой (http://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=796149). Более глубокую проверку орфографии немецкоязычного текста можно осуществить с помощью сервиса «Rechtschreibprüfung» на сайте <http://www.duden.de/rechtschreibpruefung-online/> или того же сервиса, работающего офлайн. При этом системы, заявленные как инструменты более тщательной проверки русскоязычного текста, на наш взгляд, или указывают те же ошибки, что и Word (например, <http://online.orfo.ru/>), или предлагают заменять слова, написанные без ошибок, на слова с ошибками.

В том случае, если начинающий переводчик воспользовался советом и перевёл текст в одной из ТМ-систем, то сравнение текста оригинала и текста перевода осуществится для него автоматически, при этом будут проверены не только теги, отвечающие за форматирование, но и соответствие, например, цифр и названий компаний. Пропуск какого-либо сегмента, то есть части текста, в системах переводческой памяти невозможен.

Что касается автоматизации процедуры правки текста, то приходится констатировать, что существуют «высокоразвитые» системы автоматического перевода и не существуют сервисов автоматического редактирования или корректуры. Специфическая черта характера хорошего переводчика, позволяющая ему проверить свой собственный перевод на наличие

каких-либо недочетов и выправить его, тонко подмечена каталонским прозаиком Жузепом М. Эспинасом: «Y una calidad que no siempre aparece y que me parece indispensable. Es la capacidad de dudar» [Espinás [http](http://www.fundeu.es/noticia/el-dificil-arte-de-la-traduccion-4426/)], ведь если переводчик сомневается, значит, он способен критично взглянуть на собственное творение, готов потратить время на перепроверку нюансов и может создать почти совершенный текст.

Все упомянутые технологии, частично заменяющие труд переводчика, экономящие его время, являются, на наш взгляд, всего лишь вспомогательными техническими средствами. Знание теории текста и перевода, стилистики и грамматики, владение профессиональными умениями и навыками, языковое чутье, выработанное благодаря ежедневной практике, обязательны и необходимы каждому переводчику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес М.П. Стилъ и перевод (на материале немецкого языка): Учебное пособие / М.П. Брандес. – М.: Высшая школа, 1988. – 127 с.
2. Малявина А.Н. Проблема оценки качества перевода / А.Н. Малявина // Проблемы языка, перевода и литературы: Сб. научн трудов. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Вып. 19. – Н. Новгород: Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2016. – С. 56-65.
3. Мордовин А.Ю. Корпус текстов как альтернатива словарю в переводе и корпусная прагматика перевода / А.Ю. Мордовин // Вестник Нижегородского гос. лингв. ун-та им. Н.А. Добролюбова. – 2011. – №16. – С. 141-150.
4. Рыбин, П.В. Теория перевода: курс лекций [Электронный ресурс] / П.В. Рыбин. – М., 2007. – 263 с. – URL: [https://msal.ru/common/upload/TEORIYA_PEREVODA._KURS_LEKTSIY\[2\].pdf](https://msal.ru/common/upload/TEORIYA_PEREVODA._KURS_LEKTSIY[2].pdf).
5. Сдобников В.В. Профессиональный перевод vs учебный перевод: проблема оценки качества / В.В. Сдобников // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Мат-лы VIII Междунар. научн. конф.: в 2-х томах. Отв. редактор Л.А. Нефедова. – Челябинск: Энциклопедия, 2016. – С. 489-493.
6. Улиткин И.А. Автоматическая оценка качества машинного перевода научно-технического текста / И.А. Улиткин // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Серия: Лингвистика. – М.: Московск. гос. обл. ун-тет, 2016. – С.174-182.
7. Daum A. *BWL für Juristen: Eine praxisnahe Einführung in die betriebswirtschaftlichen Grundlagen* / A. Daum, J. Petzold, M. Pletke. – Wiesbaden: Springer Gabler, 2012. – 336 s.
8. Espinás, J.M. El difícil arte de la traducción [Электронный ресурс] / J.M. Espinás // [elperiodico.com](http://www.fundeu.es/noticia/el-dificil-arte-de-la-traduccion-4426/). – 2008. – 14 de mayo. – URL: <http://www.fundeu.es/noticia/el-dificil-arte-de-la-traduccion-4426/>.
9. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
Deutsch als Fremdsprache: Großwörterbuch. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2006. – 2509 s.

TECHNOLOGIES USED BY BUDDING TRANSLATORS IN THE PROCESS OF WRITTEN TRANSLATION

A.N. Malyavina

Togliatti State University, Togliatti

The article investigates tools of translation process automation at various stages of text work. There given variety of software different in functionality and capabilities and online services which help budding translators to optimize the translating activity.

Key words: *translator, translation stages, translation process automation, on-line tools, internet services, technologies.*

Об авторе:

МАЛЯВИНА Анна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета, *e-mail:* maljawina@yandex.ru

УДК 80.800

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА С ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ

М. В. Николаева, Н. В. Поисеева

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова, Якутск

В статье говорится о трудностях, с которыми может встретиться переводчик при переводе поэтических текстов с якутского на английский язык.

Ключевые слова: *перевод, грамматическая категория, безэквивалентная лексика, якутский язык, английский язык.*

Роль перевода в современном обществе неопределима: перевод всегда выполнял и выполняет важную социальную функцию, делая возможным общение людей на разных языках. Распространение письменных переводов открыло людям широкий доступ к культурным достижениям других народов, сделало возможным взаимодействие и взаимообогащение литератур и культур. Содействовать сближению народов, помочь им лучше узнать друг друга, найти точки соприкосновения – таковы благородные цели переводческой деятельности.

Перевод с якутского языка может сопровождаться некоторыми затруднениями, обусловленными специфическими особенностями этого языка. Наиболее сложными аспектами якутского языка, которые следует учитывать при выполнении переводов, являются, на наш взгляд, следующие.

1. Глагол в якутском языке употребляется в конце предложения и занимает фиксированное положение.
2. Характерной чертой якутского языка является агглютинация, пред-

ставляющая собой способ словообразования посредством последовательного добавления к корню аффиксов, каждый из которых имеет свое собственное грамматическое значение. Основным словообразовательным элементом являются суффиксы. Как известно, суффикс – это часть слова, добавляемая к концу слова, которая изменяет или расширяет значение этого слова. В русском и якутском языках имеются категории числа и падежа, однако для выражения данных категорий в этих языках используются различные грамматические формы. Если в русском языке число и падеж можно выразить с помощью одной словоформы (например, книга – книги; а – показатель ед. ч. им. п., -и – показатель мн. ч. им. п.), то в якутском языке каждая грамматическая категория выражается с помощью специального суффикса (книгэ (*книга*) – кинигэлэр (*книги*) – кинигэлэргэ (в книгах); –лэр – обозначает мн. ч., -гэ – показатель пр. п., обозначает место). В силу того, что каждый суффикс используется для обозначения отдельной грамматической категории, длина слов в якутском языке (как и в остальных тюркских языках) увеличивается в зависимости от того, каков объем информации несет то или иное слово. Для того, чтобы правильно истолковать и перевести текст с якутского или на якутский язык, переводчик обязан знать, какое грамматическое значение имеет тот или иной суффикс.

1. Суффиксы, добавляемые к основе слова для обозначения настоящего и будущего времени:

-эбин (я)	Кэлэбин	Я прихожу/приду
-эгин (ты (неформ.общение))	Кэлэгин	Ты приходишь/придешь
-иэ (он/она/оно)	Кэлиэ	Он приходит/придет.
-иэхпит (мы)	Кэлиэхпит	Мы приходим/придем
-иэххит (Вы мн. ч. вежл. форма)	Кэлиэххит	Вы приходите/придете
-иэхтэрэ (они)	Кэлиэхтэрэ	Они приходят/придете

2. Суффиксы, добавляемые к основе слова для обозначения прошедшего времени:

-лим (я)	Кэллим	Я пришел
-лин (ты (неформ. общение))	Кэллин	Ты пришел
-лэ (он/она/оно)	Кэллэ	Он пришел
-либит (мы)	Кэллибит	Мы пришли
-лигит (Вы – мн. ч. вежл. форма)	Кэллигит	Вы пришли
-лилэр (они)	Кэллилэр	Они пришли

3. Способы выражения повелительного наклонения:

Кэл!	Приходи! (суффикс не добавляется к основе слова)
Кэлин!	Приходите! (вежливо)

4. Способы выражения отрицания:

Кэл (приходить) Кэллим (я пришел)
Кэлимэ (не приходит) Кэлбэтим (я не пришел)

5. Вопросительное предложение:

Кэлиэ (он придет) Кэлиэ дуо? (Он придёт?)
Кэллэ (он пришел) Кэллэ дуо? (Он пришёл?)

