

ISSN 2306-2282

Иностранные языки:
лингвистические и
методические аспекты

Выпуск 34



Тверь 2016

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 34

Тверь 2016

УДК 802/809(082)
ББК Ш12
И68

Отв. редактор О.С.Шумилина

И68 Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сборник научных трудов. Вып. 34. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 417 с.

ISSN 2306-2282

Издание является тридцать четвертым выпуском межвузовского сборника статей преподавателей, аспирантов и магистрантов вузов по актуальным проблемам лингводидактики, лингвистики, теории языка и лингвокультурологии.

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

УДК 802/809(082)
ББК Ш12

ISSN 2306-2282

© Коллектив авторов
© Тверской государственный
университет, 2016

**Иностранные языки:
методические аспекты**

*М. Г. Алексеева
Е. Н. Богданова
Т. А. Болдова
Е. П. Бочарова
Н. В. Вадбольская
Е. Я. Городецкая
Д. Р. Дроздова
Н. В. Захарова
Н. О. Золотова
В. А. Зыкова
В. Э. Измайлова
Е. Э. Калинина
А. Э. Ковальская
Н. И. Корельская
О. В. Кузнецова
Е. А. Локтюшина
Т. В. Лубенцова
Л. Н. Лубожева
А. В. Лучникова
Э. И. Мартемьянова
Д. Я. Новикова
С. М. Переточкина
Н. А. Роговая
Е. П. Сергеева
Л. Н. Смирнова
Н. С. Смирнова
М. К. Соколова
В. В. Тогмитова
В. М. Томилова
Е. В. Тройникова
В. Ю. Федотова*

УДК 378.016: 811.112.2'243

РАЗВИТИЕ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

(на примере немецкого языка)

М.Г. Алексеева

Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева, Чебоксары

Статья посвящена вопросу развития диалогической речи на начальном этапе обучения иностранному языку. В публикации рассматриваются условия, необходимые для формирования спонтанного диалога, анализируются трудности, возникающие при этом, предлагаются примеры ролевых карточек для темы «Мой досуг».

Ключевые слова: обучение иностранному языку, неподготовленная диалогическая речь, начальный этап обучения, ролевые карточки, стимуляция диалога, вербальное выражение эмоций, формулы вежливости.

Диалогическая речь при обучении иностранному языку является и целью и средством этого обучения. Особое значение имеет то обстоятельство, что содержательная сторона диалога распределяется между двумя участниками процесса коммуникации, является результатом усилий обоих партнеров. Эти усилия направлены на соотношение иницирующей и реагирующей реплик, что позволяет достичь цели коммуникации [Вольфсон 2009: 346].

Активная позиция изучающих иностранный язык в процессе диалога, пусть и несколько ограниченная заданными параметрами беседы, способствует повышению эффективности обучения, позволяет обучающимся поверить в свои силы, в то, что они могут говорить на иностранном языке, имея даже небогатый опыт иноязычного общения [Бердник 2013: 26-28].

В процессе диалогического общения актуализируется ряд стратегий изучения иностранного языка [Пантюхина 2015: 211-212], как, например:

Социальные стратегии: общаюсь на иностранном языке с другими студентами, задаю вопросы на иностранном языке.

Метакогнитивные стратегии: замечаю ошибки, пытаюсь исправить; обращаю внимание, как говорит собеседник.

Стратегии, связанные с памятью: употребляю новые слова в предложениях.

Общекогнитивные стратегии: употребляю известные слова разными способами, вступаю в беседу на иностранном языке.

Компенсаторные стратегии для компенсации нехватки знаний: пытаюсь предугадать, что скажет собеседник; использую синонимы.

Как показал опыт, давать учащимся в качестве домашнего задания составить и выучить диалог по пройденной теме часто бывает методически бессмысленным. Закреплять некоторые речевые образцы и клише можно на уроке в микродиалогах и микроситуациях (См. о парной работе по подготовке диалогической речи [Тулатова 2008: 336-337]). Нам представляется ра-

зным не тратить аудиторное время на прослушивание заученных диалогов. Они выступают скорее как взаимообмен говорением и слушанием, а не как диалог в собственном смысле этого слова, т.к. студент знает, о чем он будет говорить и не утруждает себя вниманием к тому, о чем говорит его собеседник. Незаинтересованность непосредственных участников беседы в процессе коммуникации не вызывает никакого интереса и со стороны слушателей – остальных студентов.

Более эффективной представляется работа над неподготовленной диалогической речью. Вслед за Е.А. Маслыко мы признаем некоторую условность термина «диалогическая речь». Поскольку такая речь лежит вне актуальной деятельности индивида, она еще не прошла этап присвоения в коммуникативной ситуации, поэтому правомернее было бы говорить о знакомстве с речью и знанием речевых образцов [Маслыко 1985: 4]. Владение иноязычной речью предполагает прежде всего моделирование и реализацию процессов порождения, смыслового восприятия речевых высказываний [там же: 4-5]. Для развития диалогической речи важной является разработка таких ситуаций, которым сообщается реальная мотивационная основа, чтобы присвоение речи не осталось вне опыта обучаемых [там же 1985: 6]. Например, в диалоге по теме «Проведение досуга» речь идет о прогулочной поездке на теплоходе. Вряд ли эта беседа будет полезной для студентов, если ни один из партнеров не имеет опыта подобного времяпрепровождения.

Следующим важным вопросом является объем владения языковым материалом на начальном этапе обучения. Овладение иноязычной устно-речевой деятельностью осуществляется на пересечении речевой потребности языковой способности обучаемого. Первая задается по Е.А. Маслыко мотивом, стимулами и ситуацией его деятельности, вторая обеспечивается владением необходимыми для речевой потребности языковыми средствами [там же: 12]. По причине недостаточного владения языковым материалом студенты получают задания для спонтанного диалога (по Н.И. Гез – неподготовленного управляемого диалога с опорой [Гез 1982: 263]) только через 2-2,5 месяца интенсивной работы над языком. К этому времени студенты уже знакомы с некоторыми грамматическими темами, владеют лексическим материалом по таким социально-бытовым темам, как «Мое окружение», «Моя учеба», «Моя квартира и мой город», «Мой досуг». Студенты могут оперировать иноязычными средствами и органически включать их в коммуникативную систему.

Тренировка неподготовленной диалогической речи может проводиться как заключительный этап работы над лексико-грамматической темой. Студенты получают карточки (См. также ролевые карточки О.В. Калимулиной [Калимулина 2003: 18]) на русском языке с заданной стратегией поведения и описанием коммуникативной цели, которую им необходимо достичь в процессе беседы. Во избежание неточного понимания параметров диалога, на начальном этапе обучения карточки предлагаются только на русском языке,

однако в дальнейшем русский язык может быть заменен на иностранный язык. Заданная коммуникативная цель может быть четко определенной или намеченной лишь в общих чертах, типа «Договоритесь о...», «Придите к компромиссу о...». Некоторая свобода в линии поведения позволяет обучаемым воспринимать себя как полноправных участников коммуникативного акта (См. также [Зильберт 2013: 37]). Коммуникативным партнерам не разрешается обсуждать диалогические реплики заранее, на подготовку им дается около 3-5 минут. Преподаватель осуществляет выбор партнеров, избегая при этом формирования постоянных пар, т.к. в естественной повседневной коммуникации на родном языке мы также не всегда имеем возможность выбора партнера, но должны при этом достичь определенной коммуникативной цели. Ниже предлагается стимульный материал для развития неподготовленной диалогической речи по теме «Мой досуг»:

Диалог 1: *Партнер № 1:* Вы предлагаете своему другу совершить поездку на теплоходе и описываете все преимущества этого вида отдыха.

Партнер № 2: Вам предлагается совершить поездку на теплоходе. В будние дни вы учитесь, в выходные можете только после 15 часов. Договоритесь о дне и времени Вашей поездки.

Диалог 2: *Партнер № 1:* Вы предлагаете другу совершить пеший поход. Опишите все преимущества этого вида отдыха.

Партнер № 2: Возразите на предложение пойти в пеший поход. Выразите опасения, что там может быть холодно, сыро, неудобно и т.д. Найдите компромисс (например, вы будете спать в машине).

Диалог 3: *Партнер № 1:* Вы приглашаете друга в театр. Обсудите место и время встречи (вечерние спектакли начинаются обычно в 18ч 30 м).

Партнер № 2: Вас приглашают в театр, но Вы не знаете, где он находится. Обсудите место и время встречи (возможно, Вы зайдете за своим приятелем и поедете в театр вместе).

Диалог 4: *Партнер № 1:* Вы приглашаете друга отдохнуть на озере. Опишите все преимущества этого вида отдыха.

Партнер № 2: Вас приглашают на озеро. Выскажите опасения, подходит ли Вам такой отдых (например, Вы плохо плаваете). Примите компромиссное решение.

В ходе работы над неподготовленной диалогической речью студентов нами были отмечены некоторые трудности, для преодоления которых требуются дополнительные упражнения.

Во-первых, студенты испытывают затруднения в естественной стимуляции диалога, иногда им хочется как можно быстрее закончить разговор. Задачей преподавателя является настойчивое внушение студентам мысли об обучении говорению через само говорение, а также организация обсуждения ранее прослушанных спонтанных диалогов с точки зрения поиска альтернативных путей развития этих диалогов.

Во-вторых, студенты зачастую не могут выразить вербально такие эмо-

ции, как радость, удивление, удовлетворение, сомнение. Преподавателю необходимо обеспечить учащихся набором элементарных эмоционально окрашенных фраз, типа: *Was du nicht sagst! Das ist ja aber eine gute Idee! Das freut mich sehr! Weißt du, ich bin nicht sicher, dass... Wie schade!* Определенные затруднения возникают и при актуализации так называемых актов «социального поглаживания». Особенно часто студенты игнорируют такую интеракцию, как вежливое завершение разговора, т.е. переход от основной темы беды к формулам прощания, пожелания удачи, пожелания хорошо провести время и т.д. Необходимые для этой интеракции фразы можно ввести заранее не только в микродиалогах, но в оригинальных несложных песнях для начинающих. Примеры фраз для вежливого завершения беседы: *Vielen Dank! Gern geschehen! Keine Ursache! Schade, ich muss schon gehen. Einen schönen Tag (Abend) noch! Viel Spaß! Ich bin schon darauf gespannt! Ich freue mich schon auf ...*

Как правило, студенты с интересом слушают спонтанные диалоги своих товарищей, поскольку содержание ролевой карточки остается для них неизвестным до конца беседы. Для развития произвольного внимания студентам-зрителям можно дать также задание на запоминание реплик одного из коммуникантов, на контроль лексико-грамматической правильности речи разговаривающих, на оценку согласованности иницилирующей и реагирующей реплик.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердник Л.В. Активная позиция обучающегося – залог эффективности учебной деятельности / Л.В. Бердник // Мат-лы за IX межд. научно-практ. конф. – Т. 29. Филологични науки. – София: Бял ГРАД-БГ, 2013. – С. 26-28.
2. Вольфсон М. Е. Обучение диалогической речи с использованием жанра научной дискуссии / М.Е. Вольфсон // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики: Межвуз. сб. научн. тр. – Вып. XI. – Владикавказ: СОГУ, 2009. – С. 345-350.
3. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов [и др] . – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
4. Зильберт Л. Р. Обучение диалогической речи с использованием клишированных оборотов / Л.Р. Зильберт // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сб. научн. тр. – Вып. 21. – Тверь: Твер. гос ун-т, 2013. – С. 37-40.
5. Калимулина О. В. Ролевые игры в обучении диалогической речи / О. В. Калимулина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 17-20.
6. Маслыко Е.А. Обучение устно-речевой деятельности на основе формирования механизма порождения иноязычного речевого высказывания / Е.А. Маслыко // Вопросы стимулирования иноязычной речи в вузе: Межвуз. сб. научн. тр. – Ульяновск: УГПИ, 1985. – С. 3-14.
7. Пантюхина И.Л. Психофизиологические особенности восприятия в обучении иностранным языкам / И.Л. Пантюхина // Современная парадигма гуманитарных исследований: проблемы филологии и культурологи: Мат-лы I Межд. научн. конф. – М. МИТРО, 2015. – С. 209-212.
8. Тулатова Л.Б. Аудирование и виды контроля на начальном этапе изучения ино-

странных языков / Л.Б. Тулатова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики: Межвуз. сб. науч. тр. – Вып. X. – Владикавказ: СОГУ, 2008. – С. 334-337.

**UNPREPARED DIALOGICAL SPEECH DEVELOPMENT
AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

(on the example of the German language)

M.G. Alekseeva

I.Ya. Yakovlev Chuvash State Teacher Training University, Cheboksary

The article is devoted to the issue of the unprepared dialogical speech development at the initial stage of teaching a foreign language. It deals with conditions necessary for formation of a spontaneous dialogue, analyses possible difficulties and gives examples of role cards on the topic «My leisure time».

Key words: *teaching a foreign language, the unprepared dialogical speech, the initial stage of teaching, role cards, stimulating a dialogue, verbal expression of emotions, politeness formulas.*

Об авторе:

АЛЕКСЕЕВА Марина Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, *e-mail: margennal@yandex.ru*

УДК 378

**РОЛЬ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Г.С. Архипова

Забайкальский государственный университет, Чита

Современный специалист должен в полной мере обладать социокультурной компетентностью, т.е. он должен уметь сотрудничать в коллективе, грамотно вступать в профессиональное общение, как на родном, так и на иностранном языках. Социокультурный компонент необходимо развивать и совершенствовать в вузе.

Ключевые слова: *высшее образование, социокультурный компонент, обучение иностранному языку, социокультурная компетентность.*

Современная ситуация в высшем образовании характеризуется активным поиском средств и способов повышения его эффективности. Необходимым условием является активная позиция всех субъектов образовательного процесса. Переход вузов в режим инновационного развития и применение инновационной деятельности в различных компонентах образовательного процесса (содержание образования, технологии обучения и др.) требует совершенствования методической работы в вузе в соответствии с системой образования в целом. Растет потребность в новом теоретическом осмыслении сущности методического обеспечения инновационными процессами в

вузе, разработке педагогических условий, обеспечивающих непрерывное инновационное развитие.

Одной из основных задач современного высшего образования является подготовка студента, способного к реализации инноваций в профессиональной деятельности, личностному, профессиональному и социальному развитию в контексте новой парадигмы образования «обучение в течение всей жизни». Но помимо знания инновационных внедрений в своей профессии будущий специалист должен быть «гуманитарно подкован», в частности, владеть социокультурной компетентностью, которую целесообразно развивать в цикле гуманитарных предметов. Мы рассмотрим этот вопрос при обучении иностранному языку в неязыковом вузе (технические специальности). Сегодня профессионал своего дела должен не только знать свои специфические термины на иностранном языке, но и уметь контактировать с иностранными специалистами, то есть обладать социокультурной компетентностью в полной мере. С этой целью необходимо на занятиях по иностранному языку внедрять инновационные формы обучения (презентация, деловые игры и прочее). Полагаем, что использование средств информационных технологий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе позволит качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения и повысить качество обучения на всех ступенях образовательной системы, индивидуализировать и интенсифицировать процесс обучения. Потенциал информационных технологий в образовании проявляется во многих аспектах учебного процесса. Современный специалист должен «идти в ногу со временем».

Мы разделяем мнение О.В. Шмаковой, что «осмысление специфики обучения английскому языку для специальных целей как канала трансляции общечеловеческой культуры общения и форм социально-профессиональной коммуникации (презентации, деловые переговоры, совещания и др.), необходимых для овладения социально-профессиональной ролью, вооружает преподавателя новыми лингводидактическими возможностями. Обучаясь иностранному языку, будущий специалист усваивает социальные, профессиональные и культурные ценности, нормы и умения, необходимые для взаимодействия с профессиональной средой» [Шмакова 2013: 85].

«Для успешного овладения иностранным языком кроме специальных способностей (фонематический слух, чувство языка) необходимы следующие качества:

- креативность (способность самому вырабатывать новые знания);
- беглость мышления (количество генерированных вариантов решений);
- гибкость мышления (разнообразие использованных категорий решений);
- социальный интеллект (комплекс способностей, лежащих в основе коммуникативной компетенции, обеспечивающей установление и поддержание контактов с другими людьми и занятия достойного положения в коллективе)» [Якушева 2010].

Бесспорно, овладение иностранным языком и его использование предполагают знание социокультурных особенностей носителей изучаемого языка, широкий спектр вербальной и невербальной коммуникации. Социокультурный компонент в содержании обучения иностранному языку играет существенную роль в развитии личности обучающегося, так как дает возможность не только ознакомиться с наследием культуры страны изучаемого языка, но и сравнить его с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студента. Данный компонент призван расширить общий, социальный, культурный кругозор обучающихся, стимулировать познавательные и интеллектуальные процессы.

Мы полностью согласны с тем, что «результатом обучения иностранному языку должна быть не только и не столько коммуникативная компетенция, сколько социальная компетенция, а сам процесс обучения иностранному языку должен превратиться в межкультурное обучение, в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов и воспитание толерантности в отношении представителей других культур» [Габдулхаков 2012: 92].

На наш взгляд, наиболее комплексную классификацию компетенций, основанную на категории деятельности, предлагает И.А.Зимняя:

1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения: здоровьесбережения; ценностно-смысловой ориентации в мире; интеграции; гражданственности; самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком;

2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной среды: социального взаимодействия; общения;

3) компетенции, относящиеся к деятельности человека: профессиональной деятельности; познавательной деятельности; информационных технологий [Зимняя 2003].

Мы поддерживаем мнение Я.В. Тараскиной, что «в содержание иноязычного вузовского образования необходимо включить и социокультурный компонент, основу которого составляют социокультурные знания. Следует заметить, что успешность в овладении умениями пользоваться социокультурными знаниями с целью проникновения в новую национальную культуру зависит от того, насколько последовательно осуществляется опора на речевой и жизненный опыт обучающихся в родном языке и родной культуре» [Тараскина 2014: 50].

Многие преподаватели придерживаются мнения, что «главной задачей на сегодняшний день становится не передача студентам определенного багажа знаний, а оказание воздействия на образ мышления и подход к явлениям. Образовательное учреждение должно ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологических моделей. В опоре на ин-

новационные технологии целенаправленно организуемая профессиональная подготовка способствует развитию познавательной деятельности, самостоятельности, творческой активности, продуктивного мышления студентов, что является крайне востребованным в развитом индустриальном обществе. Сегодня современные педагогические технологии акцентируют педагога на умения конструировать не только урок, но и создавать особую педагогическую среду, в которой возможна реализация активных методов обучения» [Звонников 2009: 45-48].

Для повышения действенности урока иностранного языка в современных условиях имеется много возможностей: Интернет, метод проектов, кейс-технологии, видео-уроки, уроки-экскурсии и т.д. От умения преподавателя правильно организовать занятие и грамотно выбрать ту или иную форму проведения занятия зависит во многом эффективность учебного процесса.

Как показывает практика, при введении грамматического материала необходимо давать больше тренировочных упражнений для закрепления нового материала. Одним из эффективных способов введения нового материала по грамматике является создание условий, когда студенты самостоятельно могут вывести правило из множества примеров. Особую роль играет групповая работа, которая создает дух соперничества. Новый как лексический, так и грамматический материал усваивается лучше, когда используется иллюстративно-объяснительный метод с опорой на зрительную память. При отработке учебного материала следует использовать большое количество типовых заданий и достаточное количество повторений для усвоения.

В методических целях упражнения рекомендуем разделить на три группы:

- 1) упражнения, направленные на формирование умений отбирать, анализировать и применять аутентичные материалы для решения разнообразных учебных задач;
- 2) упражнения, направленные на формирование умений работать с лексическими единицами с национально-культурным компонентом значения;
- 3) упражнения, направленные на развитие умений развивать и воспитывать учащихся как субъектов диалога культур. Как видим, социокультурный компонент является неотъемлемым структурным элементом занятий по иностранному языку в неязыковом вузе.

Перед преподавателем иностранного языка стоит задача воспитать личность, способную участвовать в межкультурной коммуникации. Для этого необходимо формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя как языковую, так и социокультурную компетенции. Знание социокультурного фона очень значимо, поскольку без него нельзя сформировать коммуникативную компетенцию должным образом. Поэтому учащимся необходимо иметь представление о социокультурных особенностях страны изучаемого языка.

Формированию и совершенствованию иноязычной компетентности бу-

душего специалиста в процессе обучения иностранному языку в неязыковом (техническом вузе) способствуют:

- реализация определенных педагогических условий (непрерывность и поэтапность обучения иностранному языку;
- установление научно обоснованных норм затрат времени на выполнение индивидуальных учебных заданий;
- обеспечение междисциплинарных связей;
- выбор форм и методов обучения с учетом целей обучения;
- определение оптимального количества дидактического аутентичного материала;
- интенсификация и оптимизация процесса обучения посредством мнемотехнических приемов и ролевых, деловых игр) [Архипова 2006: 72];
- организация обучения в сотрудничестве;
- организация контроля и воспитание рефлексии на всех этапах занятия;
- личностно-ориентированное построение содержания иноязычной подготовки с учетом специфики будущей профессиональной деятельности;
- гибкое планирование всех траекторий образовательного процесса.

Отметим, что отработка знаний и умений иноязычной компетенции наиболее эффективно происходит при реализации чередования групповой и индивидуальной организации обучения. Считаем, что создание в вузе программы совершенствования профессиональных и личностных качеств также будет содействовать лучшему усвоению иностранного языка и развитию социокультурной компетентности.

В современном мире знание иностранного языка и владение социокультурной компетентностью способствуют формированию конкурентоспособного специалиста, обладающего: коммуникабельностью; развитым пониманием и чувством уважения других культур; умением жить в мире и согласии; способностью к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде.

Для более эффективного обучения иностранному языку в неязыковом вузе предлагаем:

- выделять уровни владения родным и иностранным языками на всех этапах обучения языкам (в том числе, и в школе) в вузе, это, в свою очередь создает преемственность обучения иностранному языку, что является немаловажным при обучении иностранному языку, поскольку данный образовательный процесс по временным рамкам является весьма длительным;
- предварительно определить общие подходы к отбору содержания и организации контроля комплексных коммуникативных умений в устной и письменной речи на родном и иностранном языке, в процессе изучения и контроля усвоения материала различных гуманитарных дисциплин;
- использовать адекватные формы и технологии текущего и итогового контроля с учетом психофизиологических и интеллектуальных особенностей учащихся, направленных на контроль различных составляющих коммуника-

тивной компетенции (языковой, речевой, социокультурной);

- разработать эффективные шкалы оценивания коммуникативных умений и навыков на родном и иностранном языках с учетом специфики этапа обучения, уровня коммуникативных умений и навыков, характера заданий;

- своевременно внедрять современные технологии самоконтроля и самооценки;

- регулярно осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль; рефлексию собственной учебной деятельности и совместное решение проблемных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова Г.С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.С.Архипова; Читинск. гос. пед. ун-т. – Чита [б.и.], 2006. – 208 с. – На правах рукоп.
2. Габдулхаков В.Ф. О лингводидактике поликультурного образования / В.Ф. Габдулхаков, А.М. Гареева, А.М. Гарифуллина // Образование и саморазвитие. – 2012. – №5. – С.89-95.
3. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход / В.И.Звонников, М.Б.Челышкова. – М.: Университетская книга, Логос, 2009. – 272 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня – 2003. – №5. – С.34-42.
5. Тараскина Я.В. К вопросу о содержании иноязычного вузовского образования на современном этапе / Я.В. Тараскина // Вестник Бурятск. гос. ун-та. – Сер. Педагогика. – №1. – 2014. – С.46-50.
6. Шмакова О.В. Особенности проектирования модели личности специалиста в иноязычной образовательной среде вуза / О.В. Шмакова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сб. науч. трудов. – Вып.19. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – С.84-90.
7. Якушева И.В. Социально-психологические особенности студентов как критерий успешности изучения иностранных языков / И.В. Якушева, О.А. Демченкова // Иностранные языки: теория и практика. – 2010. – № 1/ (10). – С.56-60.

IMPORTANCE OF THE SOCIOCULTURAL COMPONENT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL

G.S. Arkhipova

Transbaikal State University, Chita

A modern specialist must possess sociocultural competence in full measure, i.e. to collaborate in his collective, to communicate competently both in native and foreign languages. It is necessary to develop and perfect the sociocultural component at higher school.

Key words: *higher education, sociocultural component, teaching a foreign language, sociocultural competence.*

Об авторе:

АРХИПОВА Галина Степановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Забайкальского государственного университета, *e-mail:* step7galina@mail.ru.

УДК 378.147:811

**СИТУАТИВНО-ИГРОВОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ
В КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ**

Е.Н. Богданова

Поволжский государственный технологический университет,
Йошкар-Ола

В работе рассматриваются наиболее эффективные способы моделирования коммуникативной деятельности в обучении иностранным языкам, в частности ситуативно-игровое моделирование иноязычного общения студентов технического вуза.

***Ключевые слова:** ситуативно-игровое моделирование иноязычного общения, творческий потенциал, ролевые игры, ситуативно-сюжетные картины, опоры и атрибуты.*

Приоритетными средствами в развитии творческого потенциала являются те, которые обеспечивают нарастание творческого взаимодействия и активизируют творческую самореализацию студентов в учебном процессе.

Для того, чтобы сформированный образ был как можно более полным и ярким, необходимо применение разнообразных средств выражения учебной информации на иностранном языке и ее воздействия на студентов.

Доказано, что одним из эффективных средств создания такого образа является ситуативно-игровое моделирование иноязычного общения. Оно предполагает моделирование речевых ситуаций, воссоздающих деятельность обучаемых в учебных условиях. Игровое моделирование позволяет не только воссоздать ситуации и условия такой деятельности, реализовать их в обучении, но и организовать интенсивное формирование, развитие и тренировку коммуникативно-речевых навыков и умений, формирование ролевого речевого поведения студентов, что исключительно важно для их будущей творческой самореализации в профессии.

Основными и наиболее эффективными способами моделирования коммуникативной деятельности в обучении языкам являются ситуации речевого общения и ролевые игры. Мы считаем, что они подходят для любых условий: как для вузовских, так и для школьных, поскольку помогают реализоваться естественной потребности обучаемых в общении, в раскрытии их познавательной активности и творческого потенциала. Е.А. Маслыко утверждает, что устное речевое взаимодействие наблюдается только в ситуации общения, т.е. речь всегда ситуативно обусловлена. Под ситуацией устного общения она понимает «совокупность условий деятельности, в которых речевые действия представляются наиболее необходимыми, оптимальными и предпочтительными по сравнению с другими средствами для успешного выполнения этой деятельности»

Учебная ситуация может быть различной с точки зрения формы и характера. Например, она может быть представлена в виде коротких, но

обязательно содержащих проблему вопросов, требующих либо немедленного ответа, либо определенной подготовки.

Как показывает практика, следует предлагать студентам такие ситуации, которые вызовут у них оценочную реакцию и, следовательно, побудят употребить усвоенные ими ранее разговорные формулы: *Natürlich* – конечно, *ganz recht* – совершенно верно, *Es tut mir leid* – очень жаль, *Ich bin nicht dagagen* – Я не против, *Sie irren sich* – Вы ошибаетесь.

Студенты, как и школьники, достаточно быстро запоминают такого рода эмоционально-выразительные средства, охотно их употребляют, речь становится живой, по-настоящему разговорной.

Реальная, живая, иногда комичная ситуация всегда находит отклик у студентов, дает возможность проявить себя остроумными, находчивыми людьми, развивает интуицию, дерзость мысли, творческую фантазию и воображение. Например, при изучении темы

«Essen. Mahlzeiten» («Приёмы пищи») мы предложили студентам остроумно закончить следующие ситуации:

Diät

Ein dicker Mann kommt zum Arzt: „Ich möchte gern abnehmen.“
„Sie müssen strenge Diät halten“, sagt der Arzt, „ein Stückchen Brot mit Margarine, ein Kotelett, Quark und zwei Äpfel.“ – ... („Vor oder nach dem Essen?“)

Диета

Полный мужчина приходит к врачу: «Я хотел бы похудеть.»
«Вам нужно придерживаться диеты», говорит врач, «кусочек хлеба с маргарином, котлета, творог и два яблока.» – ... («До или после еды?»)

Ein falscher Mann

Zwei unbekannte Männer im Restaurant. Da sagt einer: „Reichen Sie mir, bitte, das Salz.“ – „Halten Sie mich für einen Kellner?“ – ... („Nein. Für einen gut erzogenen Menschen“).

Неправильный мужчина

Двое незнакомых мужчин сидят в ресторане. Вдруг один говорит: «Передайте мне, пожалуйста, соль.» – «Вы что, меня за официанта принимаете?» – ... («Нет, за хорошо воспитанного человека»).

Изучив ситуации общения в реальной жизни, Е.А. Маслыко установила, что общение наиболее успешно протекает в следующих случаях:

- 1) когда инициатор общения максимально учитывает позицию, условия жизни и деятельности собеседника;
- 2) когда инициатор общения побуждает к совместной деятельности, к интеллектуальному взаимодействию;
- 3) при эмоциональном воздействии;
- 4) когда инициатор общения хорошо знает предмет общения, легко в нем ориентируется, свободно оперирует содержательным материалом и формами его изложения;

5) когда участники общения владеют репертуаром адекватных предмету общения функционально грамматических единиц (способами выражения просьбы, мнения, средствами модальности и т.п.);

6) при наличии проблемной и конфликтной ситуации;

7) при необходимости аргументации, защиты своей позиции;

8) в процессе исполнения социально-бытовых ролей.

Задача преподавателя – учитывая вышеназванные условия успешности процесса общения, создать и поддержать необходимый коммуникативный контакт между студентами, позволяющий им раскрывать и развивать свой творческий потенциал. Следовать выполнению этой задачи мы пытаемся в процессе проведения практических занятий по немецкому языку для студентов-первокурсников.

Универсальной моделирующей способностью обладает ситуация в форме ролевой игры по сравнению с традиционными формами, используемыми на языковых занятиях:

1. В ролевой игре достигается более высокий уровень общения, чем при традиционном обучении, т.к. ролевая игра предполагает реализацию конкретной деятельности (обсуждение планов на выходные, посещение ресторана, поездка по железной дороге, выбор подарка в магазине).

2. Ролевая игра представляет собой коллективную деятельность, предполагающую активное участие всей группы и каждого в ней.

3. Выполнение разнообразных заданий и этюдов приводит к конкретному результату, благодаря чему у студентов возникает чувство удовлетворенности от совместных действий, желание решать новые задачи и проблемы, творчески самореализовываться в новых видах деятельности.

4. В ролевой игре не только формируются, но и типизируются навыки установления контакта, правильного восприятия и оценки партнера как личности, навыки выработки стратегии и тактики общения, а также выбора при этом наиболее подходящих форм и средств.

Следует заметить, что ролевая игра является социальной, т.к. она представляет собой имитацию деятельности в обществе. Спецификой применения ролевых игр оказывается то, что усвоение социальных ценностей опосредуется интенсивным ростом самосознания молодого человека, формированием его собственной позиции среди других людей и осознанием этой позиции. Участников игры не связывает отсутствие реальных материальных орудий и средств имитируемой деятельности, их заменяет воображение. В результате в ролевой игре развиваются творческое воображение, фантазия, творческое мышление обучаемых.

Высокий педагогический потенциал игры обусловлен тем, что при игровом моделировании мотивы овладения навыками иноязычного общения трансформируются из внешних во внутренние, личностные и повышается активность, инициативность участников учебно-речевого общения при одновременном возрастании ответственности за свое поведение.

В ходе проведения занятий мы уделяем особое внимание способам создания естественных ситуаций общения и введению обучаемых в учебно-ситуативную роль. Известны следующие способы создания естественных ситуаций общения на занятии:

- а) вербальные средства (словесное описание);
- б) средства предметной наглядности;
- в) средства иллюстративной наглядности.

Анализ проводимых в вузе практических занятий по иностранным языкам показал, что основная часть ситуаций, используемых для развития устной речи, представлена путем словесного описания, а средства наглядного представления ситуации используются недостаточно. В ходе проведения практических занятий мы убедились, что использование картин, иллюстраций дает целый ряд преимуществ, т.к. обстоятельства ситуации, являясь образцами восприятия, постоянно находятся перед глазами обучаемых, что разгружает их оперативную память. «Методически правильно организованный материал картины позволяет предусмотреть речевые реакции обучаемых, <...> вызывает живой интерес, повышает внимание, мобилизует творческую фантазию и воображение, стимулирует речевую активность»[Seifert 2006: 6].

Мы присоединяемся к мнению А.И. Близнюк, согласно исследованиям которой лучшие количественные и качественные характеристики имеют высказывания по ситуативно-сюжетным картинам. Они обычно не просто изображают людей, выполняющих определенные действия, а задают какую-то ситуацию, ставят перед студентами какие-то проблемы. С этой целью используются, в основном, рисунки с юмористическим содержанием, карикатуры. Студентам дается задание проанализировать, что изображено на рисунке, догадаться, что привело к такой ситуации и придумать, чем все это закончится.

Для использования иллюстративной наглядности как способа введения в естественную речевую ситуацию можно порекомендовать пособие, созданное немецкими педагогами-методистами В.Лахфертом и Т.Шерлиндрт «Wörter – Bilder – Situationen» («Слова – картины – ситуации»), которое мы применяем в работе. В нем авторы создали ситуативно-сюжетные картины по 20 темам, снабдив их списком необходимой лексики. Применение таких картин на занятиях по немецкому языку показало, что студенты с большим интересом приступают к заданиям, живо и эмоционально решают данные им ситуации, включая свое творческое воображение и фантазию.

В моделировании реальной действительности на занятиях мы находим целесообразным применять опоры, которые значительно повышают заинтересованность студентов, расширяют их кругозор и словарный запас (расписание движения транспорта, меню, билеты на поезд или автобус, карты и проспекты города и т.п.). Немаловажное значение для создания ситуаций и презентации ролей имеет предметная наглядность. Использо-

вание на занятиях таких атрибутов как микрофон (корреспондент), белый халат (продавец или врач), элементы форменной одежды (морьяк, военнослужащий, полицейский) и т.п. облегчает овладение речевыми стереотипами, сокращает время вхождения в роль, приближает речевую ситуацию к естественной. Ситуативно-игровое моделирование, являясь неотъемлемой частью обучения устной речи на иностранном языке, стимулирует коммуникативную деятельность студентов на занятии, способствует раскрытию их творческого потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Schmidjell A. Dramaturgie einer Lehrveranstaltung. Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses: Didaktische Hilfen zur Seminarplanung / A. Schmidjell. – Goethe-Institut München, 2009. – 96 S.
2. Seifert J. W. Moderation und Kommunikation. Gruppendynamik und Konfliktmanagement in moderierten Gruppen / J.W. Seifert. – GABAL Verlag GmbH, Offenbach, 2006. – 136 S.

SITUATIONAL AND GAME MODELLING OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION IN THE COMMUNICATIVE FOCUSED TRAINING

E.N. Bogdanova

Volga-region State University of Technology, Yoshkar-Ola

The paper deals with the most effective ways of modelling of communicative activity in training in foreign languages, in particular situational and game modelling of foreign-language communication of students of technical college.

Key words: situational and game modelling of foreign-language communication, creative potential, role-playing games, situational and subject pictures, support and attributes.

Об авторе:

БОГДАНОВА Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Поволжского государственного технологического университета, *e-mail*: balas-lena@yandex.ru.

УДК 81.112.2(077)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Т. А. Болдова

Московский педагогический государственный университет, Москва

В статье проведен аналитический обзор возможностей использования новых технологий, сделаны выводы о необходимости исследований в сфере образования и новых технологий. Рассматривается роль информационных технологий и интернета в обучении иностранным языкам, работа с гипертекста-

ми в сети.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка в вузе, обучение и новые технологии, специальная сфера обучения и коммуникации, гипертексты в сети.

Задаче поиска и извлечения из текста информации заданного типа, построению психолингвистической модели понимания гипертекстов посвящаются современные научные исследования. Идея отражения смысла текста в виде базы текстовых файлов базируется на том, что текстовый файл – это и единица семантического представления текста, и готовый блок для вхождения в базу знаний определенной предметной области, где новые технологии определяются как открытые на уровне чтения и интерактивного коммуникативного отклика формы четвертого поколения. Они позволяют проводить модульную работу с текстовой информацией и учебными материалами как совместную интерактивную работу по обработке письменных текстов в трехмерном виртуальном пространстве с использованием заданий для индивидуального обучения, партнерской работы, групповой работы и социальной коммуникации. Так как интерактивная сеть сама уже является мощным общественным запросом.

Проблема текста, в этом случае, понимается как система восприятия и адекватного понимания множества иноязычных текстов в гипертекстовом культурном пространстве, которая заключена в специфический технологический каркас, где есть сообщения (реплики) других участников как динамический элемент сетевого разговора на различные темы.

Электронный гипертекст – это сложное динамическое и многомерное текстовое пространство, где реализуется язык и где благодаря тексту можно эффективно решать вопросы профессиональной подготовки студентов по различным специальностям. Гипертекст – это и полноценный генератор коммуникации в сети, на основе которого можно комбинировать художественные формы и различные технологии для создания гибридной формы выразительности, использовать опыт симуляций известных способов деятельности, творческой деятельности в моделях трехмерного окружения применительно к собственной работе в сети.

Гипертекст рассматривается нами как:

а) продукт сложной деятельности по порождению текста и рецепции текстовой информации, проходящей в социальной сфере межкультурной коммуникации;

б) единица обучения текстовой деятельности и текстовой коммуникации;

в) средство для решения методических проблем организации и «процессного» управления текстовой деятельностью в условиях сетевой коммуникации при обучении иностранным языкам.

Работа в гипертекстовом пространстве требует от студентов овладения гипертекстовой компетенцией, в дальнейшем ГТК, которая способствует

развитию умений «достраивать» знания от любой первоначальной базы, поднимаясь на методологический уровень, что соответствует современному уровню обучения, когда необходимы методические рекомендации и разработки по овладению мультимедийной интерактивной гипертекстовой деятельностью и сетевой коммуникацией [Болдова 2010: 23]. В гипертекстах закодирована не только одна мыслительная задача или комплекс, но и ключ к решению их как средство деятельности студента по дешифровке авторского коммуникативного намерения, прямой коммуникации, о способах действий в условиях сетевого иноязычного социума, о нормах, принятых в профессиональной коммуникации. При этом запускается в действие механизм мотивирования на дальнейшее научное и практическое взаимодействие с носителями изучаемого языка. В сети, где говорят на разных языках, будущий специалист вынужден овладеть не одним, а 2-3 языками, т.к. иноязычные сайты вынуждают студентов пользоваться несколькими языками в ограниченных рядовых ситуациях, когда они обучаются и овладевают специализированным тезаурусом и навыками познавательной деятельности. Будущий специалист «вооружен» на каждый момент своей учебной и научной работы несколькими запасными вариантами своеобразных руководств поисковой и коммуникативной деятельности двух типов: а) руководством в работе с гипертекстами при проведении информационной и коммуникативной деятельности и б) оценочными листами по той или иной теме. Такая работа позволяет эффективно внедрять приемы активного взаимодействия студентов на диалоговой основе с обратной связью, в нашем примере, в интерактивных проектах: «Second Life», «SLoodle» (3D объекты) – обучение иностранному языку в естественной языковой среде; «Checkliste vor der Prüfung – план ↔ ответы для подготовки к экзамену «Prüfungspanik»; в языковых играх «Knotenbotschaft»; «Buchstaben pflügen»; «Zahlensalat»; «Kinderchinesisch»; «Taubstummalphabet»; «Handalphabet»; в кооперативных, мозаичных, коммуникативных проектах «Casanova», «Kufior», «Goethe Spiel», «Deutsch-Pokal».