6. Суффикс, используемый для обозначения множественного числа

кинигэ книга
кинигэлэр книги

7. Суффиксы, используемые для обозначения места, направления:

Дьиэ (дом) дьиэгэ (дома)
дьиэгэ, Дьиэ диэки (домой) дьиэттэн (из дома)

8. Суффиксы, обозначающие принадлежность:

-эм (мой/моя/мое) кинигэм (моя книга)
-эн (твой/твоя/твое) кинигэн (твоя книга)
-этэ (его/ее/его) кинигэтэ (его/ее/его книга)
-бит (наш/наша/наше) кинигэбит (наша книга)
-гит (Ваш/Ваша/Ваше (вежл.) кинигэгит (Ваша книга)
-лэрэ (их) кинигэлэрэ (их книга)

Одной из наиболее характерных трудностей перевода текстов на якутском языке является передача безэквивалентной лексики: различных имен собственных, топонимов, этнонимов, культурных реалий. Данное обстоятельство еще более усложняется, если в процессе перевода участвуют разноструктурные языки, такие, как, например, якутский, русский и английский, относящиеся к разным языковым семьям и типам.

Безэквивалентность лексики не означает, что для нее вообще не находится эквивалента в процессе перевода. Она подразумевает лишь то, что в системе языка перевода нет «готового» лексического эквивалента (слова, стандартного словосочетания). Известны следующие способы передачи безэквивалентной лексики: переводческая транслитерация и переводческая/практическая транскрипция, калькирование, описательный перевод, перевод при помощи аналога, трансформационный перевод.

Якутский – это тюркский язык, который сохранил большинство черт, общих для языков этой группы, и обладающий рядом характерных особенностей. При переводе якутского текста можно отметить отсутствие предлогов, зато предусмотрены послелогов и падежи. Еще одно большое отличие от английского, выявляемое при переводе якутского языка – отсутствие согласования прилагательного и существительного по падежу и числу. Следует принимать во внимание и довольно незначительное использование союзов.

Как и в случае с любым другим языком, при переводе якутского текста следует помнить, что задача заключается в передаче смысла, а не в дословном переводе текста. Важно найти в языке перевода – английском – смысло-

вые эквиваленты, а не подбирать слова из словаря.

Мы обратились к творчеству якутского поэта XX века Ивана Арбиты, человека с трагической судьбой, сделав попытки перевести лишь малую толику из его работ. Став жертвой репрессии 40-х годов, И. Арбита надолго, вплоть до 90-х годов, был вычеркнут из истории якутской литературы. Творчество многих репрессированных писателей, чьи имена и произведения составляют так называемые «белые пятна» в истории литературы, из тайного стало явным. Такое же явление происходило и в якутской литературе.

До недавнего времени мы знали о творчестве Ивана Егоровича Слепцова (Арбиты), талантливого поэта, переводчика, совсем мало. Иван Арбита был арестован 9 февраля 1942 года, когда ему было 29 лет. Писал стихи с тринадцати лет, много читал, переводил, в конце 30-х годов стал одним из талантливых якутских поэтов. Наибольшую известность ему принесла поэма «Долгуннар» (Волны), написанная омонимическими рифмами. Хотя поэма нигде не печаталась, многие заучивали ее наизусть. Стихотворения поэта редко появлялись в периодической печати. При жизни Ивана Арбиты увидели свет лишь около тридцати его произведений. В 1940-41 годах поэт успел опубликовать сборники переводов из лирики А.С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова.

И. Арбита много писал и переводил, начал серьезно готовиться к прозе и драме. Но жизнь распорядилась иначе: он был обвинен в дискредитации Сталина, в антисоветских стихах, в клеветнических измышлениях по отношению к советской печати и в уклонении от призыва в Красную Армию. Иван Арбита был приговорен к высшей мере наказания – расстрелу, но расстрел был заменен десятью годами лагерной жизни. Умер он 13 июля 1943 года в заключении. Так трагически оборвалась жизнь поэта Ивана Слепцова (Арбиты).

Поэзия Ивана Арбиты была представлена стихотворениями «Учуугал санаалара» (Думы учителя), «Сааскы күннэ» (В весенний день), «Күһүнү сарсыарда» (Осеннее утро), «Таптал» (Любовь), «Сүбэлэр-соргулар» (Советы-пожелания), «Мин дойдум» (Моя родина), «Мин үөрүүм» (Моя радость), «Мохсоҕол» (Сокол), «Муораба» (На море).

И. Арбита всегда искал полную свободу. Его произведения сложны, а поэтика неповторима. В своих произведениях поэт выразил горестные мысли целого века. Поэтика и стиль Ивана Арбиты своеобразны. Это прежде всего определяется тем, что в конце 30-х годов он выделился из общей творческой массы, не признав рамок соцреализма. «Отказавшись» от основных принципов соцреализма, поэт показал через реалистические картины жизни состояние своей души и личные чувства (одиночество, ограниченность, тупиковое настроение). Иван Арбита не хотел терять творческую свободу и пытался в одиночку противостоять «суровому времени». Романтико-авангардистский стиль Арбиты внес в якутскую поэзию новое направ-

ление, опережая историю литературы на несколько десятилетий. Он - романтик в душе и авангардист в своих новаторских поисках, в стремлении к новизне форм и экспериментам, обращении к будущему.

Сааскы күннэ

(В весенний день)

Сааскы сандал маҕан күннэ
Халлаан өнө күлүмнээтэ,
Өрө күүрэр сөрүүн сүүрүк
Үрэх устун көрүлээтэ.
Дойдум-сирим торбо ньуура
Тобо бэрдэй дэтиэх курдук,
Долгун солко сибэкинэн
Томтойбутун көрөн турдум.
Манньык кэрэ сирим үрдэ,
Манньык ыраас халлаан анна,
Манньык күндү сааскы күнүм
Күлүмүрдүү турдабына,
Үллэр күүстээх сайдам сүүрүк
Өрүкүйэр көбүллэрин
Көтөр-мөбөр долгунугар
Көтөхтөрөн барбыт киһи!
Кыыһар имнээх сааскы кизһэ
Кыырай халлаан кытытыгар
Кырыбыбалы быардаан түспүт
Кырыбайка былытыгар
Өрө көтөн дайан тахсан
Улуу дойду күндү күөбүн
Эргим-ургум көрө-көрө
Этэ-тыына турбут киһи!

1934

On a Spring Day

On this bright white spring day
The sky colours have sparkled,
A seething cool stream
Cheerfully flows all over the brook.
I am looking at my motherland
Surface full of wavy silky flowers -
It is truly worth admiring.
In this wonderful land,
Under such bright sunny skies,
When such a dear spring day is
One would wish to swim on
Playing speedy waves of
Seething heavy strong stream.
In the spring evening
With it's flush colours
One wishes to fly over the land
Onto the clouds on the edge of the high sky
And tell praising words
To my great native land
Looking at its marvelous greenery
At and around!

1934 год

(Перевод М.В. Николаевой, Н.В. Поисеевой)

Ввиду нехватки должного опыта, навыков, умений в переводе с якутского на английский язык, признаюсь, не получилось в английском варианте передать личное отношение автора, Ивана Арбиты, к прекрасному времени года – весне. Он восхищается пробуждающейся природой, он полон эмоций так, что ему хотелось бы взлететь. В якутском языке притяжательная категория существительного может быть выражена как притяжательными местоимениями, так и суффиксами: в стихотворении «В весенний день» Иван Арбита употребляет существительные *сирим* – моя земля; *кунум* – мое солнце; *дойдум* – моя Родина без местоимений, подчеркивая тем самым свое собственное восхищение весенним днем. В переводе на английский язык это личное отношение получилось опосредованным.

Und Freude und Wonna Aus jeder Brust. O Erd, o Sonne. O Gluk, o Lust! Goetlio	Und Freude und Wonna Aus jeder Brust. O Erd, o Sonne. O Gluk, o Lust! Goethe
Кыыһар тунат сааскы кэммит Кэллэ манна–күндү, күндү! Ыраас халлаан имэ кэйбит, Ыраах, ыраах, үрдүк, үрдүк. Кылбаа маҕан күлэр күнүс! Хайа, дабаан, аппа, көнүс, Хонуу, толоон, үрэх, өрөс – Үрүн көмүс, кыһыл көмүс! Олус нарын, олус кэрэ! Ойуу-бичик, эргэл-дьэргэл. Көрбүт-нарбыт күннээн эрэр Күөбү кэппит сааскы сиргэ	An illumed spring time Has come – it is a wonder! The remote sun has flushed Red – it is far and high. Snow-white smiling afternoon! A hill, a mountain, a ravine, a pond, A field, a ground, a brook, a river – Everything is silver and gold! It is tender, it is beautiful! It is picturesque, it is lively. Our merriment grows at this Spring land dressed in green!
1937	1937 <i>(перевод М.В. Николаевой, Н.В. Пойсеевой)</i>

Следующее стихотворение о весне Ивана Арбиты было написано, видимо, под впечатлением поэтических строк Гете. В данном стихотворении много повторов, в некоторых предложениях отсутствует сказуемое, но ощущение весенней радости сохраняется. При переводе на английский язык сказуемое сохранили, при этом потеряв мелодику поэтической строки. Поэзию сложно переводить из-за необходимости сохранения формы произведения-оригинала (в стихотворении это рифма).