В проектной работе применяются инструкции по принципу стратиграфии (от лат. *statum*-слой). Они представляют собой фиксированные шаги продвижения через гипертексты, представляя студентам на выходе информационную прозрачность и транспарентность (от англ. *transparent* - явный, очевидный, прозрачный) собственных действий в сети, что облегчает контроль учебной деятельности. Когда идет работа в так называемых «прогностических ячейках» и во временных сетевых формированиях (*Petascale Science*), такой контроль необходим для интеграции вероятностных учебных планов и параллельных учебных сценариев студентов различных вузов как средство научного сотрудничества и познания.

Оценки достижений студентов даются в кредитных пунктах:

<p>Представьте свои идеи по созданию исследовательского проекта:</p> 	
<p>Планирование: а) общее описание; б) тип проводимого исследования (необходимо предъявить не менее трех видов возможных исследований по данному проекту для получения большого кол-ва баллов); возможные вопросы касательно исследования</p>	/5
<p>Презентация: а) по представленному плану дать практическое описание проекта; б) дать перевод информации, если она на иностранном языке; в) показать заверченный проект</p>	/10
<p>Вопросы: а) ответы на вопросы – в конце презентации. Максимальное кол-во баллов получают те студенты, чьи ответы на вопросы полностью раскрывают понимание сущности проводимого проекта и его практического воплощения</p>	/15
<p>Комментарии: а) даются в электронном виде; б) две формы: проект представлен; разработанный проект представлен и подготовлен хорошо</p>	

Контроль обратной связи:

учебные действия	информация	коммуникация	групп. работа	экзамен	само-оценка	обратная связь
определение проблематики	*		*		*	*
рабочие материалы						
задания				*		*
опрос				*	*	*
учебник	*					
чат		*	*			*
диалог	*	*	*			*
форум	*	*	*			*
гlossарий	*	*			*	*
Hot-Pot test				*	*	*
журнал	*	*	*		*	*
лекции				*	*	
уч. пакет	*					
тесты				*		*
опрос				*	*	*
wiki	*	*	*		*	*
workshop			*	*		*

Так в ходе учебной работы студент обращается к сетевым диалогам, тек-

стовым описаниям, составляющим профессиональные дискурсы, поэтому на специально запланированных аудиторных занятиях преподаватель должен продемонстрировать многообразие иностранных сайтов сети, раскрывая специфику процесса обучения и изучения иностранных языков с использованием новых технологий. Показать студентам на примерах, как освоить профессионально и лично-значимый опыт, предлагаемый университетами Европы; показать, как войти в эту интерактивную реальность (виртуальные лекции и семинары) с целью запроса помощи в решении своей лингвистической или профессиональной задачи [Болдова 2010: 89]. При этом особое внимание обращается на развитие умений студентов к самостоятельной учебной работе: самостоятельно изучать и совершенствовать иностранный язык, решать учебные задачи, вести поиск самостоятельных путей преодоления непонимания информации в сети, а также на активизацию личного потенциала студента.

Изучая иностранный язык с помощью новых технологий, студент сталкивается с целым рядом трудностей: он должен уметь самостоятельно создавать оригинальные учебные «гипертекстовые продукты» (рефераты, курсовые работы, дипломные работы), интерактивно взаимодействовать в сети (в блогах, на форумах, в чатах, и т.п.). Выполнение интерактивных заданий требует приобретения умений планирования в иностранной гипертекстовой сети, умений вести сетевой курс на сайтах изучаемого языка, осуществляя рефлексию и анализ. Преподаватель заранее знакомит студентов с типами интерактивных заданий, дает рекомендации к выполнению этих заданий. Он обращает внимание, что в интерактивном взаимодействии разные участники (один – группа – профессор и т.п.), поэтому заранее объясняет и демонстрирует разделение функций при выполнении заданий, (если запрашивается помощь у иностранных студентов, как носителей изучаемого языка), что в последующем даёт ему полное представление об учебной работе в сети. Далее преподавателю рекомендуется обратить внимание студентов на новые необычные для них явления лингвистического характера, имеющих место в текстах блогов, чатов, форумов и т.п. Следует объяснить студентам, как включаться в различные виртуальные проекты совместной работы преподавателей немецких университетов для того, чтобы понять различные приёмы преподнесения материалов лекций, семинаров и отдельных сообщений. Для тренировки выполнения определённых учебных действий в сети, студент получает ряд домашних заданий, например, создать реферат как авторский замысел по конкретной теме профессиональной направленности. В процессе внеаудиторных занятий студент постепенно набирает опыт в информационном поиске материалов, поиске партнёров для интеракций, необходимых для совместного исследования учебной задачи и проектирования её решения, например, дизайн-проектирование конкретных гипертекстовых макетов в сети. После выполнения заданий студент может восстановить ход своей работы, связанный с выполнением конкретных упражнений в сети, благодаря

запросу памяти компьютера о последовательности учебных шагов.

Общение с иностранными партнёрами способствует формированию у студентов языкового самопознания и вступлению их в виртуальные профессиональные сообщества, что расширяет языковой опыт и делает доступным индивидуальные и профессиональные установки других людей (сетевые дискуссии, виртуальные игры, виртуальные консультации при использовании тематических блогов).

Так как такая работа строится в форме письменного или устного диалога в сети, то с целью самостоятельного изучения иностранного языка студенты овладевают определёнными приёмами, позволяющими решать и профессиональные задачи с помощью сети. Это приёмы «входить» в ресурсы виртуальных профессиональных сообществ, в интерактивный сетевой диалог, как специфическую языковую обучающую среду, стимулирующую студентов к совместному обретению нового языкового опыта. Успехи в осуществлении общения в виртуальной реальности с носителями изучаемого языка мотивируют студента к продолжению регулярной работы в сети, которая способствует развитию его лингвистических и профессиональных знаний, умений, его социальной ориентации и его вступлению в работу сети как в специфическую обучающую среду. Преподаватель интересуется результатами временных данных о проведении виртуального общения на иностранном языке, (благодаря записи состоявшегося сетевого иноязычного общения). Анализ записи позволяет оценить достижения студентов, касательно сформированных умений (в языковом и содержательном плане), необходимых для работы в сети. Преподаватель может давать индивидуальные рекомендации студентам по совершенствованию конкретных знаний и умений. Наряду с конкретными примерами, представляется ценным организация самоконтроля и самооценки студентов своих достижений в сети. Для этого рекомендуется сравнивать свою самооценку с оценкой, как преподавателя, так и партнёров по иноязычному общению, а также использовать достигнутые намерения в иноязычном общении как оценку своих коммуникативных целей. Следует заметить, что развитие умений общаться в сети на иностранном языке развивает у студента способность включения в гипертекстовую сеть по индивидуальным потребностям (и личностно-профессиональным), а не только по заданию преподавателя.

Перед студентом стоит задача не только детально изучить структуру сети, структуру и компоненты различных текстов, но и представить их в движении, в функциональных коммуникативных связях. Так как сетевые курсы образованы текстами различного уровня и качества, то мультимедийные дискурсы интересны тем, что они та среда, которая ведёт к пониманию процесса обучения иностранным языкам с использованием новых технологий. Такая виртуальная среда позволяет обучать на гипертекстах, которые готовы к усвоению студентами, но при определённой когнитивной деятельности.

Так как в сети идёт непрерывная генерация текстов в среду учебного процесса всеми студентами, то каждый текст, порождаемый конкретным студентом, полезен для него и для других; он может быть использован при шлифовке умений сетевого общения для обеспечения роста понимания письменной речи на иностранном языке. Чем сложнее для студента коммуникация в сети (как совокупность текстов и мультимедиа), тем большую роль играет сетевое взаимодействие носителей языка и студентов. Студент оттачивает умения понимания получаемой информации по изучаемому вопросу, непрерывно создавая собственные гипертексты, учебные тексты, комментарии, сетевые диалоги, которые почти одновременно используются другими студентами в процессе работы в сети. Поэтому для студента важно, как каждый новый текст, приближает его к конечному результату, признаваемому качеству собственного гипертекста. В ходе работы студент создает собственный гипертекстовый продукт, использует дидактические тексты, их фрагменты, чтобы передать содержание изучаемой темы, представляя тем самым своё видение изучаемой проблемы. Затем студенты обмениваются вариантами найденной гипертекстовой информации, формируя группы, так называемых, оптимистов и скептиков, каждая из которых выражает и развивает разделяемую её участниками точку зрения. Далее студенты анализируют изменения общей позиции и предлагают новые тексты, как опыт понимания тех или иных аспектов изучения иностранного языка. Происходит формирование умений критического мышления в условиях работы с большими объёмами информации, формирование умений самостоятельной работы в гипертекстовой сети, совершенствование умений находить и интерпретировать связи между отечественной методикой и немецкой дидактикой преподавания иностранных языков, развитие умений устанавливать и поддерживать контакты в гипертекстовой сети, в социальном контексте.

Всякое знание приобретает студентом, прежде всего, посредством действий активного конструирования в гипертекстовой сети, как некой последовательности действий с текстами, которую мы строим по принципу прагматического порядка, когда в определённых действиях содержится необходимое условие для выполнения последующего действия.

Например, динамика создания собственного реферата может быть представлена в виде следующих этапов. Первый этап назовем как «первоначальное накопление», то есть идёт сетевой поиск, когда появляются отдельные тексты, фрагменты текстов, необходимые для использования в учебной работе. Второй этап: «критический анализ» интенсивного поиска в гипертекстовой сети, дальнейшая систематизация и оценка накопленных данных, реальная оценка перспектив использования того или иного материала. Третий этап: «начало внедрения» собственного гипертекстового реферата как личного опыта работы в сети, освоение студентами иноязычного сегмента сети. Четвертый этап: «синтетический», когда студент использует все возможные технологии, при этом увеличивается доля использования коммуни-

кативных технологий в управление самостоятельной учебной работой студентов. Таким образом, новый учебный материал становится информацией, которая ассимилируется с предварительными знаниями, что делает возможным дальнейшее конструирование актуальной информации самим студентом, а также её передачу и генерирование.

В группе, коллективе приобретается знание как осведомленность («knowledge of familiarity»), которое включает приобретенный в ходе такой работы профессиональный опыт общения. Пропозициональное знание («propositional knowledge») обычно ограничивается «формально выразимым» знанием, выраженным в формах, соответствующих стандартам данной науки или иной сферы человеческой деятельности. Экспертное знание понимается, главным образом, как сочетание этих трех типов знания. В этом контексте неявное знание («tacit») понимается как сочетание личного знания и знания как осведомленности [Gensicke 2008]. Разумеется, сама проблема новых технологий и знания выходит далеко за рамки собственного вопроса приобретения и представления знаний, решаемых сегодня при работе в сети. Взгляд на интернет, как на техническое устройство (артефакт), выполняющее скорее функцию посредника в передаче знания от одного человека к другому и играющее роль своеобразного текста в результате работы с экспертом, предлагает, конечно, формулировку правил, которые входят в базу знаний и необходимы для выполнения системой ее функций. Тем не менее, эти правила обычно не могут претендовать на самостоятельный статус – т.е. статус правил, в соответствии с которыми действительно мыслит эксперт и действительно функционирует «некомпьютерное» знание [там же: 26]. Сетевое общество порождает новый формат культуры реальной виртуальности – гипертекст, который воплощается в интеграции различных способов коммуникации в мультимедийные формы. То есть происходит формирование гипертекста и метаязыка с объединением в одной и той же системе письменных, устных и аудиовизуальных способов коммуникации. Интерактивные технологии связывают отдельные элементы друг с другом для создания индивидуальных ассоциаций через производство интерактивного текста. При этом, происходит изменение ролей, погружение, как опыт симуляции в моделях трёхмерного окружения, как социально-когнитивный, т.е. общекультурный процесс ускоренного изменения в процессе системы воспитания и образования.

Таким образом, у студента расширяется культурологический, лингвистический и коммуникативный опыт, который позволяет ему организовать самостоятельную работу, повысить уровень владения языком, профессиональной подготовки как самостоятельной формы и как части общей системы обучения. Но система обучения только в том случае станет отвечать своему назначению, если в ней будет заложено звено, за которое можно вытащить всю цепь, т.е. выполнить цели обучения в новых технических и социальных условиях необходимости изучения языка и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдова Т.А. «Дорожная карта» для изучения иностранных языков в гипертекстовой сети www: монография / Т.А. Болдова. – Киров, 2010 – 446 с.
2. Gensicke D. Grundwissen Philosophie / Gensicke D. – Stuttgart, 2008

**USING NEW TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING
AT LANGUAGE DEPARTMENTS OF UNIVERSITIES**

T. A. Boldova

Moscow State Pedagogical University, Moscow

In the article the review of the opportunities of using new technologies in teaching foreign languages is given. The necessity of some further research in this sphere is emphasized. Special attention is paid to the ways of using the Internet in teaching foreign languages and the work with hypertexts in the net.

Key words: *teaching foreign languages, higher education, new technologies, communication, hypertexts in the net.*

Об авторе:

БОЛДОВА Татьяна Анатольевна – доктор педагогических наук, Московский педагогический государственный университет, *e-mail*: bos1173@mail.ru

УДК 378

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ АСПИРАНТОВ ПО
ОВЛАДЕНИЮ СТИЛЕМ НАУЧНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ**

(на материале рефератов на английском языке)

Е.П. Бочарова, Е.Я. Городецкая

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток

В статье рассматривается система организации самостоятельной работы аспирантов по овладению стилем научного изложения на английском языке. Особое внимание уделяется особенностям композиционно – логической структуры научной прозы и этапам работы над научным текстом.

Ключевые слова: *научная проза, самостоятельная работа, композиционно-логическая структура, реферат, целостность, аспирант, связанность, научный стиль.*

В исследовательской деятельности аспиранта, представляющей собой высший уровень самостоятельной работы, существенное место занимает оформление результатов чтения и перевода большого объёма иноязычной (английской) научной литературы (монографий, статей, научных докладов и т.д.) в виде рефератов на английском языке. В связи с этим одна из задач преподавателей иностранных языков заключается в том, чтобы обучить аспирантов логико-информативному анализу научной прозы и овладению её композиционно-логической структурой.

Основным средством управления формированием любой деятельности

является схема ориентировочной деятельности [Волкова 1974]. Она отражает логическую структуру – стиля научной прозы: способы и условия функционирования языка научного изложения, а также алгоритм самих формируемых действий по продуцированию письменной речи научного содержания, которые раскроют состав ориентировочных и исполнительных операций по их осуществлению.

Мы исходим из следующей гипотезы: подготовка аспирантов к написанию реферата (статьи, доклада) на достаточно высоком научном уровне может осуществляться значительно эффективнее, если процесс подготовки осуществлять с учётом психологических предпосылок методики обучения иностранным языкам в вузе. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина, особо важное место должно быть уделено такому психологическому факту, как организация ориентации учащихся в предмете усвоения и направленной на него учебной деятельности. Результаты обучения находятся в прямой зависимости от организации такой ориентации [Гальперин 1959].

Исходя из возможности некоторой формализации процесса овладения стилем научной прозы и нашего опыта обучения аспирантов этому виду речевой (письменной) деятельности, мы предлагаем рекомендации по организации самостоятельной работы аспирантов и осуществлению контроля за её выполнением.

Как неоднократно подчёркивалось в работах отечественных и зарубежных стилистов, научная проза – это такая форма речи, которая постоянно отражает рассудочную деятельность человека, и язык науки имеет те же свойства, что и само научное исследование: безличность, объективность, рассудочность. Современный научный текст включает обычно описание тех или иных фактов, явлений, процессов, их теоретическое переосмысление и отношение пишущего к чужим теориям, мнениям и концепциям.

Особую трудность для аспирантов, как показывает практика, представляет понимание смысловой и структурной организации научного текста.

Для обеспечения прочного усвоения предлагаемых знаний следует, прежде всего, провести поэтапную отработку необходимых действий по извлечению информации из научного текста.

При работе над тем или иным научным текстом по исследуемой проблеме аспиранту необходимо не только понять смысловое содержание текста, но и проанализировать логику изложения автора и, что мы считаем особенно важным, высказать свою точку зрения. Рассмотрим конкретные действия, на основе которых аспирант может глубже осмыслить воспринимаемую информацию на уровне абзаца и целого текста:

- антиципация по заголовку и по абзацным фразам темы (проблемы) текста;
- определение текстовых субъектов и предикатов отдельных абзацев; выделение микротем абзацев;

- установление внутрипонятийных отношений абзаца и всего целого текста на основе обобщения, абстракции и аргументации;
- определение основной мысли целого текста.

Кроме действий по извлечению информации из научного текста, следует подробнее остановиться на действиях по построению письменного высказывания в соответствии с композиционными и стилевыми особенностями научной прозы.

Эти действия можно сформировать у аспирантов только через серию упражнений, предлагаемых для самостоятельной внеаудиторной работы. К ним относятся:

1. Анализ композиционной структуры абзаца научной прозы, обладающего чётким логическим единством и последовательностью.

Абзац понимается как композиционное и стилистическое образование, характеризующееся не столько объёмом поступающей информации, сколько характером организации, представления данной информации и её содержания. Мы считаем, что обучать аспирантов правильному оформлению структуры абзаца в научном тексте так же необходимо, как обучать структуре отдельного предложения. Поскольку абзац в отечественной методической литературе рассматривается как серия предложений, развивающих, углубляющих, дополняющих заданную в начале основную тему или идею (topic or central idea), то целесообразно ориентировать аспирантов на такое построение абзаца, при котором обеспечивается его понятийная и логическая целостность. Как правило, основная тема или идея формулируется в «тематическом» предложении (topic sentence), являющейся верхней границей абзаца, и развивается при помощи так называемых «поддерживающих» предложений (supporting sentences). Нижней границей абзаца является «завершающее» предложение (clincher), в котором даётся резюме основного содержания абзаца. Предложения, входящие в состав абзаца, скрепляются в единое целое с помощью «переходных слов» и «фраз», обеспечивающих единство, внутреннюю «спаянность» и чёткость выделения основной мысли [Перекальская 1975].

При подготовке реферата (статьи, доклада и т.д.) преподаватель английского языка должен рекомендовать аспирантам сначала оформить отдельные абзацы и из их сочетания в логической последовательности составить полный текст.

2. Выявление структурно – семантических скреп внутри абзаца или фрагмента научного текста. Преподаватель, обучая стилю научного изложения, должен научить аспирантов анализировать предмет рассуждения, видеть его с разных точек зрения, выбрать один конкретный путь раскрытия темы. Аспирант должен уметь выявлять причинную зависимость одного признака от другого, раскрывать части целого в их логической последовательности и доказательно развертывать мысль по определённой схеме: тезис, аргументы, заключения, вывод.

Основным недостатком письменных рефератов, выполненных аспирантами, является неумение авторов выражать мысли в строгой логической последовательности. В этой связи знание специфических особенностей языка научной прозы, в частности, вводных фраз, безличных предложений с местоимением *it*, предложных конструкций, употребляющихся для достижения особой связанности научного текста, поможет аспирантам в литературном оформлении письменных работ по результатам их собственных исследований.

3. Классификация служебных слов, придающих тексту «научную окрасенность», с целью дальнейшего использования в собственных письменных работах.

Результаты самостоятельной работы аспирантов должны систематически и тщательно контролироваться преподавателем как в аудиторное время на практических занятиях, так и во время консультаций.

На этом этапе аспиранты выполняют серию подготовительных упражнений при чтении определённых статей из научных публикаций на английском языке, непосредственно связанных с различной проблематикой диссертационных исследований аспирантов.

Конечным результатом такой самостоятельной работы аспирантов является написание обзорных рефератов по прочитанной научной литературе на английском языке, которые должны отвечать требованиям лаконичности, логической последовательности, чёткости, структурно - семантической связанности отдельных частей текста.

Описанная выше организация самостоятельной работы аспирантов по овладению стилем научного изложения позволяет приобщить аспирантов к творческому научному поиску, формированию у них умения ставить перед собой определённые задачи и разрешать их, тем самым проявляя свой творческий потенциал и расширяя свой научный кругозор.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова Е.И. К вопросу об организации ориентировки учащихся при обучении иностранному языку / Е.И. Волкова // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 2.
2. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. – Т 1. – М., 1959.
3. Перекальская Г.К. Абзац как средство членения научного текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.04 / Г.К. Перекальская, Моск. гос. ун-т. им. М.В.Ломоносова. – М. [б.и.], 1975. – 23 с. – На правах рукоп.

ORGANIZATION OF POST-GRADUATES' INDEPENDENT WORK ON MASTERING ENGLISH SCIENTIFIC PROSE STYLE

Е.Р. Bocharova, Е.Ya. Gorodetskaya
Far Eastern Federal University, Vladivostok

The system of organizing postgraduates' independent work on mastering English scientific prose style is considered. An emphasis is put on the peculiarities of

composition and structure of scientific texts and stages of the work resulting in mastering the style of scientific prose.

Key-words: *scientific prose, independent work, compositional and logic structure, overview, cohesion, coherence, post-graduate, scientific style.*

Об авторах:

БОЧАРОВА Елена Петровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионально-ориентированных иностранных языков Восточного института-Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* bocharova.ep@gmail.com.

ГОРОДЕЦКАЯ Елена Яковлевна – кандидат филологических наук, профессор кафедры профессионально-ориентированных иностранных языков Восточного института-Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* elena.gorodetskaya@gmail.com.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА С ПОМОЩЬЮ ЧТЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Н.В. Вадбольская, А.В. Лучникова

Пермский государственный

национальный исследовательский университет, Пермь

Статья посвящена проблемам повышения коммуникативной компетенции в рамках специальности студентов. Авторы анализируют разнообразные методы работы с текстом.

Ключевые слова: *специальная литература, коммуникативная единица общения, монологический элемент, диалогический элемент, профессионально-ориентированное чтение.*

Происходящие в современном мире изменения в сфере коммуникативных и новых информационных технологий требует от современных специалистов, в целом всех людей, повышения коммуникативной компетенции, т.е. умения общаться, а соответственно, знания своего родного языка, и более качественного изучения иностранного (в данном случае английского) языка. Основное назначение предмета «Английский язык» в вузе на неязыковых факультетах состоит в формировании коммуникативной компетенции в рамках своей специальности, в подготовке к иноязычному общению как на общекультурные темы, так и сугубо по специальности.

Если на первом курсе перед преподавателями английского языка ставится задача обучению General English (базовый курс), то на втором курсе, а тем более в магистратуре и аспирантуре студенты/аспиранты должны изучать

English for Special Purposes.

Основой для обучения в условиях неязыковой среды для студента будет служить текст на иностранном языке. Преподаватель должен заранее отобрать те виды и типы текстов по изучаемой специальности, которые помогут обучающемуся полнее реализовать свои коммуникативные возможности. Например, можно различать тексты по средству передачи (устные и письменные), по характеру изложения (описание, сообщение, рассказ, рассуждение и их комбинации в специальных видах текстов, таких как аннотация, рецензии и т.п.), по степени «научности» и отношению к адресату (исследовательские: монографии, научные статьи; обучающие: статьи и тексты из учебников, справочников, словарей) и т.п. [Галькиева [http](#)].

Учебные тексты пособий по специальности часто носят сугубо информативный характер, содержат информацию, дающую начальные сведения по изучаемой специальности и не несут никакой коммуникативной направленности. Например, пособие по географии А.И. Комаровой, И.Ю. Окс, Ю.Б.Бадмаевой «English for Geographers», допущенное Министерством образования и науки Российской Федерации в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «География», выпущенное Издательским центром «Академия» в Москве в 2005 году, содержит тексты по физической и экономической географии мира. По языковому уровню тексты соответствуют программе и уровню подготовки студентов, но и задания к ним не отвечают современным требованиям изучения иностранного языка как средства общения на научные темы.

Поэтому преподавателю необходимо, взяв за основу и переработав имеющиеся материалы, строить каждое занятие по английскому языку таким образом, чтобы заниматься не просто и не только чтением, переводом и пересказом текстов, а разрабатывать задания, которые носят коммуникативный характер, учат студентов общаться не только на специальные темы, а и в общекультурном смысле. Преподаватель при этом должен опираться на текст как на коммуникативную единицу обучения.

На начальном этапе обучения в вузе чтению иноязычной научно-технической литературы по специальности объем содержательной новизны текста должен быть очень небольшим. Действительно, будет методической ошибкой, если студенты читают на иностранном языке тексты, например, о конструкции двигателей внутреннего сгорания, не будучи знакомыми с их устройством из курса по профилирующей дисциплине [Акопян [http](#)].

На начальном этапе работы с любым текстом, на наш взгляд, нельзя опускать фонетическую работу с ним, т.к. в последние годы с одной стороны студенты, приходящие в вуз после школы, гораздо лучше знают английский язык, и даже имеют некоторые навыки общения на нем, с другой стороны наметился рост числа студентов, которые неплохо понимают прочитанное на языке, но при этом большинство английских слов произносят так, словно читают их на латинском языке. Они привыкли, игнорируя правила чтения анг-

лийского языка, читать слова так, как они написаны. Поэтому работа над чтением вслух необходима не только для отработки новых слов по специальности, терминов, но и для повторения общеупотребительной лексики. Здесь может быть оправданным использование «интонационного чтения» и современных интенсивных методик. И, конечно же, следует шире использовать современные аудио- и мультимедийные средства, которыми сейчас располагает каждый вуз. Текст как основная учебная единица при обучении иностранному языку должен, особенно на первых порах и для студентов со слабыми знаниями, озвучиваться и прослушиваться многократно, и повторяться целиком, различными блоками [Галькиева [http](#)]

С опорой на печатный текст, можно выполнить многочисленные языковые упражнения, рассчитанные на введение лексических и грамматических структур. Среди них: а) имитативные упражнения, цель которых воспроизведение языкового образца на уровне его повторения; б) интенсивное повторение речевого образца, чтобы научить формулировать различные типы вопросов; в) видоизменение, трансформация образа, цель которого – перенос навыка употребления грамматической формы на новый текст; г) коррекция произносительных навыков и их автоматизация. Таким образом, на начальном этапе формируется языковая база для дальнейшей устной переработки информации [Шагатова [http](#)].

Часто детальный перевод иноязычного источника информации также необходим с нашей точки зрения, т.к. не все студенты к сожалению, выполняют домашнее задание или несерьёзно к нему подходят, стараются не углубляться в детали. Чтобы убедиться, что в группе все знакомы с содержанием текста, необходимо проверить его перевод вслух для всех. В этом, на наш взгляд, и состоит лично-ориентированный подход к обучению. Необходимо в работе с каждой группой менять методику и подход не только к выбору материала, но и к каждому студенту. Можно использовать полный или частичный обратный перевод, перевод не всего текста, а отдельных элементов его или блоков в зависимости от цели занятия и т.д. Необходимость раскрыть значения слова, адекватные понятиям терминов, заставляет студентов быть внимательным и ко всему текстовому материалу, т.к. непонятное значение хотя бы одного из этих слов не позволит им участвовать в диалоге, в котором понятия, обозначаемые новыми словами, являются центральными и поэтому часто повторяются [Коломиец 2012]

Когда преподаватель уверен, что все студенты знакомы с содержанием текста и могут более или менее правильно произнести слова и выдержать интонационный рисунок предложений, можно приступать непосредственно к коммуникативным заданиям, чтобы при пересказе текста студентам не пришлось автоматически заучивать текст, который они составили, фактически просто укоровив источник. Для устного владения материалом источника надо организовать многократное проговаривание студентами основного содержания с использованием разных заданий.

На следующих этапах обучения чтению иноязычных учебно-научных текстов по специальности, все более приближающихся к оригинальным, объем содержательной новизны текста постепенно возрастает. Тексты становятся носителями новой, дополнительной информации по специальности. Студенты на этом этапе при чтении текста устанавливают то новое, что сообщает автор, и как он это новое оценивает, какова его концепция.

При развитии навыков устной речи на иностранном языке по специальности необходимо помнить, что монологический элемент не должен уступить диалогическому, хотя многие преподаватели отказываются от такого вида работы, объясняя, что монолог – это механическое запоминание текста. Это не так, поэтому следует увеличивать объема монологической реплики в диалоге, а затем к монологическим формам речи – резюме, реферированию, аннотированию, описанию – вплоть до записи услышанного, что пригодится в конспектировании лекций и работ [Галькиева <http>]. Для этих целей можно использовать целый ряд упражнений как для развития речевого (диалог, монолог, устная и письменная речь), так и для неречевого поведения (использование междометий, интонации, невербальных средств общения). Если на начальном этапе работы над темой, это работа в парах, составление монологических высказываний, то на завершающем этапе это могут быть круглый стол, конференция, дискуссия. Создание студентами новых текстов на базе авторских (summary, review) обогащает концептуальную систему обучаемых, а чтение превращается из цели обучения в способ обучения.

Примерные задания финального этапа работы с текстом:

- 1) In pairs, discuss these questions.
- 2) Talk about 3 characteristics of the object.
- 3) Write a report of your results.
- 4) In pairs, decide which 3 of these places often have hurricanes/ tornado/ floods.
- 5) In pairs, compare your results.
- 6) Take part in the TV program «Nature».
- 7) In small groups, take part in the discussion «Geography and People».
- 8) Give advice to your English friend about the weather and clothes in your native town.
- 9) In small groups, discuss and make a plan of your group holiday in the mountains.
- 10) Compare 2 world famous waterfalls.
- 11) Prepare a report to the conference «Predicting Earthquakes».
- 12) Organize a worldwide conference «Global Warming».

Можно сделать вывод, что создание специальной методики по обучению студентов неязыкового вуза профессионально-ориентированному чтению является актуальной задачей. И эта актуальность вызвана психологическими, экономическими, политическими и социально-культурными изменениями в обществе, интеграционными процессами в научных исследованиях, популярностью иностранного языка не только как средства межнационального общения, но и как области формирования профессиональной коммуникативной компетентности современного специалиста, готового быть конкурентно-

способными на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян Л.Г. Текст как средство коммуникации при обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Л.Г. Акопян. – URL: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf5/15.pdf
2. Галькиева З.Х. Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / З.Х. Галькиева. – URL: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf5/15.pdf
3. Коломиец Т.В. Язык специальности как фактор профессионального развития студентов-фармацевтов при изучении английского языка / Т. В. Коломиец // Теория и практика образования в современном мире: Мат-лы межд. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 325-328
4. Шагатов Р.Г. Профессионально-ориентированное чтение как средство формирования коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] / Р.Г. Шагатов. – URL: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf5/15.pdf

**DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN ENGLISH THROUGH READING SPECIAL LITERATURE**

N.V. Vadbolskaya, A.V. Luchnikova

Perm State University, Perm

The article is devoted to the problems of developing communicative competence of university students. The authors analyze various forms of organizing work with different kinds of texts .

Key words: *communicative unit, speaking skills, professionally-oriented reading.*

Об авторах:

ВАДБОЛЬСКАЯ Нина Владиславовна – старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета; *e-mail:* Vadbolskaya@mail.ru

ЛУЧНИКОВА Алена Вячеславовна – старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета; *e-mail:* lov168@mail.ru

УДК 130.2

**О РОЛИ САМОКОНТРОЛЯ
В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Е.Я.Городецкая, Н.А. Роговая

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток

В статье рассматривается проблема самоконтроля как средства активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Приводятся приемы само-

контроля. Особое внимание уделяется технологии тестирования как метода альтернативного контроля в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: самоконтроль; приемы описательного, рейтингового и мониторингового характера; тестирование; самостоятельная познавательная деятельность студентов.

Наиболее значимой проблемой обучения иностранным языкам в неязыковом вузе на современном этапе является ориентация учебного процесса на активную самостоятельную работу студентов. В условиях развития науки и техники, быстрого накопления и обновления информации невозможно научить человека на всю жизнь, важно пробудить у него интерес к накоплению знаний. Самостоятельная познавательная деятельность формирует готовность к самообразованию, а также создает базу для непрерывного образования и возможность постоянно повышать свою квалификацию. Активность и самостоятельность в процессе профессиональной подготовки студентов зависят от того, в какой мере обучающиеся овладеют самоанализом, саморегуляцией, самомотивацией, самоконтролем и самооценкой.

Согласно точке зрения П.И.Пидкасистого, самостоятельная работа «формирует у обучающегося необходимый объем и уровень знаний, умений и навыков для решения познавательных задач, и служит соответственно продвижению от низших к высшим уровням мыслительной деятельности; вырабатывает у обучающихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение знаний и овладение умениями ориентироваться в потоке научной информации; служит важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины студента в овладении методами познавательной деятельности; является важнейшим средством педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью студента в процессе обучения» [Пидкасистый 2004].

По мнению И.А.Зимней, самостоятельная работа есть всегда внутренне мотивированная деятельность, выполнение которой, требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности и приносит удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. Для самого студента самостоятельная работа, с точки зрения того же автора, – это внутренне мотивированная деятельность, предполагающая: осознание цели своей деятельности; принятие задачи, придание ей личностного смысла; подчинение выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости; самоорганизацию во времени и самоконтроль в выполнении [Зимняя 2000].

Результативность самостоятельной работы определяется использованием различных видов ее контроля, таких как: входной контроль знаний, умений и навыков обучаемых; текущий контроль уровня усвоения материала, которые проводятся в течение курса изучения дисциплины; промежуточный, рубежный контроль по окончании изучения тематического раздела дисциплины; самоконтроль, осуществляемый обучаемыми во время изучения курса,

а также при подготовке к итоговым работам; итоговый контроль, представленный в виде зачета или экзамена по дисциплине; контроль остаточных знаний, умений и навыков, проводимый через определенное время после завершения изучения курса.

В изучении иностранных языков большое значение имеет формирование навыков самоконтроля, функции которого направлены на решение ряда профессиональных, творческих, познавательных, развивающих, воспитательных, мотивационных задач. Самоконтроль тесно связан с самооценкой, уровнем развития критического мышления. В процессе приобретения и применения знаний, студент овладевает навыками самостоятельной работы, тем самым обеспечивая саморегуляцию в процессе обучения. По мнению О.Г.Полякова, только самоконтроль способен предоставить учащимся возможность задуматься о собственной успеваемости и имеющихся проблемах и найти пути изменения, адаптации и совершенствования и, если поощрять проверку учащимися их собственных письменных работ, они скорее добьются лучших результатов, нежели когда лишь учитель будет проверять и исправлять ошибки [Поляков 2005а].

Среди возможных форм самоконтроля при обучении иностранному языку О.Г.Поляков выделяет приемы описательного, рейтингового и мониторингового характера, анкеты (или вопросники) и обследования. *Самоконтроль описательного характера* может осуществляться путем ведения учащимся учебного дневника, в который он записывает, что сделано на занятии, что изучено, какие были проблемы. *Самоконтроль рейтингового характера* может осуществляться при помощи шкал с дескрипторами для оценки того или иного коммуникативного умения, графиков для оценки, определений, характеризующих отношение обучающегося к учению, изучаемому языку или иным культурам, к их носителям. Среди приемов *самоконтроля мониторингового характера* наиболее распространенным является редактирование собственных работ, реагируя на оставленные на полях после проверки учителем сигналы специального кода, указывающие на определенные ошибки; а также работ друг друга. Вопросники как прием самоконтроля могут быть направлены на выявление специфических для учащихся проблем; того, что вызывает больше трудностей в изучении языка и что дается легко, сколько времени уходит на учебу. Студенты узнают об учебных предпочтениях и проблемах друг друга и затем устраивают презентацию полученных результатов, используя различные средства наглядности. Этот прием может включать в себя наблюдение, интервью, анкетирование [Поляков 2005б].

Одной из форм самоконтроля, позволяющей измерить уровень обученности и обеспечить объективную оценку, является тестирование. Оно представляет собой наиболее эффективную форму контроля самостоятельной работы и имеет ряд преимуществ перед другими формами контроля. Даже одной из форм итоговой аттестации студентов по многим предметам, в том числе по иностранному языку, является компьютерное тестирование. С по-

мощью тестов в течение года можно оценить уровень усвоения грамматического и лексического материала студентами и формировать у них навык работы с тестовыми заданиями. Выполнение тестирования не требует много времени, что очень важно в связи с большим объемом материала, отведенного для самостоятельного изучения и ограниченностью запаса времени. Тестовые задания ориентированы на базовый материал по предмету и контролирует не только уровень его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им, способствует формированию интеллектуальных умений и систематизации знаний. Последующая проверка тестовых заданий по ключам формирует у обучаемых сознательное отношение к выполняемой работе, активизирует мыслительные операции, развивает память, внимание и навыки самоконтроля. Поскольку правильность выполнения заданий проверяется самими студентами, а не преподавателями, снижается направленность на оценку и повышается ценность непосредственно знаний, умений и навыков, приобретаемых в процессе учебной деятельности. Самоконтроль предполагает способность студентов к критической оценке своих знаний и действий. Способность студентов к самоконтролю развивается по мере овладения ими иностранным языком и проходит стадии от внешней, осознанной формы, к внутренней, автоматической. Правильно организованный самоконтроль с применением тестовых заданий и последующая самооценка полученных результатов способствует формированию самообразовательной компетенции на материале иностранного языка, необходимой для профессионального становления личности.

Таким образом, следует помнить, что изучение иностранного языка невозможно без осуществления самоконтроля, так как, чтобы изучить что-либо, необходимо вначале оценить уже имеющиеся знания и понять, как можно их обогатить. Самоконтроль перестанет быть формальным звеном самостоятельной работы только в том случае, если будет осознаваться как необходимый элемент собственного развития. Для этого при организации самостоятельной работы, исходя из степени готовности к ней каждого обучающегося, необходимо выстраивать систему заданий так, чтобы, в конечном счете, привести к самоуправлению самостоятельной деятельностью [Росина 2006].

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А.Зимняя. – М.:Логос, 2000.
2. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
3. Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку / О.Г.Поляков // Иностранные языки в школе. – 2005а. – №7. – С.48-52.
4. Поляков О.Г. Самоконтроль как основной вид контроля в профессионально-ориентированном обучении английскому языку / О.Г.Поляков // Современные подходы к контролю иноязычных умений: материалы Всерос. научно-практ. конф. – Тамбов, 2005б. – С. 62-64
5. Росина Н.И. Организация самостоятельной работы студентов в контексте инно-

вационного образования / Н.И.Росина // Высшее образование в России. – 2006. – №7. – С. 109-114.

ON THE ROLE OF SELF-CONTROL IN ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT ACTIVITY IN NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOLS

E.Ya. Gorodetskaya, N.A. Rogovaya

Far Eastern Federal University, Vladivostok

The problem of self-control as a means of activating students' independent cognitive activity while learning a foreign language in a non-linguistic higher school is considered. Some techniques of self-control are described. An emphasis is put on the technology of testing as a method of alternative control in the process of teaching and learning a foreign language in a non-linguistic higher school.

Key words: self-control, students' independent cognitive activity, techniques of descriptive, rating and monitoring control, testing.

Об авторах:

ГОРОДЕЦКАЯ Елена Яковлевна – кандидат филологических наук, профессор кафедры профессионально-ориентированных иностранных языков Восточного института-Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* elena.gorodetskaya@gmail.com.

РОГОВАЯ Наталья Александровна – старший преподаватель кафедры профессионально-ориентированных иностранных языков Восточного института-Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* nasha27@mail.ru.

УДК 81'1: 81'23

**СЦЕНАРИИ АГРЕССИВНОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ
С ПОЗИЦИИ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-МАНИПУЛЯТОР»
В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Д. Р. Дроздова

Кубанский государственный университет, Краснодар

Статья посвящена выявлению сценариев агрессивного манипулирования, реализованного преподавателем на учащемся в академическом дискурсе. В нашем исследовании были проанализированы результаты анкетирования учащихся, на основе которых были составлены группы сценариев агрессивного манипулирования со стороны преподавателя.