В процессе перевода должна быть обеспечена полная передача единства содержания и формы оригинала без каких-либо изменений, добавлений, пропусков, искажающих мысли автора, содержание и идею переводимого текста. При создании художественного текста писатель обычно не ставит перед собой специальной задачи отражения национального своеобразия описываемой действительности, оно органически входит в структуру произведения. При переводе же этого художественного произведения на другой язык, перед переводчиками ставится отдельная задача – выразить средствами языка перевода национальное своеобразие оригинала, так как она является составной частью общей художественно-эстетической задачи переводного произведения.

Современные переводы требуют не только художественного совершенства, но и научности, знания быта, нравов, истории и культуры народов.

Национальная форма художественного произведения не только в языке, не только в образительных средствах – это быт, обычаи, традиции, психология народа, его самобытная культура и история. Поэтому передача нацио-

нального колорита художественного произведения – одна из труднейших задач и одна из важнейших проблем, стоящих перед переводчиком.

SOME PECULIARITIES OF THE TRANSLATION FROM YAKUT INTO ENGLISH

M.V. Nikolaeva, N.V. Poiseyeva

M.K. Ammosov North-East Federal University, Yakutsk

In the article some difficulties of translating from Yakut into English are examined.

Key words: translation, non-equivalent words, Yakut, English.

Об авторах:

НИКОЛАЕВА Марианна Викторовна – магистрант Института языков и культуры народов Северо-Востока РФ Северо-Восточного федерального университета им. М.К.Аммосова, e-mail: marianna_nikolaeva_91@mail.ru;

ПОИСЕЕВА Надежда Васильевна – доцент кафедры иностранных языков по гуманитарным специальностям Института регионоведения и зарубежной филологии Северо-Восточного федерального университета им. М.К.Аммосова, e-mail: pnv16@mail.ru.

УДК 81.25

ПЕРЕВОД ОККАЗИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

М.В. Рябова

Благовещенский государственный педагогический университет,
Благовещенск

Статья посвящена особенностям функционирования окказиональных слов в оригинальном и переводном текстах. Предпринимается попытка выявить закономерные способы перевода окказионализмов, а также обозначить трудности художественного перевода окказионализмов, связанные с возникновением проблемы «смыслового сдвига».

Ключевые слова: перевод, окказионализм, способ перевода, трансформация, транслема, транслят.

В современной лингвистике исследователей все больше привлекает индивидуальное авторское словотворчество, представленное, прежде всего разнообразной окказиональной лексикой. Возникновение окказионализмов вызывается, как правило, не одной, а сразу несколькими причинами. Они могут быть созданы по нормативным словообразовательным моделям либо сопровождаться нарушением в той или иной степени деривационной нормы

[Залевская 2002: 8]. Как и узувальные слова, окказионализмы реализуют свое значение в контексте, но требуют не так называемого воспроизводящего контекста, а формирующего, созидającego [Виноградов 2005: 63]. Именно поэтому высокохудожественные, эстетически ценные окказионализмы являются важным текстообразующим средством и отличаются исключительной семантической емкостью [Томашевский 1983: 78].

Для теории перевода окказионализмы также представляют особый интерес, так как окказиональное слово, будучи не языковым, а речевым явлением, относится к так называемой области непереводаемого, которая в последнее время все чаще оказывается в центре внимания переводческих исследований. Значение окказионального слова, как правило, представляет собой новый сплав сем – содержательных ассоциаций, заключенных в форму, новую для данного языка.

Окказионализмы, с одной стороны, ориентированы не на общие языковые правила, а на языковые возможности, на творческую способность говорящего реализовывать их в речи [Роганова 2001: 54]. С другой стороны, на уровне формы окказиональных слов проявляется их стереотипность, так как они образуются по моделям, уже существующим в языке или потенциально возможным в данной языковой системе [Солганик 2005: 23].

Взаимодействие творческого и стереотипного имеет решающее значение не только при возникновении окказиональных слов, но и при их восприятии и понимании и переводе на другой язык. Стереотипность проявляется в том, что априори невозможно или почти невозможно безболезненно (как для переводчика, так и для текста, и для получателя перевода) перенести художественный текст с одной культурной почвы на другую. В этом смысле сложность процесса перевода носит объективный характер.

Творческое начало активизируется благодаря сложному положению, в котором оказывается переводчик. Сложность передачи окказиональных слов на другой язык состоит в отсутствии у них эквивалентов в языке перевода. Переводчику приходится иметь дело не одним смыслом, а с несколькими, которые носят авторский характер. Он не только не уверен в правильности своего понимания значения того или иного окказионализма, но и не имеет возможности проверить свои догадки по словарю. Единственно возможным выходом для него служит уточнение гипотезы с помощью контекста и своего собственного экстралингвистического опыта, поэтому субъективность процесса перевода связана также и с профессионализмом переводчика. В данной ситуации выбора ему приходится принимать субъективное решение в пользу того или иного варианта значения окказионального слова [Винокур 1980: 68], что ведет к дополнительным несоответствиям в переводе.

Говоря языком межкультурной коммуникации, перевод окказионализмов представляет собой тот случай, когда объективные и субъективные факторы объединяются и делают «диалог культур» весьма затруднительным.

Основной проблемой при передаче окказионализма на другой язык является необходимость передать его «культурный фон» [Швейцер 1973: 173].

Традиционно для перевода окказионализмов рекомендуются следующие способы: транскрипция / транслитерация (соблюдается лексическая кратность обозначения и подчеркивается специфичность называемого предмета), калькирование (предполагает краткость, простоту эквивалента и его однозначную соотнесенность с исходным словом), описательный перевод (делает акцент на передаче значения окказионального слова) [Латышев 2003: 48-64].

В процессе нашего эмпирического исследования был проведен анализ способов перевода немецких окказионализмов на русский язык. Материалом для исследования послужили оригинальные тексты и русскоязычные переводы произведений Э.М. Ремарка «Zeit zu leben und Zeit zu sterben», «Drei Kameraden» и «Der schwarze Obelisk». На первом этапе выбранные для анализа примеры были сгруппированы в соответствии с существующей структурной классификацией окказионализмов:

- лексические окказионализмы, например, *Frontschwein, Todesbrüllen, Krauskopf, Kanonenfieber, Eidechsenhände, Papierromantiker, Menschentier*;
- окказиональные сравнения, например, *wie ein überfahrener Hund, wie ein lautloses Gewitter, wie ein Signalmast, wie aus einem Milchteich, wie ein dunkler Orgelton*;
- окказиональные сочетания слов, например, *unheimlicher Strudel, träger Brei, geisterhafte Melone, bürgerlicher Sadist, zugeschüttetes Herz*;
- семантические окказионализмы, например, *Kohlenkasten, Biest, Luftdruck, Schwarmlinie, Schlaraffenhaus, Leuchtschirm, Abendsegel*;
- грамматические окказионализмы, например, *barackenweise, flötenhaft*.

На втором этапе были выявлены способы перевода немецких окказионализмов на русский язык, использованные переводчиками. Статистический анализ показал, что преобладающее количество окказионализмов переведено дословно (33% от общего числа). В 30 случаях окказионализмы были заменены узуальным словом, в 20 случаях было использовано калькирование, в 14 – описательный перевод, в 3 – опущение окказионализма.

На третьем этапе исследования результаты были конкретизированы путем соотнесения групп окказионализмов со способами перевода. Наиболее употребительным способом перевода лексических окказионализмов оказалась полная или частичная замена их узуальным словом: *Schwärmertum – мечтания; Frontschwein – солдат-балагур; Schießbudenfigur – коллекция; Rabattmaschine – скидка; Hundeangst – животный страх; Krauskopf – курчавый паренёк; Fiebertafel – температурная кривая*.

Описательным способом была переведена четвертая часть всех лексических окказионализмов: *Eidechsenhände – руки, похожие на ящерицу; Männer-*

kennerinnen – женщины, знающие мужчин вдоль и поперёк; *Heimatpaß* – верный шанс вернуться домой.

Всего в двух случаях переводчики использовали опущение окказионализма, а в остальных – калькирование: *Papierromantiker* – бумажный романтик; *Nichtstunkönnen* – не мочь ничего сделать; *Menschentiere* – полулюди-полуживотные.

Приблизительно половина окказиональных словосочетаний была переведена с помощью калькирования: *bodenlose Dunkelheit* – бездонный мрак; *gedankenlose Stunden* – бездумные часы; *hilflose Aufregung* – беспомощное волнение; *geisterhafte Melone* – фантастическая дыня; *bürgerlicher Sadist* – буржуазный садист; *frischer Toter* – свежий покойник.

Вторым по употребительности оказался описательный способ перевода: *zugeschüttetes Herz* – засыпанное землей сердце; *verkrochene Leben* – притаившиеся где-то внутри остатки жизни; *elastische Front* – передний край стал эластичным. Такой способ переводчик применял, если в языке перевода было трудно подобрать соответствие окказиональному сочетанию.

Реже использовалась замена, сопровождавшаяся грамматической трансформацией, с помощью которых переводчик стремился избежать буквального перевода: *ein trübseliges Nest* – жалкий городишко; *eiserne Portionen* – неприкосновенный запас; *kreischendes Bündel* – кричащий комок нервов; *durchsiebte, durchlöchernte Seelen* – изреешеченное, продырявленное сознание.

В двух случаях переводчик произвёл опущение части окказионального сочетания: *zarte und geheime Kräfte* – тайные силы; *Geld ist gemünzte Freiheit* – Деньги – это свобода.

При переводе семантических окказионализмов в большинстве случаев использовалась полная либо частичная замена, с целью сохранения их контекстуального значения: *Küchenkarl* – повар; *Küchenbulle* – кухонный бог; *Kohlenkästen* – «тяжелые чемоданы»; *Biest* – игрушка; *dicke Luft* – обстрел; *Schinkenklappen spielen* – побаловаться; *Luftdruck* – взрывная волна; *Wackeltopp* – дрыгалка; *Schwarmlinie* – цепь; *Ansturm* – возвращение; *Zanderinstitut* – лечебная гимнастика; *Automatentunis* – люди-автоматы.

К описательному переводу переводчик обращался, если невозможно было подобрать эквивалент: *Stutz* – машина, которую увезли после аварии на шоссе; *Tomatenkopf* – багровая, как помидор, голова; *Abendsegen* – благословлять на сон грядущий; *Freßsäcke* – мешки со жратвой.

Грамматические окказионализмы чаще всего были переведены с помощью замены: *flötenhaft* – нежный; *barackenweise* – всем бараком; *Früher* – прошлое.

В трёх случаях встретилось калькирование в сочетании с грамматической трансформацией: *goldgrün* – золотисто-зеленый; *plattfüßig* – плоско-стопый; *im Ausnutzen* – помогать лучше разобраться.

В группе окказиональных сравнений преобладал дословный перевод:

gelb wie Messing – жёлтый, как латунь; *wie ein lautloses Gewitter* – как беззвучная гроза; *schwer wie ein Klotz* – неуклюжий, как чурбан; *wie gläserne Kugeln* – казаться стеклянными шарами; *wie ein ungeheueres, silbernes Segel* – как огромный серебряный парус; *wie eine Kanonenkugel* – как пушечное ядро; *wie eine Watte* – как вата; *wie ein einsamer Leuchtkäfer* – как одинокий светлячок; *wie eine Biene voll Honig* – как пчела полна мёдом; *wie Wachs* – словно из воска; *als wären sie aus Kreide* – как будто они из мела; *wie aus einem Milchteich* – как из молочного озера; *wie ein Komet* – как комета; *wie silberne Spiegel* – как серебряные зеркала; *wie aus Stahl gegossen* – точно отлитые из стали; *wie Perlmutter* – как перламутр; *wie kranke Störche* – как больные аисты; *wie eine Harfe* – точно арфа; *wie ein Kleiderschrank* – похожий на гардероб; *wie Engel in Gold und Blau* – как ангелы все в золоте и синеве; *wie ein alter Uhu* – как старый филин.

В ряде примеров дословный перевод сочетался с добавлением: *wie ein Schrei, ein Donnern* – казаться воплем, ударом грома; *wie eine Schauspielerin* – как избалованная артистка; *wie ein hübscher Kaffeewärmer* – напоминать хорошенькую куклу для кофейника; *wie ein Sammler* – как опытный коллекционер.

Часть окказиональных сравнений была переведена путём замены: *Geld wie Heu* – уйма; *wie eine Garbe hochschnellen* – взлетать высоким снопом; *wie Asche* – пепельный; *wie ein guter Unterstand* – понадобится сила; *wie ein Affe schwitzen* – взмокнуть.

При переводе нескольких сравнений использовалась частичная замена: *wie das Katzenrammeln* – быстрее кошачьего романа; *wie alte Hornknöpfe* – как старые костяные пуговицы.

В редких случаях сравнения переводились описательно: *wie verprügelte Bernhardiner* – напоминать присмирившего после побоев сенбернара; *wie böartige Tiere* – как зубы кровожадного зверя; *wie ein leerlaufender Schlauch* – как бурдюк, из которого вытекла вода; *wie eine Kompanie von einem dünnen Leutnant* – словно рота под командой тощего лейтенанта.

На четвёртом этапе исследования были выявлены окказиональные слова, перевод которых сопровождался изменением набора сем, входящих в лексические значения соответствующих им транслатов.

Так, словосочетание-транслат *манекен автогонщика*, (от *манекен* («фигура в форме человеческого туловища для примерки и показа платьев»)), содержит семы «неестественно», «искусственно», «ненатурально». Этот набор сем значительно отличает его от окказиональной транслемы *Rennfahrerimitation* (от *Rennfahrer* («автогонщик») и *Imitation* («имитация»)), второй компонент которой обладает семами «копия», «подражание»:

... bemerkte ich, dass er nicht allein war – neben ihm tauchte eine Rennfahrerimitation in Miniaturformat auf – ... (E.M. Remarque. *Drei Kameraden*). –... я заметил, что он был не один; рядом с ним красовалось что-то вроде манекена автогонщика в мини-

тюре: ... (Э.М. Ремарк. Три товарища).

Окказиональная транслема-комполит *grüingepunktet* (от *grün* («зеленый») и *gepunktet* («в горошек, в крапинку»), ср.: *rotgepunktet* («в красную крапинку»), *gelbgepunktet* («в жёлтый горошек»)) делает акцент на семах «орнамент», «рисунок» и не содержит информации о том, какого цвета был основной материал галстука персонажа. Транслят *зеленый в крапинку*, напротив, имеет в составе своего референциального значения семы «цвет», «оттенок» и сообщает о цвете галстука:

Er begrüßte uns, verschwand gleich darauf, und kam wieder, einen weißen Kragen und eine grüingepunktete Krawatte umgebunden (E.M. Remarque. Drei Kameraden). – Он поздоровался с нами, тут же исчез и вскоре вернулся в белом воротничке и зеленом в крапинку галстуке (Э.М. Ремарк. Три товарища).

При переводе окказиональных транслем, передающих взаимоотношения персонажей, смысловые сдвиги зачастую сопровождались усилением иронической окраски лексем-транслятов.

Транслема-комполит *Mutterkomplex* (от *Mutter* – «мать») и *Komplex* – «комплекс, образование») обладает семами «статичность», «цельность», «единство», а предложенный транслят *материнский спектакль* – «движение», «динамично», «хаотично»:

... mit den Augen schoss ich wütende Blicke auf den Mutterkomplex vor mir ... (E.M. Remarque. Drei Kameraden). – ... мои глаза метали яростные взгляды на этот материнский спектакль, ... (Э.М. Ремарк. Три товарища).

Во втором варианте перевода используется не характерное для русского узуса словосочетание *комплекс материнства*, это означает, что данный окказионализм переводится буквально и, кроме того, сопровождается введением ряда уточняющих лексем:

... я с бешенством глядел на моих соседок, охваченных недолимым комплексом материнства, ... (Э.М. Ремарк. Три товарища).

В данном эпизоде персонаж романа наблюдает за своими соседками (женщинами разного возраста), которые дружно нянчатся с младенцем и ведут себя при этом абсолютно одинаково, как будто их этому специально обучали. Поэтому они ассоциируются у него с неким единым, цельным, комплексным образованием.

В третьем варианте перевода благодаря использованию транслята *скопление* сохраняются референциальные семы значения окказиональной транслемы, однако в текст вводятся лексемы разговорного стиля *мамаши, непутёвый*:

... глазами я метал молнии в скопление непутёвых мамаши, ... (Э.М. Ремарк. Три товарища).

Аналогичные смысловые сдвиги были зафиксированы и при переводе окказионализмов, описывающих внешний вид персонажей.

Транслема *Eierkopf* (от *Ei* – «яйцо» и *Kopf* – «голова») содержит сему «форма» и сразу акцентирует внимание на необычной форме головы персонажа, в отличие от транслета *головастик*, обладающего доминирующей семой «величина»:

Der Eierkopf schwieg eine Weile (E.M. Remarque. Zeit zu leben und Zeit zu sterben). – Головастик помолчал (Э.М. Ремарк. Время жить и время умирать).

Итак, с одной стороны, окказиональная лексика не создает непреодолимых трудностей при переводе, так как в большинстве случаев ей можно подобрать соответствие в языке перевода при помощи таких приемов, как дословный перевод и замена узуальным словом. Это связано, главным образом, с тем, что окказионализмы образуются по моделям узуальных слов. Проведенное исследование показало, что переводчики обычно прибегают к переводческим трансформациям тогда, когда дословный перевод окказионализма нарушает узу языка перевода. Окказиональное слово не переводится, если переводчик находит передачу значения данного окказионализма при переводе невозможной. С другой стороны, перевод окказионализмов провоцирует значительные расхождения между оригинальным и переводным текстами, так как изначально обречен на изменение сем, входящих в лексические значения транслем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 2005. – 285 с.
2. Винокур Г.О. Закономерности стилистического использования языковых единиц / Г.О. Винокур. – М.: Наука, 1980. – 320 с.
3. Залевская А.А. Некоторые проблемы теории понимания текста / А.А. Залевская // Вопросы языкознания. – 2002. – № 3. – С. 62–74.
4. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавание: Учебное пособие для студ. перевод. фак. высших учебных заведений / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.
5. Роганова З.Е. Перевод с русского на немецкий / З.Е. Роганова. – М.: Наука, 2001. – 98 с.
6. Солганик Г.Я. Стилистика современного русского языка и культура речи / Г.Я. Солганик. – М.: Академия, 2005. – 251 с.
7. Томашевский Б.В. Стилистика: Учебное пособие / Б.В. Томашевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Л.: ЛГУ, 1983. – 288 с.
8. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика / А.Д. Швейцер. – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Ремарк Э.М. Время жить и время умирать [Электронный ресурс] / Э.М. Ремарк; пер. с нем. И. Каринцевой и В. Станевич. – URL: <http://www.litmir.co/br/?b=23102>.