Ключевые слова: агрессия, языковое манипулирование, преподаватель, учащийся, академический дискурс.

В данной статье будут проанализированы сценарии агрессивного языкового манипулирования в статусно-ролевых отношениях «преподаватель/учитель-манипулятор – студент /ученик-реципиент». Введем ключевые по-

нения. В нашей работе мы придерживаемся наиболее широкого определения академического дискурса, предложенного К. Хайлендом: «Академический дискурс относится к образу мышления и речепроизводства в рамках учебного учреждения. Его значимость заключается в комплексности видов общественной деятельности: в виде обучения учащихся, демонстрирования обучения, распространения идей и формирования знаний, которые осуществляются с помощью языка» [Hyland 2009: 1; *пер. наш – Д.Д.*].

Под языковым манипулированием, согласно работам отечественных ученых (О.Н. Быкова, Е.В. Денисюк, Л.А. Нефедова и др.), мы понимаем вид языкового воздействия, используемый для скрытого внедрения в психику адресата целей, желаний, намерений, отношений или установок, не совпадающих с теми, которые имеются у адресата в данный момент. Мы выделили ряд вербальных и невербальных действий со стороны преподавателя-манипулятора по отношению к учащемуся реципиенту, которые отличаются агрессивной реализацией и встречаются негативной реакцией со стороны реципиента. Несмотря на агрессивную реализацию и негативное содержание манипулятивного воздействия, оно имеет свой эффект, потому что реципиент поставлен в те условия, когда ему приходится выполнять какие-либо действия под напором манипулятора, чтобы не осложнить межличностные отношения с доминирующим по статусно-ролевому признаку манипулятором. Эти пункты могут также осложнять межличностные, деловые или партнерские отношения в других сферах жизни, но они чрезвычайно важны при работе преподавателя с учениками. Нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие более 500 учащихся школьных и высших учебных заведений в возрасте от 15 до 25 лет. В опроснике было предложено кратко описать ситуацию, если таковые случались в их ученической жизни, когда было замечено агрессивное языковое поведение со стороны преподавателя по отношению к ученику.

Опираясь на полученные в результате анкетирования ответы учащихся, мы можем выделить следующие сценарии агрессивного языкового манипулирования со стороны преподавателя-манипулятора:

1. Неприкрытое давление на учащегося.
2. Некомпетентность и непрофессионализм.
3. Злоупотребление властью.
4. Оскорбление и унижение.
5. Эгоцентризм и неприятие мнения учащегося.
6. Фаворитизм.
7. Предвзятое отношение к учащемуся в связи с его внеучебной деятельностью.
8. Физическое воздействие.

Далее мы подробнее рассмотрим выделенные пункты и приведем некоторые ответы респондентов (орфография сохранена).

Неприкрытое давление на ученика со стороны учителя вредит учеб-

ному процессу по мнению 12,4% опрошенных. Увлеченный, преданный делу учитель или преподаватель стремится поделиться знаниями, а также «зажечь огонь» в учащемся. Но часто за благим желанием скрывается прессинг, который проявляется как противодействие оказываемому воздействию, и пагубно сказывается на ученике. Респонденты выделили следующие случаи неприкрытого давления:

- *«чрезмерная нервозность – крики, стучание по столу»;*
- *«слишком быстрый темп подачи материала».*

Так, на фоне энергичного, знающего преподавателя, подгоняющего ученика и дающего большие объемы учебного материала ему во благо, учащийся может видеть недостаток собственных знаний, что некоторых стимулирует, а кого-то заставляет вовсе опустить руки. О.А. Гудина констатирует, что при высокой скорости обсуждения «оппонент не в состоянии их “обработать”». В этом случае быстро меняющийся поток мыслей просто сбивает с толку собеседника и вводит его в состояние дискомфорта» [Гудина 2011: 18]. Поэтому при общении с учащимся и программировании его на учебный лад следует соблюдать поминуть о том, что напор не всегда эффективен.

Некоторые опрошенные учащиеся в количестве 15 человек (6,4%) видят **некомпетентность и непрофессионализм** учителя/ преподавателя.

Респонденты выделяют непрофессионализм преподавателей, заключающийся в ненадлежащем исполнении своих педагогических обязанностей:

- *«преподаватель слишком быстро диктовал, когда его переспросили, он ответил “Тут и так понятно, додумайте сами”»;*
- *«преподаватель сидит в планишете, кроме докладов, которые никто не запоминает ничего не делаем».*

Также учащиеся чувствуют себя крайне некомфортно, когда преподаватель непрофессионально ведет себя из-за личных проблем и переживаний:

- *«когда преподаватель позволяет личным проблемам влиять на его рабочее отношение».*

Злоупотребление властью является следующим сценарием поведения, который настраивает учащихся против учителя-манипулятора, лишая его возможности успешно воздействовать на группы учащихся и отдельных личностей. Следование принципу «бояться – значит уважают» ошибочно, поскольку сила воздействия равна силе противодействия. В данном случае неприемлемое поведение реализуется не с позиции власти, в которой находится «талантливый» манипулятор, а с позиции силы, заставляет учащихся, противодействовать, сопротивляться предпринимаемым манипулятором действиям. Учащиеся жалуются на следующие проявления:

- *«панибратство»;*
- *«ярко выраженное неуважение к учащемуся, проявляющееся в желании “показать ему свое место”».*

Часто злоупотреблением властью подкрепляется вербальным прессингом в виде оскорблений учеников.

Оскорбление и унижение личности следует рассматривать как наказание за невыполнение действий, требуемых преподавателем, обладающим властью. В общей сложности 101 респондент (43,1%) столкнулся с данными проблемами, выделяя особым образом аспект оскорбления и унижения личности (34,6%), к которым можно отнести:

- «*публичные оскорбления*» (*внешности и умственных способностей*);
- «*язвительные шутки в сторону студента*»;
- «*нетактичное отношение к студентам, которые не поняли предмет*»;
- «*указывал на религиозные убеждения и национальность ученика*».

Следующим пунктом, который можно включить в данную группу, является **эгоцентризм и неприятие мнения учащегося**. Это крайне не нравится учащимся, особенно в тех случаях, когда задания носят субъективный характер и предполагают выражение собственного мнения, например эссе и творческие проекты. В этом случае, правильного или неправильного мнения или видения разбираемой ситуации не может быть априори, но некоторая часть опрошенных столкнулись с конфликтными ситуациями, связанными с приданием критике и осмеянию их мнения. Таким образом, воздействия носят неприкрытый характер навязываемых реципиенту действий и умозаключений, а это уже никак нельзя назвать манипуляцией. Большая часть анкетированных общим объемом 19 человек (8,1%) выделили эту проблему:

- «*некоторые преподаватели повышают голос, если с его мнением не согласны*».

Безусловно, давление авторитетом – показатель непрофессионального поведения. Учитель/ преподаватель часто из-за разницы в возрасте, знаниях и опыте относится к ученику/ студенту как к уступающему по всем параметрам ребенку, требующему наставлений и рекомендаций, что, согласно нашей статистике, вызывает неприязнь у учащихся, которые позиционируют себя как полностью сформировавшиеся личности.

Еще одним сценарием заранее проигрышного вербального поведения преподавателя с позиции применения силы является **шантаж и угрозы**, отмеченный 8,1% респондентами как неприемлемое отношение к учащимся. Данный сценарий демонстрирует воинственное настроение преподавателя, представляя его в образе тирана. Вот некоторые из комментариев анкетированных:

- «*принуждение выполнить свое требование путем угроз, касающихся "несдачи экзамена"*».

Вместо фраз типа «будете плохо себя вести, больше задам», лучше сразу ознакомить учащихся со штрафной системой, которая применяется, если учащийся не выполнил задание или нарушил сроки его выполнения.

Противоположностью предыдущей ситуации о злоупотреблении вла-

стью является **фаворитизм**, а именно предоставление льгот и привилегий, а также устной похвалы фаворитам – любимцам. На данную проблему указал 31 респондент (13,2%). В данном случае установленные отношения учителя/преподавателя и учеников/студентов, не являющихся фаворитами, отягощаются субъективизмом. В результате, действия преподавателя расцениваются как непрофессиональные, а межличностные отношения учащихся часто усугубляются из-за осознания нечестного достижения успеха учительским любимчиком:

- *«неравное отношение к учащимся (есть свои «любимчики»);*
- *«сравнение с другим учеником, который лучше понял тему и получил отличную оценку».*

Продолжением проблемы фаворитизма является сравнение достижений одного ученика с другим. Некоторые преподаватели ошибочно считают, что данный прием может как-то стимулировать отстающего ученика, заставят его равняться на лидера. На самом же деле, учащиеся расценивают это унижительным, подрывающим дружеские отношения внутри группы, поскольку в данном случае успех одного или нескольких «отличников» ставится в укор «троечникам», и происходит разделение группы. Зачастую, когда учитель/преподаватель чувствует себя неспособным привести класс в рабочее состояние и справиться с плохим поведением, он использует воздействие на весь класс/группу через одного ученика, часто любимца, отличника, старосту посредством просьбы усмирить своих одноклассников/одногогруппников. Это также способствует отделению фаворита от остальных учащихся, поскольку в данном случае он наделяется учительскими обязанностями, демонстрируя еще большее сближение. Чтобы предотвратить фаворитизм, преподавателю следует помнить, что данная профессия является социальной и предполагает обилие профессионального и межличностного общения, в ходе которого безусловно могут формироваться предпочтения, но они не должны мешать справедливому отношению к трудам и успехам всех учащихся.

Предвзятое отношение в связи с внеучебной деятельностью, по мнению 3,4% респондентов, является предметом, порождающим напряженные или вовсе конфликтные ситуации между преподавателем и учащимся. Неприязненное, необъективное отношение преподавателя может проявляться по отношению к успехам школьника или студента в различных сферах социальной жизни, таких как актерский кружок, модельный бизнес, предпринимательская деятельность или ведение бизнеса:

- *«преподаватель начал придираться после того, как увидел на какой машине приехал студент».*

В силу вступает сравнение с социально активными и успешными молодыми людьми, а также ревностное отношение к своему предмету, на который можно потратить время, отведенное на какую-либо внеучебную деятельность. Никак не связанный с учебной компонент – внешность учащегося,

особенно демонстрация дорогих брендовых вещей и аксессуаров – часто вызывает подобную неприязненную реакцию.

Необходимо также отметить процент (4,3%) преданных огласке случаев применения **физического воздействия** в школах и даже высших учебных заведениях. Из 234 респондентов, давших ответ в категории нетактичного поведения преподавателей, 6 школьников (6,3%) и 4 студента (1,6%) подверглись физическому воздействию со стороны представителя, доминирующего по статусно-ролевому признаку:

- *«школьный преподаватель бросал мелом в ученика, который отвлекал его от проведения урока».*

Мы уверены, что данные действия были спровоцированы несоответствующим нормам поведением учащихся, но физическое воздействие и причинение телесных повреждений подходит под соответствующие статьи Уголовного Кодекса РФ.

В данной статье нами были проанализированы результаты анкетирования, проведенного среди учащихся и преподавателей. В процессе анализа материала были установлены следующие сценарии агрессивного манипулятивного воздействия со стороны манипулятора-преподавателя: неприкрытое давление на учащегося, некомпетентность и непрофессионализм, злоупотребление властью, оскорбление и унижение, эгоцентризм и неприятие мнения учащегося, фаворитизм, предвзятое отношение к учащемуся в связи с его внеучебной деятельностью и физическое воздействие. Данные сценарии наглядно демонстрируют, что агрессивное манипулирование при своем негативном содержании имеет воздействие на реципиента: манипулятор ставит его в такие рамки, что он вынужден выполнить необходимое действие, чтобы не усугубить ситуацию, в которой уже присутствует агрессивный компонент.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова О.Н. Языковое манипулирование: Материалы к энциклопедическому словарю «Культура русской речи» / О.Н. Быкова // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Вестник Российской риторической ассоциации / Под ред. А. П. Сковородникова. – Вып. 1(8). – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 1999. – С. 99-103.
2. Гудина О.А. Манипуляция и ее виды в педагогическом дискурсе / О.А. Гудина // Язык и культура. – Вып. 2. – Томск: Томск. гос. ун-т, 2011. –С. 13-21.
3. Денисюк Е.В. Феномен манипуляции: речедетельностная интерпретация / Е.В. Денисюк // Культурно-речевая ситуация в современной России: вопросы теории и образовательных технологий: Тезисы докладов и сообщений Всерос. науч.-метод. конф.; Екатеринбург, 19-21 марта 2000 г./ Под ред. И. Т. Вепревой. – Екатеринбург, 2000. – С. 66-68.
4. Нефедова Л.А. Лексические средства манипулятивного воздействия в повседневном общении (на материале современного немецкого языка): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Л.А. Нефедова; Московск. пед. гос. ун-т. – М.[б.и.], 1997. – 230 с. – На правах рукоп.
5. Hyland K. Academic Discourse: English in a Global Context / K. Hyland. – L.: Conti-

num, 2009. – 215 p.

**SCENARIOS OF AGGRESSIVE MANIPULATION
FROM THE POSITION «TEACHER-MANIPULATOR»
IN ACADEMIC DISCOURSE**

D. R. Drozdova

Kuban State University, Krasnodar

The article is devoted to the exploration of the scenarios of aggressive manipulation, which are realized by a teacher on the student in academic discourse. In our research the results of students' questionnaire were analyzed, on the basis of them groups of scenarios of aggressive manipulation by a teacher were formed.

Key words: *aggression, verbal manipulation, teacher, student, academic discourse.*

Об авторе:

ДРОЗДОВА Диана Руслановна – аспирант кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, *e-mail:* diblackbird@mail.ru.

УДК 81'25

**КОММЕНТАРИЙ ПЕРЕВОДЧИКА
И ЕГО РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ПОНИМАНИЮ ТЕКСТА**

Н.В. Захарова, Н.О. Золотова

Тверской государственной университет, Тверь

Комментарий переводчика к тексту художественной литературы, предназначенному для чтения и обсуждения в учебной аудитории, рассматривается как оптимальная переводческая стратегия и элемент вертикального контекста, работа с которым направлена на обогащение фоновых знаний обучаемых и способствует полноценному пониманию текста.

Ключевые слова: *текст, художественная литература, комментарий переводчика, вертикальный контекст, понимание.*

Вопрос о том, каким объемом фоновых знаний должен обладать студент-лингвист, имеющий дело с учебными и аутентичными текстами на иностранных языках, представляет специальный интерес и связан с формированием у него как общекультурных, так и профессиональных компетенций. По сути дела, речь идет об обучении пониманию при чтении, качество которого зависит от восприятия историко-культурной информации, заложенной в иноязычном тексте художественной литературы, предназначенном для такого вида учебной деятельности как «домашнее чтение», «аналитическое чтение» и т.п. Понятие вертикального контекста как особого рода историко-филологической информации рассматривается в работе [Гюббенет 2010], первое издание которой вышло в то время, когда «понимание художествен-

ной литературы на основе медленного филологического чтения не представляло собой проблемы в собственном смысле слова» [там же: 1]. По крайней мере, как отмечается в предисловии ко второму изданию, «проблема не стояла так остро, как в настоящее время, когда в соответствии с духом века стремление к ускорению распространилось и на духовные потребности [там же].

Невозможно не согласиться с цитируемым автором, что в настоящее время все чаще практикуется быстрое чтение с целью возможно более легкого извлечения информации. Однако при чтении художественной литературы эта практика ведет к неспособности не только интерпретировать и оценивать авторский замысел и особенности его реализации в лингвистическом и эстетическом плане, но и просто понимать содержание произведения во всей его полноте [там же].

Единственно реальным путем проникновения в суть произведения является изучение вертикального контекста, к которому И.В. Гюббенет относит: детальное рассмотрение цитат, аллюзий, разнообразных бытовых, исторических, политических, социальных и прочих реалий и особенностей их лингвостилистического оформления. Со своей стороны, считаем необходимым дополнить этот список комментариями переводчика, которые представляют особый интерес для анализа вертикального контекста при чтении произведений иноязычных писателей в учебной аудитории.

Соглашаясь с тем, что комментарии помогают носителям другой культуры лучше понять произведение, В.Б. Кашкин [2008] подчёркивает, что они во многом объясняют трудности и неоднозначные решения, которые принимает переводчик, и условно разделяются исследователем на национально-культурологические, необходимые для понимания тех или иных реалий, связанных с особенностями быта и жизни, и лингвистические, призванные восполнять недостаточную языковую компетенцию читателя, в нашем случае – носителя учебного билингвизма.

Тем не менее, комментарий как переводческая стратегия довольно часто подвергается критике и рассматривается как неудача переводчика. Многие исследователи, занимающиеся теоретическими и практическими проблемами перевода художественных текстов (см., например: [Галеева 1997; Самохина 2012; Колосова 2013]) выступают за поиск эквивалентной замены культурно-исторических реалий, считая комментарий переводчика проявлением его профессиональной беспомощности, так как «не все факты и сведения являются смыслообразующими и подлежат комментированию» [Галеева 1997: 12]. Комментарии переводчика как «ошибки и неудачные решения» рассматриваются в работе [Колосова 2013: 12]. Причина, по которой переводческие комментарии следует относить к «неудачным переводческим приёмам», заключается, по мнению некоторых авторов, в том, что они «эскалируют смысловую нагрузку или просто её снимают» [Самохина 2011: 126]. Следствием этого является тот факт, что «разъясняющие приёмы» пе-

реводчика «искажают смысл, заложенный в оригинале, либо снимают возможность рефлексии у читателя» [там же: 77].

Действительно, поиск эквивалентной замены является оптимальной переводческой стратегией. Однако невозможно не согласиться с утверждением С.Г. Тер-Минасовой, что «слова разных языков выглядят обманчиво эквивалентными» [Тер-Минасова 2000: 35]. Автор считает, что культурный барьер гораздо опаснее языкового, поскольку «культурные ошибки обычно воспринимаются намного болезненнее, чем ошибки языковые» [Тер-Минасова 2000: 33]. «Социокультурный комментарий» обеспечивает наиболее полное понимание текста, восполняет недостаток фоновых знаний у читателя, разрешает конфликт культур. Автор утверждает, что именно *комментарий формирует читателя*, а переводчик-комментатор должен быть высокообразованным человеком и знать как можно больше об описываемой эпохе, её культуре, быте, предрассудках и т.п. Только тогда, по справедливому утверждению С.Г. Тер-Минасовой, он сможет увидеть «между строк» намёки, аллюзии, реминисценции и донести их до читателя. Указывая, что комментирование представляет особые трудности, автор считает, что метакоммуникативная деятельность переводчика подчёркивает эрудицию и достоинство комментатора.

В то же время, читатель, вовлеченный во взаимодействие не только с автором, но и с переводчиком через метатекст комментария, способен уточнить, углубить, изменить свою проекцию текста под влиянием комментария. Таким образом, рефлексия читателя не только не снимается, но и активизируется, правда происходит это только в случае грамотного и уместного комментирования. Представляется, что вопрос о комментарии должен рассматриваться в ракурсе его качества, которое обеспечивается переводчиком, стремление же использовать сам прием комментирования не вызывает сомнений в профессионализме переводчика.

В этой связи невозможно не обратиться к «кабинетному подвигу» В.В. Набокова по переводу и комментариям «Евгения Онегина», который занялся: с момента начала работы в 1949-м до выхода четырехтомника прошло пятнадцать лет [Шульпяков [http](#)]. Чудовищно огромный труд, объём которого превышал все известные объёмы пояснений к роману в стихах А.С. Пушкина до этого времени, был подвергнут резкой критике. Критику труда В.В. Набокова принято делить литературоведами на две части. Первая – и меньшая – приходилась на комментарии. Вторая – и большая – часть критики приходилась на перевод. Оставляя за пределами обсуждения претензий западных пушкинистов и переводчиков к англоязычному переводу Набокова, обратим внимание на то значение, которое придавал автор сделанным им комментариям. В идеале Набоков видел свою книгу в трёх текстовых вариантах: 1) английский перевод; 2) комментарии и 3) русский текст в английской транслитерации [там же].