Ремарк Э.М. Три товарища: Роман / Э.М. Ремарк; пер. с нем. Ю. Архипова. – Харьков: Фолио; М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 496 с.

Ремарк Э. М. Три товарища [Электронный ресурс] / Э.М. Ремарк; пер. с нем. И.

Шрайбера. – URL: <http://bookz.ru/authors/remark-erih-maria/remark2/1-remark2.html>.

Ремарк Э. М. Три товарища [Электронный ресурс] / Э.М. Ремарк; пер. с нем. И. Шрайбера и Л. Яковенко. – URL: <http://www.litmir.co/br/?b=205677>.

Ремарк Э. М. Чёрный обелиск [Электрон. ресурс]. / Е.М. Remarque. – URL: <http://etextread.ru/Book/Read/10324>.

Remarque E. M. Der schwarze Obelisk [Электрон. ресурс]. / Е.М. Remarque. – URL: <http://www.ownlib.ru/read-232392/remarque-erich-maria/der-schwarze-obelisk-geschichte-einer-verspteten-jugend.html>.

Remarque E. M. Drei Kameraden. [Электронный ресурс] / Е.М. Remarque. – URL: <http://www.litmir.co/br/?b=99811>.

Remarque E.M. Zeit zu leben und Zeit zu sterben / E.M. Remarque. – Berlin: Aufbau-Verlag, 1957. – 416 S.

**TRANSLATION OF OCCASIONAL VOCABULARY:
PROBLEMS AND TRANSLATOR'S DECISIONS**

M.V. Riabova

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk

The paper is devoted to the features of occasional words functioning in the original and translation texts. It is made an attempt to reveal natural ways of the translation of occasional words, and also to designate the difficulties of the literary translation of occasional words connected with emergence of a problem of «semantic shift».

Key words: translation, occasional word, method of translation, transformation, unit of the original text, unit of the translated text.

Об авторе:

РЯБОВА Марина Вадимовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских и восточных языков Благовещенского государственного педагогического университета; *e-mail:* marina-ryabova75@mail.ru.

УДК 81'25:81-25:811.133.1

**ПРАГМАТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ
РАЗГОВОРНОЙ ЛЕКСИКИ ПОЭМЫ Н.В. ГОГОЛЯ
«МЕРТВЫЕ ДУШИ» НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК**

Е.А. Скопцова, Е.В. Савина

Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск

Данная статья посвящена изучению прагматического аспекта при переводе русской разговорной лексики на французский язык, сопоставительному анализу, позволившему выявить общие и отличительные черты двух языковых традиций, а также установить степень адекватности и эквивалентности при переводе разговорной лексики на иностранный язык. Фактическим материалом для межязыкового анализа послужил текст поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» и его перевод, выполненный Э. Шаррьером (1859).

Ключевые слова: *прямые соответствия, синонимические соответствия, дескриптивные соответствия, функциональные соответствия, пре-стационарные соответствия.*

О необходимости учета прагматических факторов, прагматических отношений в переводе говорилось во многих теоретических работах по переводу (см., напр. [Нойберт 1973; Бархударов 1975; Швейцер 1988; Комиссаров 1978]).

Как правило, в трудах по теории перевода ученые оперируют понятием «прагматические факторы перевода», границы которого охватывают факты как языкового, так и внеязыкового порядка. Чаще всего к прагматическим факторам перевода относят: жанрово-стилистические особенности текстов на языке оригинала и перевода, их неодинаковую прагматическую ценность [Нойберт 1973], функциональную роль словесного знака в том или ином сообщении [Швейцер 1988], прагматическую задачу самого переводчика [Бархударов 1975].

К прагматическим факторам перевода также причисляют национально-культурную специфику получателей оригинала и перевода, фоновые знания участников коммуникации, их социально-психологические характеристики [Швейцер 1988]. Говоря о прагматических факторах перевода, А.Д. Швейцер писал, что сущность их «заключается в том, что исходный и конечный тексты обычно адресованы разным получателям» [Швейцер 1988: 15]. Поэтому Ю. Найда и Ч. Табер, вводя прагматический критерий адекватности перевода, отмечают, что социально-культурные различия между получателями исходного и конечного сообщений позволяют говорить лишь о соответствии, но не о полном тождестве восприятия (цит. по: [Швейцер 1988: 15]).

Можно утверждать, что под прагматическими факторами понимают ряд условий, которые требуют осуществления трансформаций в переводе для достижения равноценного коммуникативного эффекта, как для получателя оригинала, так и для рецептора перевода.

В.С. Виноградов предлагает следующие способы прагматических трансформаций, которые, мы считаем, вполне могут быть применимы к передаче

русской разговорной лексики на иностранный язык:

- √ Прямые соответствия
- √ Синонимические соответствия
- √ Гипо-гиперонимические соответствия
- √ Дескриптивные соответствия
- √ Функциональные соответствия
- √ Престационарные соответствия

Прямые соответствия

Прямые соответствия – это традиционно установившиеся словарные эквиваленты [Виноградов 2001: 99].

Компаративный анализ русской разговорной лексики поэмы «Мертвые души» и ее перевода на французский язык позволил выявить следующие случаи прямых соответствий, например:

Черт знает что такое? [Гоголь 1967: 55]

Que diable est-ce que cet homme? [Gogol http].

В данном случае переводчик прибегает к приему прямого стилистического соответствия, используя французский эквивалент (*diable*) с той же разговорной окраской, что вполне отображает намерение автора подчеркнуть непринужденность и непосредственность общения.

Дело выеденного яйца не стоит [Гоголь 1967: 85].

L'affaire ne vaut pas une coquille d'œuf [Gogol http].

Имея аналогичную функцию, русский и французский фразеологизмы являются полным стилистическим тождеством.

Пошла, старая попадя! [Гоголь 1967: 46].

Marche, la femme de curé! [Gogol http].

Во-первых, использование Гоголем восклицательного предложения обусловлено эмоциональностью и экспрессивностью русской разговорной речи. Перевод Шарьера представляет собой полное воспроизведение этого приема. Во-вторых, Гоголь вводит в разговорный синтаксис повелительное наклонение (*пошла*), что придает высказыванию динамичность. Шарьер также обращается к употреблению императива. Следовательно, русская разговорная лексема *пошла* является полным стилистическим соответствием французскому слову *marche*.

В пот меня бросила, проклятая старуха! [Гоголь 1967: 90].

Elle me met en sueur, la vieille damné [Gogol http].

Разговорный стиль эквивалентно воспроизведен на двух языковых уровнях: синтаксическом (использование в оригинале и переводе выделительного оборота *проклятая старуха* – *la vieille damné*) и лексическом (русская разговорная лексическая единица *проклятая* во французском языке *damné* несет аналогичную стилистическую нагрузку).

Синонимические соответствия

Синонимические соответствия – это существующие на межъязыковом

уровне относительные синонимы, отличающиеся либо оттенками значений, либо экспрессивной, эмоциональной или стилевой окраской [Виноградов 2001: 100].

Сопоставительное изучение русской и французской разговорной лексики поэмы «Мертвые души» позволило вычленилть нижеследующие случаи синонимических соответствий:

Душенька [Гоголь 1967: 160].

Ma chère amie [Gogol http].

Экспрессивность и оценочность русского существительного с разговорным оттенком *душенька* проявляются в области словообразования: введение суффикса субъективной оценки -еньк- со значением ласкательности, уменьшительности. Данный прием не находит воспроизведения в переводе Шаррьера и, на наш взгляд, передается экспрессивным словосочетанием со сниженной степенью эмоциональности *Ma chère amie*.

Такой *шильник*, печник *гаджий!* [Гоголь 1967: 230].

Voilà un cuistre! p.ex. *voilà un pleutre* [Gogol http].

Шильник – разг. плут, мошенник [Ефремова http] → *cuistre* нейтр. хам, болван [Гак 2003: 271]; *гаджий* разг. → *pleutre* нейтр. трус, презренный человек [Гак 2003: 832]. Следовательно, в языке перевода происходит стирание стилевой окраски.

Нами были выявлены также следующие примеры передачи русской разговорной лексики на французский язык при помощи стилистически нейтральных синонимических соответствий:

Что я вовсе не какой-нибудь скалдырник... [Гоголь 1967: 78]. *Que je ne suis pas un pleutre* [Gogol http].

Эх ты! А и седым волосом еще подернуло! [Гоголь 1967: 96]. *A quoi te sert d'être arrivé aux cheveux gris, si tu ne sais rien?* [Gogol http].