Переводческое решение В.В. Набокова получило достойную оценку со-

временных исследователей. Поэт, писатель и переводчик Г.Ю. Шульпяков объяснил демонстративный отказ Набокова от попытки передать пушкинскую мелодичность уверенностью в том, что «английский язык превратит ее в раешную банальность». По мнению Шульпякова, в середине XX века Набоков принимает единственно правильное решение: дать почти подстрочник с комментариями [там же]. Что касается комментариев, то и современники Набокова, и исследователи в наше время сходятся на том, что Набоков дал миру самую исчерпывающую информацию по поводу реалий и деталей «Онегина». Единственным упреком оказалось язвительное замечание Э. Уилсона: странно, мол, что в комментариях Набоков не указал пол и возраст медведя, который приснился Татьяне [там же]. Тем не менее, благодаря Набокову-комментатору читатели, не знающие русского языка и русской культуры, смогли оценить её по достоинству и познакомиться с традициями, бытом, нравами и приметами эпохи, в которой был создан оригинал.

Комментарии Ю.М. Лотмана к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин» также являются примером титанической исследовательской работы, направленной на помощь читателю. Н.Л. Галеева, подчёркивая, что не все факты и сведения являются смыслообразующими и требуют комментария, считает, что в отдельных случаях комментарии Лотмана могут сыграть отрицательную роль – «когда несамокритичный читатель, прочтя комментарий, сочтёт, что теперь-то он всё знает и всё понимает в тексте Пушкина. Знает-то он, может быть и всё, только понимает ли?» [Галеева 1997: 13]. Хотелось бы возразить словами Ю.М. Лотмана, что комментарий стремится не внушить читателю, что он знает всё, а «приблизить читателя к смысловой жизни текста» [Лотман 1995: 759]. По мнению автора, никакой читатель не имеет права претендовать на сколь-либо полное понимание произведения, если он пренебрёт расшифровкой намёков, если не знает реалий быта, не чувствует игры автора [там же].

Как справедливо отмечает Т.В. Евсеева [2007], любой переводной текст включает элементы «чужой» культуры, которые указывают на своеобразии, оригинальности произведения как иностранного, что и делает текст информационно-недостаточным. Информация о другой культуре, необходимая для адекватной интерпретации, содержится в комментарии переводчика. Автор рассматривает комментарий как способ «прагматической адаптации», который, заполняя лакуны, направлен на создание когерентного произведения. Переводчик, прагматически адаптируя переводной текст к иной культуре при помощи комментария, создаёт ту коммуникативную ситуацию, на которую рассчитывал автор оригинала [там же].

Переводчику нужно не только «пересоздать» определённый текст на другом языке, но и обозначить его «фон», включённость в иную культуру. В.Н. Карпухина [2010] подчёркивает, что переводчик может оставить текст без изменений и комментария, но, в таком случае, текстовая пресуппозиция, под которой подразумевается сумма знаний, которую отправитель хотел бы

определить как общую основу для получателя информации, будет передана имплицитно. Вот почему автор совершенно справедливо считает оптимальной стратегией переводчика экспликацию пресупозитивного знания за пределами текста: сноски, переводческие комментарии [там же].

Обращение к комментарию переводчика как элементу социально-исторического вертикального контекста позволяет читателю-носителю учебного билингвизма установить связь между текстом художественного произведения и отраженной в нём «атмосферой» или «духом эпохи». По нашему мнению, работа с комментариями является частью обучения «медленному» чтению, направленному на обогащение фоновых знаний студентов и создание базы для подлинного, полного и неискаженного понимания текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галеева Н.Л. Основы деятельностной теории перевода / Н.Л. Галеева. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1997. – 79 с.
2. Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста / И.В. Гюббенет. – 2-е изд., доп. – М.: URSS, 2010. – 208 с.
3. Евсеева Т.В. Переводной художественный текст с комментарием. Структурные, когнитивные и функционально-прагматические: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. / Евсеева Т.В. – Ростов н/Д [б.и.], 2007. – 21 с. – На правах рукоп.
4. Карпухина В.Н. Переводческий комментарий в интеллектуальном детективе / В.Н. Карпухина // Известия Алтайского гос. ун-та. – 2010. – № 2-11(66). – С. 119-121.
5. Кашкин В.Б. Метакоммуникация переводчика в примечаниях и комментариях / В.Б. Кашкин, Д.С. Князева, С.С. Рубцова // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2008. – Вып. 6. – С. 110-119.
6. Колосова П.А. Перевод игры слов в художественном тексте: герменевтический аспект: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. / Колосова П. А. – Тверь [б.и.], 2013 – 15 с. – На правах рукоп.
7. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПб, 1995. – С. 472-762.
8. Самохина И.А. Интерпретационный потенциал культурно-исторических реалий в разных видах перевода художественного текста: Дис... канд. филол. наук: 10.02.20. / Самохина И.А. – Тверь[б.и.], 2012. – 167 с. – На правах рукоп.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебн. пос. / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
10. Шульпяков Г.Ю. Точная рифма к «Онегину» [Электронный ресурс] / Г.Ю. Шульпяков // Новый мир – Электрон. журнал. – 1999. – № 11. – URL: <http://www.liveinternet.ru/users/1150469/post22343675/>.

TRANSLATOR'S COMMENTARY AND ITS ROLE IN TEACHING UNDERSTANDING OF THE TEXT

N.V. Zakharova, N.O. Zolotova

Tver State University, Tver

Translators' commentaries on fiction texts, aimed at reading and discussing in educational situation, is viewed as appropriate translator's strategy and at the

same time the element of vertical context which contributes to enrichment of background knowledge of the students and their understanding of the text.

Key words: *text, fiction, translator's commentaries, vertical context, understanding.*

Об авторах:

ЗАХАРОВА Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Тверского государственного университета, *e-mail: zaharova-natalya00@mail.ru.*

ЗОЛОТОВА Наталия Октябровна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории языка и перевода Тверского государственного университета, *e-mail: saporovskaya@mail.ru.*

УДК 378.016:811.133.1

**ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ
В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ**

В.А. Зыкова

Байкальский государственный университет, Иркутск

Методика преподавания FOS, как специальной дисциплины в общем процессе обучения иностранным языкам как прикладного к той или иной сфере деятельности, имеет свои особенности и специфику. Ключевым моментом в этом процессе становится обучение профессиональной лексике, употребляемой в различных стилях речи.

Ключевые слова: *отличительные характеристики профессиональной лексики французского делового языка, методология преподавания французского языка в специализированном вузе.*

С тем, что обучение лексике в процессе преподавания FOS¹ в какой-либо сфере деятельности, будь-то язык туризма, делопроизводства или юриспруденции, является ключевым моментом, на который ложится основная нагрузка, вряд ли кто-то поспорит. В данной статье нам хотелось бы проанализировать проблему определения различия между лексикой языка в целом и так называемой специальной лексикой, используемой в тот или иной профессиональной сфере деятельности. Как известно, данное различие могло бы быть представлено как оппозиция языка и речи, включающая в себя как словарный запас французского языка общения в целом, так и специальную лексику, употребляющуюся в том или ином функциональном сти-

¹ FOS – общепринятое сокращение французского «Français sur objectif(s) spécifique(s)».

ле речи. К сожалению, существующие русско-французские и французско-русские словари ориентированы не на язык, а скорее на отдельные его концепты. То же самое мы можем сказать о специализированных словарях, использующих этимологический принцип представления лексики. К тому же эти словари не ориентированы на тех, для кого французский язык не является родным языком, поскольку в них в основном представлены имена существительные и лишь 10% из них глаголы и прилагательные, что вызывают определенные трудности у обучающихся. Зачастую эти словари отвечают лишь цели декодирования на уровне слов, именуемыми терминами. Но, поскольку никто не пишет и не говорит словами в алфавитном порядке, данные словари скорее должны быть представлены тематически, например: *Embauche, Modes de distribution, Espaces de travail* etc., с содержанием дополнительной информации, касающейся отдельных словосочетаний, а также синонимов, антонимов, грамматического и лексического окружения, не исключая и некоторые текстовые документы. И такие словари уже существуют. Одним из первых тематических словарей является словарь DAFA [Binon 2000], состоящий из 15 тематических разделов и имеющий электронную версию [Selva [http](http://)]. Гибкая структура такого типа словарей востребована студентами, уже потому, что общедоступна. Отбор лексики основывается как на объективных критериях (частотность употребления), так и на субъективных дидактических критериях (цели и задачи обучения, уровень обучаемых и т.п.).

Следует отметить, что качественное изучение лексики носит не количественный характер, а осознанный, ибо лексика запоминается не от степени повторяемости тех или иных единиц, а от их осмысления в различных контекстах. Более того, лексика и синтаксис французского специализированного языка неразделимы, поскольку между ними нет делимой черты, а напротив, существует семантическая сочетаемость слов, которая осуществляется посредством грамматической валентности глаголов, управляемых предложениями, например: *se spécialiser en qch*, *être chargé de qch*, *se composer de qch* et etc. А поскольку валентность глаголов во французском языке очень важна, то и специальная лексика в словаре должна обязательно отражать кроме грамматической формы рода и числа синтаксические структуры актуализации лексической единицы: валентность глаголов, устойчивые сочетания, предложные конструкции, а также семью слов в целом.

Для того чтобы исследовать лексикографическую область французского языка, используемого в специальных целях FOS, мы ограничимся французским деловым языком, как наиболее распространенным как в российских, так и в зарубежных специализированных вузах.

На сегодняшний день, при более детальном рассмотрении методики преподавания FOS в высших учебных заведениях, можно выделить два основных подхода: функционально-концептуальный и лексико-тематический [Kahn 1995: 145-148]. Приверженцы последнего справедливо замечают что,

любой учебник по той или иной специальной дисциплине, например, по экономике, содержательно (тематически) обязательно отражает все основные вопросы экономических знаний; как, например, рынок труда и занятости, безработица, деятельность компаний и финансовых организаций и т.д.. При этом, преимущество тематического содержания позволяет обучаемым наиболее полно погружаться в содержательную структуру изучаемого материала, а именно изучение лексики [Challe 2000: 79].

Однако, несмотря на то, что именно специальная лексика является ключевым моментом работы с профессионально-ориентированными текстами, необходимо заметить, что существовавший в разные годы принцип «штудирования» специальной терминологии, на сегодняшний день не может являться достаточным, и должен быть расширен до функционально-дискурсивного уровня, поскольку для специалиста в той или иной области недостаточно знать терминологический аппарат своей профессии, но необходимо уметь применять и использовать его на практике, ибо лексические элементы языка, используемые в специальных целях, в этих случаях не только наполняются профессиональными знаниями, но и реализуют социолингвистические и социокультурные особенности. Иначе говоря, исходя из целей и задач изучения французского языка в профессиональных целях FOS, необходимо учитывать, как и при изучении языка в целом FLE², его концептуальный, семантический и лингвистический аспекты.

Что касается системной организации лексики, используемой в специальных профессиональных целях, необходимо подчеркнуть специфику ее использования в разных областях знаний. Поскольку если экономисты оперируют такими основными концептами, как *les ménages*, *les entreprises*, *les administrations publiques et privées*, *les institutions financières*, etc, то, для специалистов юридических практик таковыми понятиями становятся, как различные области права (гражданского, уголовного, концептуального), так и юридические процедуры обвинения, подозрения, допроса, приговора и т.п. Говоря о французском языке, используемом учеными различных областей знаний, можно говорить о наличии так называемой «grille» ‘fasco’, обязательно включающей основные особенности (иллюстрации, примеры); анализ (причины и следствия); решения и выводы (рассматриваемые или принятые). А научный дискурс имеет свои особенности, включающие такие элементы, как обозначения (*posons, supposons que*); определения (*désigner, être appelé*); логические размышления (*on peut donc dire/affirmer que...*) и заключения (*on peut donc conclure*) etc. [Balmet 1992: 105-108].

Последователи такого метода предлагают различные методики изучения лексики, используемой в специальных целях. Так, например, Challe [Challe 2000: 92-95] считает целесообразным подход, представляющий так называе-

² FLE - общепринятое сокращение французского «*Français langue étrangère*».

мый бинарный способ организации лексемы, либо парный метод (*approche binaire du vocabulaire*), где изучаемые лексемы образуют пары антонимов, синонимов, омонимов, отношения одушевленности / неодушевленности, абстрактности / конкретности и др.

Этот принцип организации лексики по единой синтагматической оси называют коррелятами. «*Les corrélés*», представленны зачастую синонимами, как например, *salaire réel-salaire nominal; chômage structurel-chômage conjoncturel*, антонимами, паронимами, входящими в единую прагматическую группу или образующую единую семью слов. Такой комбинаторный подход к изучению специальной профессиональной лексики дидактически оправдан еще и потому, что отдельные лексемы в языке не живут изолированно, а сочетаются между собой, образуя полилексемы (*unités polylexicales*), составляющие основу языка, используемого в специальных целях [Binon 2004: 271-283]. Хорошей иллюстрацией, на наш взгляд, является пример следующих словосочетаний: *les frais de voyage et les coûts de travaux*, которые не являются взаимозаменяемыми, однако мы можем их объединить в ином случае, как например: *les coûts et les frais fixes*.

Учитывая все сказанное выше, мы можем утверждать, что для того чтобы изучать французский язык в специальных целях FOS, недостаточно изучать отдельные лексемы, необходимо изучать их комбинаторные возможности на семантическом и прагматическом уровнях. При этом, как отмечают исследователи, и количественный и качественный подход к изучению лексики не существуют один без другого [Grossmann 2000: 10].

Естественно, что все полилексемы при изучении FOS являются более распространенными, чем при изучении FLE, что, конечно же, вызывает у обучаемых определенные трудности, как на уровне восприятия лексем, так и в плане их употребления на иностранном языке. Наблюдения, которые уже проводились в группах студентов изучающих английский язык на продвинутом уровне, показывают, что обучаемые используют такого рода словосочетания все еще на недостаточном уровне [Grossmann 2003: 9], что, в свою очередь, свидетельствует о том, что этой проблеме не уделяется достаточно внимания.

К вопросу о том, какой словарь наиболее полезен, этимологический или двуязычный (с переводом), до сих пор остается открытым. Естественно, что перевод на родной язык всегда легче, но для более глубокого изучения языка, и более точного его осмысления, этимологический словарь будет иметь, как нам кажется, неоспоримое преимущество. Поэтому на ранних этапах изучения делового французского языка студентам рекомендовано работать с электронной версией французских словарей *Le Petit Robert, Alexandria* и др. На старших курсах они могут пользоваться электронной версией специализированного словаря *DAFA*, а также использовать французские словари для профессионалов, как например, *Dictionnaire commercial, Dictionnaire de la comptabilité et de la gestion financière* [Ménard 1994], которые по своему со-

держанию более полно отвечают целям и задачам подготовки будущих специалистов экономического профиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Binon J. L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires [Электронный ресурс] / J. Binon, S. Verlinde. – URL: <http://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-271.htm>.
 2. Challe O. Le français de spécialités / O. Challe. – Paris: CLE International, 2000.
 3. Balmet E. Pratiques du français scientifique, L'enseignement du français à des fins de communication scientifique / E. Balmet. – Paris: Hachette-AUPELF, 1992.
 4. Grossmann F. Quelques pistes pour le traitement des collocations, dans Grossmann // F. et Tutin, A. (éd.). Les collocations, analyse et traitement. Travaux de Recherches en linguistique appliquée. Série E.– 2003. – № 1. – P. 9-10.
 5. Grossmann F. et Calaque E. Enseignement/apprentissage du lexique, Revue de linguistique et de didactique des langues. – 2000. – № 21
 6. Kahn G. Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques. Numéro spécial du Français dans le Monde. Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies, 1995. – P. 144-152.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
7. Binon J. Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires / J. Binon, S. Verlinde, J. Van Dyck, A. Bertels. – Paris : Didier. Version électronique réalisée par Th. Selva et S. Verlinde. 2002 (DAFA).
 8. Menard L. Dictionnaire de la comptabilité et de la gestion financière / L. Menard L. – Montréal, 1994.: Institut Canadien des Comptables Agréés.
 9. Verlinde S. Dictionnaire contextuel du français économique / S. Verlinde, J. Folon, J. Binon, J. Van Dyck. Anvers: Garant.

**TRAINING LEXICON IN TEACHING THE FRENCH LANGUAGE
TO STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS
IN UNIVERSITIES**

V.A. Zykova

Baikal State University, Irkutsk

Methods of teaching FOS as a special subject in the process of teaching French as an applied subject has its peculiarities and specific aspects. The key moment in the process is teaching professional lexicon used in different styles of speech.

Key words: *teaching a foreign language to students of economics, specific characteristics of business French, methods of teaching French in special purpose universities.*

Об авторе:

ЗЫКОВА Валентина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Байкальского государственного университета, *e-mail:* Vzykova@gmail.com.

УДК 372.8

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Э. Калинина

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

Применение образовательных Интернет-ресурсов на уроке иностранного языка способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, что оказывает положительное влияние на более прочное усвоение учащимися знаний, умений и навыков по иностранному языку.

***Ключевые слова:** преподавание иностранного языка, Интернет-ресурсы, иноязычная компетенция, мотивация, информационно-коммуникационные технологии.*

Модернизация современной системы образования требует развития и внедрения новых педагогических технологий. Сегодня в образовательном процессе уже используются такие технологии, как метод проектов, технология развития критического мышления и другие. Однако ведущую роль играют информационно-коммуникационные технологии, так как умение работать с различным информационно-коммуникационными ресурсами является необходимым условием профессиональной деятельности большинства специалистов.

Очевидно, что ключевую роль в современном образовательном процессе с применением ИКТ играет глобальная сеть Интернет как «всемирная система объединённых компьютерных сетей для хранения и передачи информации» [Википедия <https>]. Поскольку главной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, возможности и ресурсы Интернет позволяют легко ее достичь, т.к. именно здесь учащимся предоставляется возможность не просто увидеть, прочитать или прослушать интересующий их материал, но и пообщаться с носителями языка.

Стоит отметить, что обсуждение проблемы о применении Интернета в процессе обучения началось за рубежом еще в начале 90-х годов прошлого века. В Российской Федерации освещение этой проблемы в различных изданиях относится лишь к 2000 году. Авторы статей обосновывают значимость Интернета в процессе обучения и освещают зарубежный опыт. Однако уже с 2001 года интерес к использованию Интернет-ресурсов на уроках иностранного языка существенно возрастает и до сих пор является одной из актуальных проблем современной педагогики [Карповская <http>].

Используя Интернет, мы в первую очередь говорим об Интернет-ресурсах как об информационной системе, использующей web-технологии на уровне представления и передачи данных, предназначенной для оказания публичных и информационных услуг в сети. Существуют различные клас-

сификации Интернет-ресурсов в соответствии с теми целями, для которых они создаются. Так, например, различают классификации Интернет-ресурсов в целях технического и программного обеспечения, в целях обеспечения бизнес-процессов, в целях удовлетворения тематических запросов, классификации отдельных видов Интернет-ресурсов и т.д. В зависимости от подхода выбирается набор признаков классификации:

1) По доступности:

- открытый доступ, то есть бесплатный, быстрый, постоянный доступ к различным научным и учебным материалам в глобальной информационной сети;
- ограниченный доступ (коммерческие, корпоративные, личные ограничения).

2) По отношению к авторским правам:

- собственного авторства;
- авторства третьей стороны.

3) По обновляемости информации:

- периодически обновляемые;
- нерегулярно обновляемые;
- не обновляемые.

4) По способу передачи информации:

- текст и графика;
- видео и аудио и т.п. [Википедия [http](http://)].

Говоря о внедрении Интернета в образовательный процесс, в первую очередь речь идет об использовании образовательных Интернет-ресурсов, которые позволяют решить ряд дидактических задач, а именно:

- активизировать мыслительную деятельность учащихся;
- сделать занятие более наглядным;
- использовать в процессе обучения новые, ранее недоступные материалы, аутентичные тексты;
- стимулировать учащихся к самостоятельной работе с материалами;
- обеспечивать моментальную обратную связь;
- расширять словарный запас;
- реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы к обучению,
- формировать умения, обеспечивающие информационную компетентность и др. [Карповская [http](http://)].

Все это направлено не только на развитие коммуникативной, но и на развитие межкультурной компетенции, что положительно влияет на становление процесса межкультурной коммуникации.

На сегодняшний день существуют различные классификации образовательных Интернет-ресурсов. Так, например, в зависимости от территории распространения выделяют *федеральные образовательные ресурсы* (сайты

федеральных органов управления образованием, учреждений образования федерального уровня, информационные сайты федеральных программ и проектов, перечень федеральных информационно-образовательных порталов и т.д.) и *региональные образовательные ресурсы* (сайты региональных органов управления образованием и региональных информационно-образовательных порталов).

В зависимости от целевой направленности выделяют *ресурсы для администрации и методистов* (ресурсы, включающие государственные образовательные стандарты, рекомендованные или авторские учебные программы, примерные поурочные планы, методические рекомендации по использованию информационных и телекоммуникационных технологий в обучении, методические рекомендации по преподаванию отдельных тематических направлений) и *ресурсы для абитуриентов* (ресурсы, сообщающие о печатных и электронных изданиях, публикующих сведения о высшем профессиональном образовании, общих требованиях к абитуриентам, вступительных экзаменах; они предоставляют информацию справочного характера и учебный материал по различным дисциплинам; знакомят с рейтингом высших учебных заведений России, а также оказывают оперативную помощь в выборе специальности и т.д.).

Мы воспользуемся классификацией Интернет-ресурсов, предложенной К.В. Шапировой и В.В.Малышка, которая базируется по признаку их использования в образовательном процессе:

- *Ресурсы для самостоятельной работы школьников.* Данные ресурсы направлены на закрепление знаний, умений и навыков учащихся, полученных в процессе обучения иностранным языкам, в рамках индивидуальной работы. Требования, которым должны соответствовать ресурсы данной категории: простота изложения с учетом возрастных особенностей; высокая наглядность; соответствие программе обучения; наличие системы контроля знаний, которая даст возможность учащемуся правильно оценить результаты обучения и организовать дальнейшие занятия и т.д.

- *Ресурсы для подготовки учителя к уроку.* Их основной целью является предоставление педагогам учебной литературы, наглядного практического материала и т.д. для более эффективной работы на занятиях по иностранному языку. Главным и основным требованием для таких ресурсов является предоставление достоверной информации.

- *Ресурсы для самообразования учителя.* К данной категории ресурсов следует отнести различные сайты дистанционного обучения, а также сайты институтов и обществ и др., позволяющих повысить уровень владения компетенцией по иностранным языкам.

- *Ресурсы для организации практической работы на уроке.* Сюда относятся ресурсы позволяющие использовать Интернет- и мультимедиа-технологии для проведения виртуальных экспериментов, лабораторных работ и т. п. на уроках иностранного языка.

- *Ресурсы для организации внеурочной работы по предмету.* Это сайты, на которых присутствуют различные интерактивные викторины, конкурсы, размещены материалы по организации забавных опытов и т. п.

Представляется необходимым выделить следующие форматы образовательных Интернет-ресурсов, которые используются для работы на занятиях:

- *hotlist* представляет собой список сайтов с текстовыми материалами по изучаемой теме;

- *multimedia scrapbook* по своей организации похож на *hotlist*, однако кроме текстовой информации содержит иллюстративный и мультимедийный материал (фотографии, аудио- и видеофайлы, графики и т.п.). Эти файлы могут быть легко скачаны студентами и использованы как информативный или иллюстративный материал при изучении определенной темы;

- *treasure hunt* кроме ссылок на различные сайты по изучаемой теме содержит вопросы по содержанию каждого сайта, таким образом педагог может направлять и контролировать познавательную деятельность учащихся;

- *subject sampler* также содержит набор ссылок на текстовые и мультимедийные материалы, но помимо работы с информацией учащийся должен выразить и аргументировать свое мнение по проблемному вопросу;

- *insight reflector* в организационном плане похож на все предыдущие форматы, но учащемуся следует, отвечая на вопросы, письменно фиксировать информацию и написать сочинение-рассуждение по заданной теме;

- *web-quest* способ организации проектной деятельности учащихся с применением образовательных интернет-ресурсов. Он включает все компоненты перечисленных выше форматов с последующим написанием проекта и его защиты [Драгунова [http](http://)].

В настоящее время также активно разрабатываются методики и формы работы с Интернет-ресурсами в учебном процессе. Так предлагаются следующие формы работы, проводимые с использованием ресурсов Интернет:

- урок-презентация;
- урок-исследование;
- виртуальный эксперимент;
- лабораторная работа;
- тематический проект;
- электронная викторина;
- контроль знаний;
- факультатив;
- сетевой проект;
- индивидуальное обучение;
- консультации.

Конечно, возможны и другие формы, например, сетевая игра, «виртуальная экскурсия», пресс-конференция, урок-творческий отчет и др. Ресурсы Интернет могут использоваться и учителями для повышения своей квалификации (сетевые методические объединения и виртуальные педагогические советы, дистанционное обучение, участие в сетевых проектах и др.).

Таким образом, использование образовательных Интернет-ресурсов делает процесс обучения более эффективным, наглядным, удобным.

Высокие темпы развития общества приводят к модернизации образования, к использованию новых подходов, методов и средств в обучении, созданию и применению новых педагогических технологий. Использование Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку открывает все больше возможностей как для учителя, так и для учащихся. Теперь учителю необязательно готовить раздаточный материал, достаточно выйти на необходимый сайт, скопировать задания и вставить в слайд презентации или попросить учащихся выйти на данный сайт и выполнить задание в режиме online.

Учащиеся в свою очередь проявляют больший интерес к изучению дисциплины, процесс изучения нового материала становится более индивидуальным, происходит формирование таких качеств личности, как самооценка и самостоятельность. Процесс обучения становится более эффективным.

Интернет-ресурсы обеспечивают условия для создания практически реальной языковой ситуации, то есть у учащихся есть возможность не только прослушать, посмотреть или прочитать необходимый материал, но и пообщаться с носителем языка. Также возможность организации совместного обучения делает образовательный процесс более гибким и мобильным. Все это является бесспорным преимуществом Интернет-ресурсов перед другими ИК-технологиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Драгунова А.А. Учебные интернет-ресурсы как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов [Электронный ресурс] / А.А. Драгунова. – URL: [http:// vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/32.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2013_1pp/32.pdf).
2. Карповская Н.О. Интернет на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Н.О.Карповская. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/605880>
3. Википедия [Электронный ресурс] – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>

INTEGRATION OF EDUCATIONAL INTERNET RESOURCES INTO THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

E.E. Kalina

Glazov State Pedagogical Institute named after V.G.Korolenko, Glazov

Application of educational Internet resources at a lesson of a foreign language promotes development of foreign-language communicative competence of pupils, increases motivation to studying of a foreign language that has positive impact on stronger assimilation by pupils of knowledge, skills on a foreign language.

Key words: *teaching a foreign language, Internet resources, foreign-language competence, motivation, information and communication technologies.*

Об авторе:

КАЛИНИНА Екатерина Эдуардовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, *e-mail:* ekalinina1979@yandex.ru.

УДК 371.31

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИЛЛЮСТРАТИВНОЙ ГРАФИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.Э. Ковальская, В.Э. Измайлова

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

В статье обосновывается использование на занятиях по иностранному языку иллюстративной графики (диаграмм, графиков, таблиц, гистограмм), как средства развития у студентов коммуникативных умений. Рассматриваются преимущества ее использования перед другими видами наглядности.

Ключевые слова: *иллюстративная графика, наглядность, интерес, речевые умения.*

Приоритетным направлением в обучении иностранному языку в вузе является формирование у студентов коммуникативной компетенции [Типовая программа <http>]. Развитию речевых навыков и умений способствует использование на занятиях иллюстративной графики. К средствам иллюстративной графики относятся диаграммы, таблицы, гистограммы, графики [Железны 2007: 4]. Иллюстративная графика прочно вошла в обиход современных средств информации: журналов, газет, телепередач, а также научных работ, докладов, презентаций. Визуализация информации с помощью схем и диаграмм способствует тому, чтобы в сжатой форме, и в то же время наглядно, отобразить наиболее важные положения разных проблем.

Преимущество использования иллюстративной графики на занятиях иностранного языка перед другими видами наглядной информации заключается в следующем:

- иллюстративная графика позволяет полностью снять трудность «что сказать», так как диаграммы, графики, гистограммы отражает информационный материал по теме урока, подлежащий усвоению;
- иллюстративная графика частично снимает трудность «как сказать», поскольку в ней представлены основные содержательные лексические единицы, выступающие как подсказки; она является дополнительным визуальным средством для закрепления базовой лексики;
- иллюстративная графика позволяет тренировать навыки говорения с

помощью разработанных речевых образцов, клишированных выражений и словосочетаний;

- она дает возможность преподавателю стимулировать речевую активность студентов, включая их в реальную языковую деятельность, а не искусственно созданную ситуацию общения на иностранном языке.

Однако работа с иллюстративной графикой может вызывать у студентов определенные трудности. В немецкоязычном пространстве в газетах и журналах иллюстративная графика (диаграммы, гистограммы, графики) часто сопровождается текстом – дополнительной информацией, чтение которой представляет дополнительную сложность для студентов, изучающих иностранный язык. Поэтому работа с иллюстративной графикой требует от студентов новых навыков и умений, направленных на абстрактное мышление. Задачей студентов является творческое осмысление полученной информации, овладение способностью правильной интерпретации информации, представленной кривыми, стрелками, кругами, блоками.

Как правило, при отборе иллюстративной графики для занятия используется «свежий» статистический материал. Иллюстративная графика теряет актуальность через два, максимум три года, и на занятиях ее едва ли можно использовать, так как она не вызывает интерес и не мотивирует студентов к высказыванию. Отобранный материал должен быть проблемным. Это стимулирует логическое и творческое мышление студентов и стимулирует их речевую деятельность. Содержанием обсуждения может быть любая проблема реальной жизни: проблемы семьи, молодежи, бизнес, защита окружающей среды, приоритеты жизненных установок и др.

С учетом требований, предъявляемым к работе с иллюстративной графикой, задачей преподавателя является проведение определенной подготовительной проработки материала, разработка комплекса упражнений (лексических, грамматических, речевых), помогающих повысить эффективность наглядного материала. В рамках базисной информации для интерпретации иллюстративной графики студентам предлагается ряд вопросов: как озаглавлена (как называется) диаграмма / график; где и когда опубликована информация; на какие источники опирается информация; о каком виде диаграммы / графика идет речь; для кого, какого круга читателей она предназначена. Описание и интерпретация представленной в иллюстративной графике информации требуют от студентов большой концентрации и творческого подхода. Необходимо заранее составить план рассказа, определить, на какие ключевые параметры следует обратить внимание, самостоятельно сделать выводы из информации диаграммы / графика, которую можно получить, если сопоставить или сгруппировать имеющиеся данные. В заключение студентам предлагается сравнить представленную информацию с действительностью и выразить свое отношение, мнение на иностранном языке по теме, представленной в диаграмме / графике.

Одним из важнейших этапов предварительной работы преподавателя яв-

ляется разработка клишированных выражений, которые помогут студентам при описании диаграммы. Для работы с диаграммой, таблицей, графиком и их последующей интерпретации на иностранном языке в помощь студентам можно предложить клише, разработанные немецким педагогом У. Телманом [Tellmann http], которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Was will ich sagen? Wie kann ich das auf Deutsch?

Stichpunkte	Was will ich sagen?	Wie kann ich das auf Deutsch?
1. Thema <i>Gegenstand, Quelle, Zeitraum,</i>	Was? Wie? Wann? Welche Angaben? Von wem? Was ist das Thema? Warum?	Die Grafik heißt ... Das Thema ist ... Es geht hier um ... Hier werden Angaben von ... präsentiert. Diese Angaben werden von der Zeitschrift ... bereitgestellt /genommen. Die Angaben sind in ... angegeben. Die Angaben beziehen sich auf das Jahr ...
2. Beschreibung <i>Struktur, Inhalt</i>	Grafiktyp, Messeinheit, statistische Angaben	Das ist eine Balkengrafik/Tortengrafik ... Es fällt auf, dass... Im Vergleich zu ... ist ... wesentlich größer/geringer.
3. Interpretation <i>Aktualität des Themas, Vergleich innerhalb der Grafik, Tendenzen</i>	Tatsachen, Tendenzanalyse	Aus dieser Grafik geht hervor, dass ... Dann kommt/folgt ... Das hängt von ... ab. Das zeugt davon, dass ...
4. Vergleich	Schlussfolgerung, Vergleich mit meinem Land	Daraus/aus der Beschreibung folgt ... Was mein Land anbetrifft, so ...
5. Persönliche Einstellung	meine Meinung	Was mich anbetrifft, so ... Ich würde sagen, dass ... Soviel ich weiß/informiert bin ... Ich halte ... für ...
6. Schluss		Soweit. Soweit meine Ausführungen. Das wäre alles.

Опыт работы показывает, что использование иллюстративной графики на занятиях иностранного языка значительно повышает эффективность занятия, помогает студентам усваивать язык более осмысленно и с большим интересом, активизирует память, мышление и воображение студентов, облегчает весь процесс обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Желязны Д. Говори на языке диаграмм: Пособие по визуальным коммуникациям / Д. Желязны. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2007.

2. Типовая программа по иностранным языкам для неязыковых вузов и факультетов. Мат-лы научн.-метод. совета по иностранным языкам министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс] / под общ. ред. С.Г. Тер-Минасовой. – URL: http://www.tstu.ru/education/oop/doc/ppd_01.doc
3. Tellmann U. Redemittel zur Beschreibung von Schaubildern und Diagrammen [Электронный ресурс] / U.Tellmann. – URL: <http://www.wirtschaftsdeutsch.de/2010/ПКDüsseldorf>.

ON THE QUESTION OF USING PRESENTATION GRAPHICS AT THE LESSONS OF A FOREIGN LANGUAGE

A.E. Kovalskaya, V. E. Izmaylova

South Ural State University. Chelyabinsk

The article gives reasons for using presentation graphics at the lessons of foreign language (charts, graphs, tables, histograms) as a mean of developing students' communicative skills. We take into consideration the advantages of using it in advance of other visual aspects.

Key words: presentation graphics, visibility, interest, speech skills.

Об авторах:

КОВАЛЬСКАЯ Алла Эдгаровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин института экономики, торговли и технологий Южно-Уральского государственного университета, *e-mail: alla-kovalskaya@mail.ru.*

ИЗМАЙЛОВА Валентина Эдгаровна – доцент кафедры английского языка Южно-Уральского государственного университета, *e-mail: izmajlovave@mail.ru.*

УДК 81-13(045)

К ПРОБЛЕМЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Н.И. Корельская

Северный (Арктический) федеральный университет, Архангельск

В статье сделана попытка методического обоснования использования регионального компонента в обучении иностранному языку в вузе. Определены цели и задачи его использования для создания эффективной среды обучения.

Ключевые слова: региональный компонент, методы обучения, методические принципы, личностный подход, коммуникативные умения, межкультурный обмен.

Основополагающей в обучении всем предметам остается система дидактических принципов, которые преломляются и реализуются в зависи-

мости от специфичности каждого учебного предмета. Обучение иностранным языкам также осуществляется на основе дидактических принципов, но кроме них существует система общих методических принципов, реализация которых обеспечивает эффективность обучения именно иностранным языкам. Принято считать, что данная система обусловлена как закономерностями самой методики, так и преломляющимися в ней закономерностями базовых и смежных с ней наук [Ведель 2001: 85].

Региональный компонент в обучении иностранному языку присутствовал всегда, но особое значение он приобрел в конце XX века в эпоху перестройки, когда возникла новая социально-экономическая и политическая ситуация, отличительной чертой которой явились интеграционные тенденции во всех сферах человеческой деятельности представителей разных культур. В этих условиях практическое владение иностранным языком стало насущной потребностью. Необходимость удовлетворить эту потребность стимулировала укрепление теоретической основы для оценки эффективности методов обучения.

Понятие обучение языкам вытесняется понятием обучение языку и культуре, в том числе культуре межличностного общения субъектов, принадлежащих к разным культурам. В таком диалоге большое место занимает обмен информацией о своей культуре, традициях, малой Родине. Чтобы обеспечить этот обмен, в содержание учебного процесса включается региональный компонент [Кочергина <http>]. Составляющая этого компонента в содержании обучения иностранным языкам является на сегодняшний день фрагментарной как по тематике, так и по форме работы с ней. Таким образом, в настоящее время представляется актуальной проблема методического обоснования использования регионального компонента в обучении иностранному языку.

Исходя из трех методов обучения иностранному языку (сознательно практического, коммуникативного и активного), нельзя не заметить, что они предусматривают практическое владение иностранным языком [Ведель 2001: 85]. Проследим методическую обоснованность введения регионального компонента в процесс изучения иностранных языков.

Опора на сведения краеведческого характера содействует реализации таких методических принципов как ситуативность [Пассов 1985], индивидуализация при ведущей роли личностного подхода. Краеведческий материал приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту студентов, позволяет оперировать в учебной беседе теми фактами и сведениями, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни. Знакомясь с иноязычной культурой, студенты сравнивают ее с родной культурой, государственным строем, экономикой. Познание самого себя начинается с познания окружающей действительности, вхождения в мир различных отношений, обретения своего места в мире [Малкова 2011: 188].

Методический принцип формирования новой системы отражения объек-

тивной действительности через формы иностранного языка и мышления находит свое выражение в умении студентов средствами иностранного языка описывать факты и явления, связанные со своим регионом. В связи с этим можно определить следующие задачи:

- дать основы знаний о регионе;
- раскрыть значимость окружающего мира для жизнедеятельности человека;
- пробудить познавательный интерес к своему краю.

Введение регионального компонента в процесс обучения иностранным языкам выполняет следующие дидактические функции:

- является средством нравственного и патриотического воспитания;
- знакомит с методами и приемами научного познания, развивает исследовательские навыки и умения;
- способствует интеграции предметных полей и формирует новое мышление на основе целостного представления о мире;
- способствует адаптации к окружающей социальной и природной среде, социализации студентов;
- готовит к профессиональной деятельности;
- является средством поддержания мотивации учения;
- создает содержательную основу обучения иностранному языку;
- способствует формированию социокультурной и межкультурной компетенции студентов [Малкова 2011: 180].

Учебно-познавательный аспект межкультурного регионоведческого образования предполагает знания о своей и сопредельных культурах, включая знания о своем регионе, умение представить свой регион, свою культуру на международном уровне, особенно те ее сферы, в которых возможно взаимовыгодное сотрудничество с другими странами [Стрельчук 2011: 276-278]. Кроме того, необходимо владение такими коммуникативными умениями, которые позволили бы осуществить межкультурный обмен, проводить обсуждение условий сотрудничества и собственно организацию совместной деятельности в определенных областях. Для Архангельской области приоритетной стала арктическая тематика.

Методически целесообразно проводить отбор и организацию регионоведческого материала в соответствии с интересами и возрастными особенностями обучаемых, а также необходимо обеспечить целенаправленную взаимосвязь лексических и грамматических тем с выбранными краеведческими темами.

При выборе краеведческого материала следует учитывать;

- актуальность материала для студентов;
- заинтересованность студентов в данном материале;
- привязанность данного материала к программной теме;

– социализирующая ценность данного материала.

Следует отметить, что обеспечение учебного процесса регионоведческим материалом осуществляется за счет учебно-методических пособий преподавателей кафедры. Учебные пособия должны содержать материал, позволяющий представить свой регион на международном уровне достаточно системно и полно во всех сферах, тогда студенты могут выбрать из предложенного материала то, что соответствовало бы цели их деятельности, их профильной ориентации, то, что подошло бы для составления буклета об области, городе, университете, для целевой экскурсии, переписки с партнером. В пособиях материал должен быть дан с учетом принципа избыточности.