А письмо очень, очень кудряво написано! [Гоголь 1967: 78]. *Quelle écriture deliée* [Gogol http] и др.

На наш взгляд, при переводе русской разговорной лексики поэмы «Мертвые души» особое внимание нужно обратить на передачу междометий и междометных фраз. «Как бы ни было велико значение междометия в речи, в нем есть что-то, что его обособляет от других частей речи, оно явление другого порядка<...>. Оно не имеет ничего общего с морфологией. Оно представляет собой специальную форму речи – речь аффективную, эмоциональную или иногда речь активную, действенную: во всяком случае оно остается за пределами структуры интеллектуальной речи» [Виноградов 2001: 38].

Проведенный анализ перевода междометий и междометных фраз привел нас к выводу о том, что в большинстве случаев они передаются при помощи стилистически нейтральных синонимических соответствий, например:

Ах ты такой и такой! [Гоголь 1967: 159]. *Voilà donc tu es, oui te voilà bien!* [Gogol http].

Эва! [Гоголь 1967: 120]. *Eh bien!* [Gogol http].
Эк какую баню задал! [Гоголь 1967: 97]. *Eh quel bain il nous a fait prendre!* [Gogol http].
Ах какие ты забранки причинаешь! [Гоголь 1967: 190]. *Bon Dieu, quelles choses affreuses tu dis-là!* [Gogol http].

Гипо-гиперонимические соответствия

Гипо-гиперонимические соответствия – это замена названия видового понятия родовым именем или наоборот. Обычно провоцируется текстом перевода. [Виноградов 2001: 100]. В тексте перевода поэмы Гоголя «Мертвые души» подобных соответствий не выявлено.

Дескриптивные соответствия

Дескриптивные (или перифрастические) – это соответствия, которые образуются когда слову оригинала соответствует описательный оборот, разъясняющий смысл этой лексической единицы [Виноградов 2001: 101]. Нижеследующие фразы перевода поэмы Гоголя «Мертвые души» являются примерами прагматической адаптации, осуществленной на уровне дескриптивных соответствий:

Поцелуй меня, душа, смерть люблю тебя! [Гоголь 1967: 320]. *Embrassons-nous! Je t'aime comme je n'ai jamais aimé personne!* [Gogol http].

Стилистически нейтральное слово *смерть* употребляется Гоголем в переносном значении «очень». Данный феномен использования стилистически нейтральных лексем в переносном значении специфичен именно для русской разговорной речи. Русская единица разговорного регистра *смерть* при переводе теряет свои стилистические характеристики и передается нейтральным описательным соответствием *Je t'aime comme je n'ai jamais aimé personne*. При этом стирается функциональная значимость единицы перевода, поскольку она уже не передает своеобразия оригинала. Однако не следует рассматривать подобный случай как переводческую ошибку или недостаток, т.к. Шаррьер при передаче данного элемента, на наш взгляд, исходил из коммуникативной задачи фразы оригинала – придать ей оценочный характер.

Стану я разве плутовать? [Гоголь 1967: 159]. *Est-ce que je suis filou, un grec, à ton avis?* [Gogol http].

Для перевода глагола *плутовать* Шаррьер выбирает два контекстуальных синонима (*filou, grec*). В [Мультитран [http](#)] представлены следующие дефиниции лексем *grec* и *filou*. *Grec* – Être grec. Être trop habile à tromper (разг. большой обманщик). *Filou* (*нейтр.*) – жулик, плут, шулер. Следовательно, в переводе выбор синонимов не случаен: он сделан специально для акцентирования всей гаммы отрицательных значений, заключенных в русском глаголе *плутовать*.

Пойди ты сладь с нею! [Гоголь 1967: 96]. *Il faut qu'on lui ait taillé ça dans un cœur de vieux chêne* [Gogol http].

Во французском языке существует эквивалент русскому глаголу *сла-*

dit – arranger, но в данном случае теряется регистр разговорного стиля. Поэтому Шаррьер обращается к перифрастическому соответствию *taillé ça dans un cœur de vieux chêne* для более глубокого, эмоционального раскрытия данной ситуации.

Функциональные соответствия

Функциональные соответствия – такие соотносимые лексические единицы подлинника и перевода, которые совпадают по своей функции, но различаются по семантическому содержанию. Функциональные эквиваленты обычно возникают в особо трудных случаях перевода, когда элементы языковой формы оригинала приобретают экспрессивный смысл [Виноградов 2001: 101]. Нижеследующие примеры, взятые из текста оригинала и перевода поэмы Гоголя «Мертвые души», являются подтверждением данной ситуации:

Что ж? зачем упираться руками и ногами! [Гоголь 1967: 278]. *Eh bien! Quoi donc, je ne jouirai ni des pieds, ni du bec* [Gogol http].

В данной фразе для передачи русского выражения *упираться руками и ногами* переводчик выбрал следующий аналог *je ne jouirai ni des pieds, ni du bec*. В русском и французском языках фразеологизмы имеют разную метафорическую основу, но они функционально идентичны, т.к. имеют статус разговорного стиля.

Престационные соответствия

Престационные соответствия устанавливаются между словом-реалией оригинала и его транскрипцией в переводе [Виноградов 2001: 102].

Фетюк просто! [Гоголь 1967: 230]. *Tu es un fétjouk!* [Gogol http].

Фетюк – фетюка, муж (прост. презр.). Разиня, простофиля, то же, что фалалей, фатюй [Ефремова http]. В контексте перевода слово *fétjouk* приобретает яркую стилистическую окраску: воспринимается как экзотизм, как национально окрашенная лексическая единица.

В тексте перевода поэмы Гоголя «Мертвые души» имеются другие примеры престационных соответствий:

Пошел! [Гоголь 1967: 225]. *Pocholl!* [Gogol http].

Ах ты бестия, бестия! [Гоголь 1967: 153]. *Ah bestia, bestia* [Gogol http].

Ах ты такой и такой камаринский мужик [Гоголь 1967: 162]. *Voilà donc tu es, oui te voilà bien, moujik de Kamara!* [Gogol http].

Процентное соотношение случаев употребления прагматической адаптации при передаче разговорной лексики поэмы Гоголя «Мертвые души» можно представить в виде следующей таблицы:

Прагматические трансформации	Частотность употребления (в %)
Прямое соответствие	25%
Синонимическое соответствие	47%

Дескриптивное соответствие	14%
Функциональное соответствие	4%
Престационанное соответствие	9%

Как показал количественный анализ, самым распространенным видом прагматической трансформации при переводе русской разговорной лексики поэмы «Мертвые души» на французский язык является синонимическое соответствие. Причем в большинстве случаев статус разговорности теряется.

Результаты проведенного исследования передачи русской разговорной лексики на французский язык могут способствовать дальнейшей разработке проблем изучения прагматических трансформаций в процессе перевода других текстов художественной литературы. В таком случае картина передачи разговорной лексики на иностранный язык предстанет гораздо конкретнее, масштабнее и объективнее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: Межд. отношения, 1975. – 354 с.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение / В.С. Виноградов. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 2001. – 208 с.
3. Комиссаров В. Н. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / В.Н. Комиссаров. – М.: Межд. отношения, 1978. – 232 с.
4. Нойберт А. Перевод и лингвистика / А. Нойберт. – М., 1973. – 457 с.
5. Швейцер А.Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

6. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова – URL: <https://twirpx.com/file/123230/>
7. Мультиран [Электронный ресурс] – URL: <http://www.multitran.ru/c/m.exe?a=1&SHL=1>
8. Гак В.Г. Новый французско-русский словарь / В.Г. Гак, К.А. Ганшина. – М.: Рус. яз.-Медия, 2003. – 1195 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

9. Гоголь Н.В. Мертвые души / Н.В. Гоголь // Собрание соч.: В 7 т.– М.: ИХЛ, 1967. – Т. 5. – 350 с.
10. Nikolai Gogol. Les aventures de Tchitchikov ou les âmes mortes [Электронный ресурс] / N. Gogol. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Fbibliothque-russe-et-slave.com%2FLivres%2FGogol%2520-%2520Les%2520Ames%2520mortes.pdf&name=Gogol%20-%20Les%20Ames%20mortes.pdf&lang=fr&c=56f82d84911e&page=10>

PRAGMATIC ADAPTATION IN TRANSLATING COLLOQUIAL WORDS IN N.V. GOGOL'S NOVEL «DEAD SOULS» INTO FRENCH

E.A. Skoptsova, E.V. Savina

Ogarev Mordovia State University, Saransk

The article deals with the pragmatic aspect research connected with the Russian colloquial words translation into French, comparative analysis, which let to find general and specific traits of two language traditions. The research helps to observe the grade of adequacy and equivalence in translation of the colloquial words into the foreign language. The illustrative material is the text of N.V. Gogol's novel «Dead Souls» and its translation made by E. Sharrier (1859).

Key words: *direct equivalents, synonymic equivalents, descriptive equivalents, functional equivalents, realia and its transcription.*

Об авторах:

СКОПЦОВА Екатерина Андреевна – кандидат культурологии, старший преподаватель кафедры теории речи и перевода Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва, *e-mail:* Katerina-Skoptsova@yandex.ru

САВИНА Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва, *e-mail:* Elena-Savina@yandex.ru

УДК 347.78.034

ВЫБОР ВАРИАНТНОГО СООТВЕТСТВИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕРМИНОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

К.Р. Турганова

Тюменский государственный университет, Тюмень

В статье описана роль корпусных менеджеров на этапе вычленения термина в контексте и подбора к нему переводного соответствия. При помощи функции «сравнение» корпусного менеджера Британского национального корпуса устанавливаются принципы отбора терминологических словосочетаний в техническом тексте.

Ключевые слова: *переводное соответствие, вариант перевода, логико-понятийный анализ, терминологические словосочетания.*

Нефтегазовая отрасль, достаточно обширная, включающая в себя такие крупные направления, как разведка, добыча и транспорт углеводородного сырья, делится в свою очередь на различные подразделы: геофизические методы исследования месторождений, капитальный ремонт скважин, сбор и подготовка нефти и газа, переработка углеводородов. Особенности данной отрасли не могли не отразиться на структуре её терминосистемы. Термины,

используемые в нефтегазовой отрасли, отличаются неоднородностью, самобытностью, так как нефтегазовая сфера формировалась достаточно хаотично, временами форсировано, находясь в прямой зависимости от погодных условий, природных ресурсов. Особого внимания требует перевод технической документации, инструкций, руководств, стандартов, так как неточно подобранная единица текста перевода, эквивалентная единице текста оригинала, может привести к возможным экономическим убыткам, аварийному состоянию объекта и, как следствие, к катастрофе. В данной статье рассматриваются возможности выбора переводного соответствия терминов и терминологических словосочетаний на тему «Капитальный ремонт скважин» при помощи корпусного менеджера XAIRA Британского национального корпуса. Действительно, на сегодняшний момент существует достаточно словарей, содержащих однозначный перевод терминов с русского языка на английский а также с английского русский. Но на рубеже XX-XXI столетий выдвигается новая идея, что «в традиционном терминоведении лингвистические факты были подменены требованиями к создаваемой терминологии», что нельзя говорить об однозначности термина или об однозначном соответствии (изоморфизме) «один термин - одно понятие», хотя бы потому, что есть элементарное развитие понятий и категорий...» [Татаринов 2000: 69]. Исследования многих лингвистов подтверждают идею того, что роль контекста является ключевой при выборе того или иного переводного соответствия, данная информация содержится в корпусах текстов, при помощи корпусных менеджеров можно получить данные о частотности и коллокатах интересующего переводчика термина или терминологического словосочетания и при выборе переводного соответствия ориентироваться на данные показатели (частотность употребления в жанрах и поджанрах, контекст).

На примере ключевого выражения «oil drilling» для текстов по заканчиванию скважин мы рассмотрим основные функции BNC.

Корпус имеет разметку в соответствии с рекомендациями консорциума Text Encoding Initiative и включает полную лингвистическую аннотацию и контекстную информацию.

Те же результаты можно получить в виде таблицы, выбрав соответствующую функцию: отображение в виде таблице. Будет изображена сравнительная таблица, показывающая частотность употребления данного словосочетания в различных секциях корпуса (в различных жанрах). Также возможно рассмотреть частотность употребления слов или словосочетаний по поджанрам. При необходимости можно также рассмотреть контекст, кликнув на соответствующую кнопку.

SECTION (CLICK FOR SUB-SECTIONS)	FREQ	SIZE (M)	PER MIL
--	------	----------	---------

(SEE ALL SECTIONS AT ONCE)			
<u>SPOKEN</u>	0	10.0	0.00
<u>FICTION</u>	0	15.9	0.00
<u>MAGAZINE</u>	2	7.3	0.28
<u>NEWSPAPER</u>	2	10.5	0.19
<u>NON-ACAD</u>	8	16.5	0.48
<u>ACADEMIC</u>	0	15.3	0.00

Из данной таблицы видно, что исходное словосочетание oil drilling гораздо чаще используется в газетах и в журналах.

Список коллокатов

Посмотреть список слов, которые сочетаются с искомым словосочетанием, данная функция позволяет легко разобраться в значении исходного слова (или словосочетания), а также в его использовании. В таблице приведена лишь малая часть коллокатов, общее их количество составило 122.

<input type="checkbox"/>	CONTEXT	FREQ		ALL	%	MI	
<input type="checkbox"/>	1	<u>OIL</u>	27		10035	0.27	10.23
<input type="checkbox"/>	2	<u>OFFSHORE</u>	4		1016	0.39	10.78
<input type="checkbox"/>	3	<u>ARCTIC</u>	3		859	0.35	10.60
<input type="checkbox"/>	4	<u>MINING</u>	3		1965	0.15	9.41
<input type="checkbox"/>	5	<u>OVER</u>	3		128515	0.00	3.38
		TOTAL	122				

Сравнение слов.

Функция «сравнение слов/словосочетаний» может решить ряд прикладных проблем, например, какой вариант перевода термина предпочесть в том или ином случае. Благодаря сравнению коллокатов двух слов или словосочетаний, можно разглядеть их тонкие смысловые различия и случаи употреб-

ления. Для сравнения мы взяли словосочетание «oil drilling» (WORD 1) и «oil development» (WORD 2).

WORD 1 (W1): OIL DRILLING (3.86)

	WORD	W 1	W 2	W1/W2	SCORE
1	OIL	27	7	3.9	1.0
2	THE	11	3	3.7	1.0
3	IN	9	2	4.5	1.2
4	AND	8	2	4.0	1.0
5	.	8	2	4.0	1.0
6	TO	6	1	6.0	1.6
7	,	5	1	5.0	1.3
8	OF	5	2	2.5	0.6
9	OFFSHORE	4	1	4.0	1.0
10	OVER	3	0	6.0	1.6
11	ARCTIC	3	0	6.0	1.6
12	MINING	3	1	3.0	0.8
13	IS	3	1	3.0	0.8
14	ON	3	2	1.5	0.4

Как видно из таблицы, словосочетание oil drilling гораздо более употребительно и соответственно, в определённом ряде случаев именно этот вариант подходит в качестве перевода словосочетания «бурение нефти» на английский язык. По мнению Чернова Г. В. существуют следующие причины вариативности:

- 1) многозначность ЛЕ и грамматических форм;
- 2) многозначность сочетаний слов во внетекстовом высказывании (если только речь не идет о пословицах и афоризмах;
- 3) отсутствие строгих критериев минимального (необходимого и достаточного) контекста, который необходим для снятия многозначности;
- 4) неоднозначность понимания связана также с неоднозначностью ког-

нитивно-тезаурусного вывода (разными получателями текста, следовательно, разными переводчиками делаются разные выводы, они зависят от тезауруса знаний переводчика);

5) неоднозначность понимания, связанного с ситуативной неопределенностью (отсутствие наглядно-чувственного представления о ситуации, которая описывается в данном высказывании).

Вывод об описываемой предметной ситуации является результатом взаимодействия тезауруса знаний о мире (следовательно, о типичных ситуациях) и предметно чувственного представления об описываемой ситуации. Перевод словосочетания «бурение нефти» при помощи корпус менеджера показал, что при использовании подобных программ, причины вариативности могут быть сняты: наличие информации о контексте, наглядные примеры коллокатов позволяют осуществлять логико-понятийный анализ в каждом отдельно взятом случае и таким образом, повысить точность перевода терминов и терминологических словосочетаний.

Проведенный структурный анализ терминов, по теме «Капитальный ремонт скважин» (326 терминов) выяснил, что однокомпонентные термины составили 19% от общего числа терминов (62 терминологических единицы), трёхкомпонентные – 6 % от общего количества (19 терминологических единиц), а подавляющее большинство составили двухкомпонентные термины – 62% (203 терминологических единицы). Полученные данные не противоречат результатам исследования, полученным другими лингвистами в ходе анализа различных терминосистем [Гринев 1993: 142-150; Додонова 2000: 47-48; Беляева 2007: 89-90].

Результаты исследования подтвердили наше предположение о том, что увеличение количества компонентов в многокомпонентных терминах ведет к сокращению их общего числа в тексте. Увеличение длины вызвано прежде всего стремлением к точности выражения понятия, поскольку с увеличением количества компонентов в термине степень его многозначности убывает. Одновременно с этим привносимые отдельными компонентами признаки часто становятся избыточными – их семантическую роль выполняет окружение самого многокомпонентного термина. В двухкомпонентных и многокомпонентных терминах можно выделить семантическое ядро, как правило субстантивное: ACID (acid inhibitor, acid tank, acetic acid, acid job, acid stimulation, acid job, hydrofluoric hydrochloric acid), PRESSURE (maximum treating pressure, maximum allowable pressure, pressure sender).

В заключение хочется отметить, что изучение корпусов позволяет получать точные данные о лексическом составе языков, об относительных частотах употребления тех или иных слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л.Н. Специальные тексты в аспекте машинного и ручного перевода (к проблеме перевода именных терминологических сочетаний) / Л.Н.Беляева //

- Профессиональная коммуникация: вербальные и когнитивные аспекты: Сб. докл. междунар. науч.-практ. конф. – М.: РИПО ИГУМО, 2007. – С.86-90.
2. Гринёв С.В. Введение в терминоведение / С.В.Гринёв. – М.: Московский Лицей, 1993. – 309 с.
 3. Додонова Н.Э. Англо-русские соответствия в акцентно-ритмической реализации многокомпонентных терминов: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Н.Э.Додонова; Пятигорск. гос. лингвист. ун-т. – Пятигорск [б.и.], 2000. – 202 с. – На правах рукоп.
 4. Татаринцов В.А. Научная парадигма Российского терминологического общества Ростерм и её перспективы / Татаринцов В.А. // Терминологический вестник. – М.: Московский лицей; Русский Филол. Вестник. – 2000. – №1. – С.5-23.
 5. Чернов Г.В. Фильтры на входе и выходе и множественность вариантов перевода / Г.В.Чернов // Грамматика и перевод: Сборн. научн. трудов. – Вып 308. М. МГЛУ, 1988. – С.147-150.

VARIANT TRANSLATION EQUIVALENTS CHOICE OF OIL AND GAS INDUSTRY TERMS

K.R. Turganova

Tyumen State University, Tyumen

The article describes corpus manager's role at the stage of term extraction in the context and translation equivalents matching. Terminological word combinations choice principles in technical texts on the topic "wells workover" are defined using the function "comparison" British National Corpus Manager. Logical-conceptual analyze of term word combinations determines the choice of translation equivalent.

Key words: *translation equivalents, translation variant, corpus, bicomponent terminological word combinations.*

Об авторе:

ТУРГАНОВА Камила Рашидовна – аспирант кафедры английской филологии и перевода Тюменского государственного университета; *e-mail:* kturganova@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ

Методика преподавания иностранного языка

<i>Абдрахманова О.Р., А.И. Арзамасцева.</i> Профессионально-ориентированные кейсы в формировании переводческих компетенций в вузе.....	4
<i>Анискина Н.В.</i> Принципы организации учебного процесса при обучении переводу специального текста.....	9
<i>Воронова Е.Н.</i> Интерактивные методики обучения иностранному языку в вузе.....	14
<i>Градалева Е.А., М.О. Полухина.</i> Опыт создания учебного пособия по английскому языку для специальных целей для студентов направлений «Архитектура» и «Дизайн»	19
<i>Демьянова Ж.В.</i> Работа с иноязычным текстом на заочном отделении вуза.....	23
<i>Денисова Е.П.</i> Тематические календари института имени Гёте как источники дидактического материала для урока немецкого языка.....	27
<i>Дерябина Н.В., И.М. Казакова, Н.А. Осипова.</i> Организация обучения студентов, начинающих изучать иностранный язык, в техническом вузе.....	31
<i>Душко М.С., О.Б. Анисимова.</i> Студенческие научные конференции как одна из форм мотивации при обучении иностранным языкам.....	34
<i>Жиркова О.П.</i> Роль художественного текста при обучении иностранному языку студентов второго профиля.....	40
<i>Карташова П.Е.</i> Проблемы оценивания креативной работы обучающихся и их преодоление.....	43
<i>Ковалева О.В., Ю.А. Львова.</i> Игра в обучении иностранным языкам в высшей школе.....	47
<i>Козел Н.П.</i> Видеоэкскурсия при обучении устному переводу на иностранный язык.....	52
<i>Кондакова А.Н.</i> Андрагогические принципы обучения взрослых в условиях курсов английского языка.....	56
<i>Краковская О.С.</i> К вопросу организационно-управленческой компетенции преподавателя иностранного языка.....	65
<i>Луценко Н.Г., Ровенских О.А.</i> Развитие методов преподавания иностранных языков	69
<i>Плеханова Н.А.</i> Управление самостоятельной работой бакалавров-филологов.....	74
<i>Райкина Т.А., А.В. Пыриков.</i> Фоновые знания как фактор оптимизации обучения иностранным языкам в неязыковых вузах.....	79
<i>Ряпина Н.Е.</i> Повышение мотивации студентов неязыковых факультетов к изучению иностранного языка.....	84
<i>Ситникова Е.И.</i> О роли самостоятельной работы студентов-заочников в процессе изучения иностранного языка.....	87

<i>Скребнева Т.Г.</i> Преимущества электронного текста в обучении иностранному языку.....	90
<i>Смирнова М.Н.</i> Использование современных пособий для обучения иноязычной коммуникации.....	95
<i>Шевель В.Г.</i> О некоторых аспектах проведения практических занятий по дисциплине «иностраный язык» в неязыковом вузе в условиях модернизации содержания обучения.....	99
<i>Югова М.А.</i> К вопросу о развитии профессиональных навыков юристов в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.....	103
<i>Лингвистические аспекты иностранных языков</i>	
<i>Гайнуллина Р.Г.</i> Параллелизм между глаголами «быть» и «иметь» при именовании ситуаций обладания.....	109
<i>Заботина М.В.</i> К проблеме лексикографического описания лексемы «душа» во французском языке	112
<i>Ивинских Н.П., И.В.Макарова.</i> Метафора в музыкальном дискурсе.....	118
<i>Кузьмич Н.Г.</i> О диалектном синтаксисе (на примере швейцарско-немецких диалектов).....	122
<i>Максимова М.В.</i> Фразеологические единицы английского и немецкого языков как отражение наиболее значимых аксиологических категорий.....	129
<i>Матвеева Л.А.</i> Лексико-семантические группы интернет-терминов, функционирующих в подъязыке англоязычных СМИ.....	133
<i>Неупокова А.В., Д.А. Бокунович.</i> Рекламный элемент в тексте объявлений (на материале немецкоязычных интернет-сайтов).....	141
<i>Нифанова Т.С.</i> Лексико-семантическое словопроизводство как способ формирования театральной терминологии английского языка.....	148
<i>Новикова Т.Б.</i> Концептосфера туристического дискурса.....	155
<i>Пелевина Н.Н., К.А. Кирилина.</i> Дискурсивные признаки современной английской песенной баллады.....	159
<i>Смоля М.С.</i> К вопросу о грамматических категориях имени прилагательного в островном немецком говоре Алтайского края.....	163
<i>Снежкова И.А.</i> Письма Т. Манна: особенности языка и структуры.....	169
<i>Ткачёва Н.А., Н.А.Субачева.</i> Аббревиатура и сокращения в медицин-	

ской литературе и способы их перевода на русский язык.....	18
	0
<i>Уткина М.С.</i> Морфологические способы образования английских эвфемизмов.....	18
	6

Теория языка

<i>Конюхова (Якимова) Е.А.</i> Отрицание и его имплицитный противочлен как маркеры ремы и фокуса ремы.....	19
	2
<i>Лебедева Г.А.</i> Прагматический потенциал имени собственного в качестве обращения в речи младшего школьника (<i>на материале немецкого языка</i>).....	19
	5
<i>Маджаева С.И.</i> Когеренция терминов в дискурсе врача и пациента....	20
	0
<i>Мидова Е.О.</i> Определение косвенного речевого акта в современной лингвистической прагматике	20
	8
<i>Новгородов И.Н.</i> Об устойчивом словарном фонде каракалпакского языка.....	21
	6
<i>Новгородов И.Н.</i> Об устойчивом словарном фонде карачаево-балкарского языка.....	22
	3
<i>Сухомлинова М.А.</i> О знаковой природе современного англоязычного академического дискурса: к постановке проблемы в лингвистике.....	23
	1
<i>Чеклецова Е.И.</i> Краткий обзор трансформации образа вампира в некоторых популярных книжных сериях	24
	1
<i>Черкасская Н.Н.</i> Об основных характеристиках аргументирующих речевых актов в комплексных претензиях.....	24
	7
<i>Юхмина Е.А.</i> Особенности ассоциативно-вербальной сети компьютерных терминов на различных языковых уровнях.....	25
	1
<i>Яковлев А.А.</i> Гносеологические и методологические аспекты изучения языковой картины мира.....	25
	5

Переводоведение

<i>Горелик П.Л.</i> Проблема эквивалентности при переводе медицинского текста с русского на английский язык (<i>на материале научных статей</i>)
--

<i>по дерматологии)</i>	26
	4
<i>Дубинская М.В.</i> Проблема перевода диалектизмов в романе Алена-Фурнье «Большой Мольн».....	26
	7
<i>Малявина А.Н.</i> Технологии в процессе создания письменного перевода начинающими переводчиками.....	27
	4
<i>Николаева М. В., Н.В. Поисеева.</i> О некоторых особенностях перевода с якутского языка на английский.....	28
	4
<i>Рябова М.В.</i> Перевод окказиональной лексики: проблемы и переводческие решения.....	29
	0
<i>Скопцова Е.А., Е.В. Савина.</i> Прагматическая адаптация при переводе разговорной лексики поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» на французский язык.....	29
	8
<i>Турганова К.Р.</i> Выбор вариантного соответствия при переводе терминов нефтегазовой отрасли.....	30
	4