Многообразие форм и избыточность содержания учебного пособия призваны служить основой для самовыражения, целенаправленного выбора того, что может сделать общение и сотрудничество максимально эффективным. Важно не только, что изучается на занятиях по иностранному языку, но и как это делается. Широко используется метод проектов, индивидуальных презентации. От простого усвоения материала, предлагаемого преподавателем, студенты переходят к активному приобретению знаний, целенаправленному поиску необходимого материала.

Самостоятельность в учении является важным образовательным фактором в условиях современной модернизации образования. Учебный процесс, ориентируемый на обучаемого, предполагает, что студенты сами определяют цели и задачи своей деятельности, отбирают нужный материал, пользуясь разнообразными источниками, планируют содержание своей деятельности и осуществляют ее, добиваясь искомого результата.

Эффективность обучения тем выше, чем в большей степени ситуация стимулирует учащихся к свободному общению. Автономное учение предполагает более последовательную ориентацию на самостоятельность учебного труда студентов. Все это принято обозначать как способность и желание студента принимать на себя определенную долю ответственности за ход и результаты процесса овладения языком. Нетрудно проследить, что в данном случае находит отражение активный метод обучения.

Кроме индивидуальных и групповых проектов используются такие формы обучения как дискуссии, доклады, экскурсии, беседы и встречи с интересными людьми, в том числе и носителями изучаемого языка, научно-практические конференции.

При подготовке к докладу студенты руководствуются учебной программой, а также списком рекомендованной литературы на родном и иностранном языке. Преподаватель консультирует студентов, помогает в отборе материала, проверяет план и тезисы выступлений.

В ходе подготовки к докладу у студента формируются такие важные компетенции, как социально-политическая и информационная. Первая выражается в психологической готовности принимать решения и брать на

себя ответственность за них. Суть информационной компетенции можно определить как совокупность готовности и потребности работать с современными источниками информации, а также умений находить нужную информацию с помощью различных источников; определять степень ее важности; обрабатывать информацию в соответствии с поставленными задачами [Соловова 2010: 20].

На занятиях можно применять следующие приемы:

- решение проблемных задач языкового, речевого и социокультурного характера;
- коммуникативные приемы работы с текстовым материалом;
- взаимоконтроль;
- парную и групповую работу, что позволяет обеспечить взаимодействие обучаемых.

Подобный подход к организации занятий с использованием регионального компонента способствует развитию умений рассуждать, сравнивать, оценивать полученную информацию и находить новую, интерпретировать ее, аргументировать собственную точку зрения. Включение регионального компонента в урок иностранного языка ведет к повышению мотивации к изучению языка.

Иностранный язык в техническом вузе изучается как прикладная дисциплина, то есть владение иностранными языками является не самоцелью, а необходимым и обязательным компонентом профессиональной подготовки, а в дальнейшем и успешной деятельности современного инженера. Будущий специалист должен уметь использовать иностранный язык для профессиональной деятельности в рамках межкультурного общения. Интеграция в учебный процесс регионального компонента позволит решить эту задачу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ведель Г.Е. Методы обучения иностранным языкам и их методологическая основа / Г.Е. Ведель // Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. Вып.1. – 2001. – С.85-91.
2. Кочергина И.Г. Регионоведческий компонент содержания обучения иностранному языку [Электронный ресурс] / И.Г. Кочергина. – URL: <http://www.festival.1september.ru/authors> (дата обращения 20.10.2015).
3. Малкова Ю.Л. Регионоведческий компонент и его роль в процессе обучения иностранному языку студентов технических специальностей / Ю.Л. Малкова // Инновационные технологии в образовании: Мат-лы научно-метод. конф. Иваново, 31 января-1 февраля 2010. – Иваново, 2011.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
5. Соловова Е.Н. Развитие и контроль коммуникативных умений: традиции и перспективы / Соловова Е.Н., Апальков В.Г. – М., 2010.
6. Стрельчук Е.Н. «Коммуникативная культура» и «культура речевого общения»: синонимичные понятия? [Электронный ресурс] / Е.Н. Стрельчук // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки», 2011. – Т.2. – № 4. –

**TO THE PROBLEM OF THE METHODOICAL BASIS OF USING
THE REGIONAL COMPONENT IN TEACHING A FOREIGN
LANGUAGE AT UNIVERSITY**

N.I. Korelskaya

Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk

Methodical substantiation of the regional component using in the University foreign language teaching is attempted in the article. Purposes and tasks of the regional component using for effective classroom are determined.

Key words: teaching a foreign language, regional component, methods of teaching, methodical principles, intercultural communication.

Об авторе:

КОРЕЛЬСКАЯ Наталья Ивановна – старший преподаватель кафедры английского языка для инженерных направлений подготовки, Северного (Арктического) федерального университета, *e-mail:* austinfan@mail.ru.

УДК 378

**КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ НА ЭКОНОМИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

Л.Н. Лубожева

Челябинский государственный университет, Челябинск

В статье рассматриваются некоторые аспекты проектной деятельности будущих экономистов как образовательной технологии. Представлены критерии оценивания этого вида деятельности.

Ключевые слова: образовательная технология, проект, метод, критерии, портфолио, презентация, публичное выступление.

В связи с обострением проблемы качества современного образования и преимуществом процесса освоения компетенций в ВУЗе и практическим их применением, активизировалась тенденция внедрения новых образовательных технологий в процесс обучения. А так как известно, что организация образовательного процесса будь то в школе или в ВУЗе не ограничивается только контактом субъектов образования на аудиторных занятиях, и в настоящее время усиливается интерес к организации самостоятельной работы обучающегося, то особое внимание уделяется образовательным технологиям, направленным на организацию самостоятельной работы обучающегося, одной из которых является проектная образовательная технология.

В статье мы представляем критерии оценивания проектной образовательной технологии, которая напрямую, с нашей точки зрения, связана с ор-

ганизацией самостоятельной работы обучающегося.

Прежде всего, хотелось бы отметить, что неоднозначно восприятия таких понятий как технология и метод. Внедрив проект как образовательную технологию в изучение дисциплины «Иностранный язык» на экономическом факультете Челябинского госуниверситета среди студентов 1-2 курсов и проработав над ним некоторое время, хотелось бы отметить, что действительно проектная образовательная технология по учебным целям, сути и результату имеет большое сходство с проектом как методом, но есть и серьезные отличия.

Во-первых, использование метода проект никак не влияет на подход к изучению дисциплины, в то время как образовательная технология всегда связана с реконструкцией процесса изучения дисциплины, так в нашем случае мы выстраивали проект исходя из материала всех тем одного семестра данной дисциплины, где каждое занятие являлось отправной направляющей точкой для обучающихся.

Во-вторых, согласно образовательной технологии, продукт, полученный как результат исследования, в обязательном порядке должен иметь практическое применение в быту, учебе и/или профессиональной деятельности, что не всегда является обязательным при использовании метода проект.

В-третьих, метод проект может быть исследовательским, творческим и т.д., проект как технология объединяет разные приемы и методы, например, в своей работе наши студенты использовали элементы как исследовательского, так и творческого видов проектов.

В-четвертых, проект как метод предусматривает ведение работы обучающихся полностью самостоятельно, в то время как образовательная технология допускает проектируемость извне, то есть преподаватель может включаться в процесс планирования данной деятельности, если в этом есть необходимость.

Проект, как образовательная технология, который был запущен нами среди первокурсников и второкурсников, состоял из четырех компонентов: портфолио, в котором должно было быть представлено само исследование; презентация в режиме Power-Point; защита презентации, то есть публичное выступление, а также молодые исследователи должны были разработать творческое задание как разновидность обратной связи.

В связи с этим, безусловно, необходимо было иметь четкий инструментарий оценивания данной деятельности.

Критерии, которые мы представляем в данной статье, предусматривали оценивание двух видов деятельности: индивидуальной (публичное выступление, так как по правилам проекта каждый участник должен был изучить и представить определенный пункт исследования), групповой (само исследование, представленное в виде портфолио, презентация и творческое задание). Эти критерии представлены ниже в виде таблицы.

**Критерии и показатели оценивания
проектной деятельности обучающихся**

Части про-екта	Критерии оценки проекта	Содержание критерия оценки	Количе-ство баллов
Портфолио	Актуаль-ность про-блемы	Насколько работа интересна в практиче-ском или теоретическом плане? Опреде-лены цели, задачи работы? Тема раскры-та полностью, сделаны ли обобщения, выводы, высказано ли собственное мне-ние.	0,5 балла
	Теоретиче-ская и / или практическая ценность	Структура изложенного материала (в проекте есть разделение на части, компо-ненты, в каждом из которых освещается отдельная сторона работы)	0,5 балла
		Прослеживается ли исследовательский характер работы (наличие эксперимен-тов, опросов, анализа и их описания)	0,5 балла
		Оригинальность, неповторимость проек-та	0,5 балла
		Достигнута ли цель и сделаны ли выво-ды, соответствуют ли выводы поставлен-ным целям	0,5 балла
		Умело ли использованы и проанализиро-ваны источники (обработано и проанали-зировано большое количество разнооб-разного материала)	0,5 балла
Всего за портфолио (максимум 3 балла)			
Презента-ция	Качество продукта проекта	Интересная форма представления (имеет титульный слайд с заголовком, именем исполнителя, номером группы и названи-ем специальности), каждый слайд содер-жит графические элементы (картинки, фотографии, диаграммы, элементы оформления и т.д.), возможно наличие анимации и мультимедиа в разумном количестве, подобрана настройка смены слайдов (автоматическая, кнопка, щел-чок), форма материала соответствует задумке	1 балл
		Логичность, последовательность слайдов, то есть введение, основная часть, заклю-чение; работа выполнена в едином стиле; текст отформатирован; цветовая гамма содержит не более 4 цветов; гармоничная	1 балл

		компоновка слайдов; количество слайдов не менее 15.	
		Текст легко воспринимается, отсутствие грамматических ошибок	
Всего за презентацию, как индивидуальную работу (максимум 3 балла)			
Задания по проекту для слушателей	Креативность		0,5 балла
	Своевременное и правильное применения заданий		0,5 балла
Всего за задание по проекту (максимум 1 балл)			
Итого за совместную работу в группе (максимум 7 баллов)			
Публичное выступление	Компетентность участника при защите работы		
ФИО участника	Говорение (лекси́ка, грамма́тика, произноше́ние)	Изъясняется ясно, четко, понятно, не использует вспомогательные средства для говорения	Умеет заинтересовать аудиторию, обращает внимание на главные моменты в работе
	1 балл	1 балл	1 балл
Результаты оценивания всех компонентов проекта	За совместную работу	За индивидуальную работу	За проект
(максимум 10 баллов)			

Таким образом, эти критерии помогают оценить не только работу группы в целом, но и индивидуальный вклад каждого в данный вид деятельности.

CRITERIA OF PROJECT EVALUATION ON THE ECONOMIC FACULTY

L.N. Lubozheva

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

This article presents the project activity of future economists as educational technology and offers criteria of evaluating this activity.

Key words: educational technology, project, method, portfolio, criteria, presentation, public speech.

Об авторе:

ЛУБОЖЕВА Лионелла Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры делового иностранного языка Челябинского государственного университета, *e-mail*: lubozhevka@mail.ru.

УДК 378.147

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

О.В.Кузнецова

Казанский национальный исследовательский
технологический университет, Казань

С.М. Переточкина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань

Статья посвящена специфике обучения иностранного языка в неязыковом ВУЗе. Рассмотрены основные принципы профессионально-ориентированного подхода к изучению иностранного языка. Особое внимание уделено месту дисциплины «Иностранный язык» в курсе обучения.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, методические принципы, коммуникативная направленность, межкультурная обусловленность, интерактивность, междисциплинарные знания, аутентичность.

В настоящее время проблема конкурентоспособности молодых специалистов и, следовательно, система подготовки в высшей профессиональной школе, стоит крайне остро. Одним из условий успешности и востребованности молодого специалиста становится владение иностранным языком.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников [Образцов 2005: 3]. Поэтому особенно актуальным в неязыковых вузах становится профессионально-ориентированный подход к изучению иностранного языка, который представляет собой разновидность коммуникативного подхода и предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

При изучении иностранного языка на профессионально-ориентированной основе у студентов неязыковых специальностей происходит формирование искусственного учебного билингвизма [Айнугдинова 2011: 200].

Профессиональный билингвизм – это относительное владение двумя языками, способность пользоваться ими в профессиональной жизнедеятельности.

В обобщённом виде цель профессионально-ориентированного изучения иностранного языка в вузе видится в дальнейшем овладении им как средством межкультурного общения, но уже в контексте планируемой специальности – будущей профессиональной деятельности. В более узком смысле, целью обучения иностранным языкам в неязыковом вузе можно считать формирование такого уровня профессиональной иноязычной компетенции выпускника, который будет достаточным для его общения в профессиональной деятельности [Багаудинова 2011: 259].

Профессионально-ориентированный подход базируется на специфических методических принципах, главным из которых является *принцип профессиональной коммуникативной направленности*, который, в свою очередь, предполагает вовлечение студентов в устную и письменную форму профильного общения. Реализация этого принципа обеспечивает интеграцию дисциплины «Иностранный язык» в общий курс профессиональной подготовки будущего специалиста, использование опыта, полученного в курсе изучения специальных дисциплин на родном языке, отбор лингвистического материала, отражающего языковую сущность профессиональных высказываний специалиста. Предметное содержание обучения иностранному языку расширяет знания студента как будущего специалиста в профессиональной сфере другой культуры.

Принцип межкультурной обусловленности обучения предусматривает формирование у студентов навыков и развитие адекватного коммуникативного поведения в поликультурной профильной среде. Здесь уместным будет использование такого понятия, как коммуникативная культура, под которой понимается комплекс сформированных знаний, норм, ценностей, навыков, мотивов, образцов поведения, принятых в обществе и умение органично и естественно реализовывать их в общении, контролировать и регулировать свое речевое поведение, грамотно аргументировать свою позицию, продуктивно сотрудничать с помощью вербальных и невербальных средств общения.

Принцип интерактивности предполагает овладение знаниями и умениями студентом в процессе взаимодействия с тремя источниками информации: с преподавателем, базой данных и коллегами по группе, обучаемый из пассивного объекта обучения превращается в активного субъекта, целеустремленного, осознающего свои потребности. Этот принцип требует не только взаимосвязи, но и взаиморазвития всех видов речевой деятельности. Недооценка работы по формированию и развитию одного вида речевой деятельности порождает множество ошибок в реализации других видов речевой деятельности. При этом важно учитывать факт первоначального оформления рецептивных форм речи (понимание речи других), из недр которой постепенно формируется речь экспрессивная (выражение собственных мыслей);

природный ход речевой эволюции – от понимания речи других к собственной активной речи.

Профессионально-ориентированное обучение строится также на *принципе учета междисциплинарных знаний* лингвистического, экстралингвистического и психолого-когнитивного характера, формирующихся на родном языке. Междисциплинарные лингвистические знания предполагают когнитивное освоение профильной терминологии, ее словообразовательных элементов, моделей и особенностей синтаксиса. Междисциплинарные экстралингвистические знания, полученные при изучении специальных дисциплин на родном языке, активизируют понимание иноязычного текста. Психолого-когнитивные знания активизируют мыслительную деятельность по узнаванию профессионально-значимых понятий, развитию языковой догадки и информационного прогнозирования, выявления разного рода смысловых связей в тексте между предложениями, абзацами, сверхфразовыми единствами.

Принцип аутентичности предметного содержания обучения вытекает из профессиональной направленности учебного материала, который отбирается по лингводидактическим (соответствие интересам и коммуникативным потребностям обучаемых; соответствие уровня лингвистической сложности текста языковой подготовке обучаемых; наличие проблемной ситуации и стимула для речевого взаимодействия) и социокультурным критериям (актуальная профессионально значимая социокультурная информация; обучающий потенциал текста, способствующий осознанию сходств и различий родной и иноязычной культур; наличие в тексте лексики с национально-культурным компонентом и типичных ситуаций ее употребления). Необходимо подчеркнуть, что именно текстовая деятельность является основной предметной деятельностью студентов в иноязычном профессионально-ориентированном обучении, заключаясь в интерпретации и порождении вторичных текстов и обладая ярко выраженным интерактивным характером.

Реализация профессионально-ориентированного подхода к изучению иностранного языка в неязыковом вузе на основе вышеуказанных принципах в настоящее время является достаточно сложной в силу ряда специфических характеристик иностранного языка как учебного предмета.

Во-первых, специфика дисциплины «Иностранный язык» заключается в ее «беспредельности». Если сравнивать данный предмет с любым другим, то в каждом из них есть отдельные тематические разделы, изучив которые, студент может считать, что он их знает. При изучении иностранного языка такая ситуация невозможна, так как студент должен владеть коммуникативными умениями по всем видам речевой деятельности, знать всю грамматику, лексику, необходимую в будущей профессиональной деятельности.

Также необходимо учитывать тот факт, что иностранный язык выступает как средство, так и цель обучения; обучаемый усваивает наиболее легкие языковые средства, овладевает разными видами речевой деятельности, кото-

рые до определенного момента выступают целью обучения, а затем используются им для освоения более сложных языковых действий, то есть являются уже средством обучения.

Как показывает практика, количество часов, отведенных на изучение данной дисциплины, ничтожно мало. По специфическому соотношению знаний и умений иностранный язык занимает промежуточное положение между теоретическими и прикладными дисциплинами профессиональной подготовки, так как он требует такого же большого объема навыков и умений, как практические дисциплины, но вместе с этим не меньшего объема знаний, чем теоретические науки. При имеющемся количестве часов студенты вынуждены в большей степени работать самостоятельно, что не является эффективным, необходима коллективная работа – в группе, в команде, в паре, то есть в процессе живого, непосредственного общения.

Наконец, предмет воспринимается большинством обучающихся как общеобразовательный, лишенный каких-либо связей с будущей профессиональной деятельностью. Соответственно, низкий школьный уровень языковой подготовки большинства студентов именно неязыковых вузов в комплексе с ограниченным количеством часов приводят к низкой мотивации изучения данной дисциплины.

Таким образом, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в неязыковых вузах требует нового подхода к отбору содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, непосредственно затрагивающих профессиональные интересы студентов, предоставлять им возможность для дальнейшего профессионального роста [Образцов 2005: 114].

ЛИТЕРАТУРА

1. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт) / И.Н. Айнутдинова // Настольная книга педагога-новатора. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2011. – 456 с.
2. Багаутдинова Г.А. Современные тенденции в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе в свете реализации ФГОС ВПО / Г.А. Багаутдинова // Иностранные языки в современном мире: Сб. материалов IV Межд. научно-практ. конф. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – 416 с.
3. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учеб. пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова; под ред. П.И. Образцова. – Орёл: ОГУ, 2005. – 114 с.

PROFESSIONALLY-ORIENTED APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN NON-LINGUISTIC HIGH SCHOOL

O.V. Kuznetsova

Kazan National Research Technological University, Kazan

S.M. Peretochkina

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan

The article is devoted to the specifics of foreign language teaching in nonlinguistic high school. The basic principles of professionally-oriented approach in foreign language teaching are described. Special attention is given to the place of the subject «Foreign language» in students' teaching course.

Key words: *teaching a foreign language, methodical principles, communicative directivity, intercultural conditionality, interactivity, interdisciplinary knowledge, authenticity.*

Об авторах:

КУЗНЕЦОВА Ольга Владимировна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки в профессиональной коммуникации» Казанского национального исследовательского технологического университета, *e-mail:* helgasoft@rambler.ru.

ПЕРЕТОЧКИНА Светлана Михайловна – старший преподаватель кафедры «Английский язык в сфере высоких технологий» Института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжский) федеральный университет, *e-mail:* peretochka@mail.ru.

УДК 371.123+371.12.011.3-051:811

**«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЯХ»
КАК ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Е.А. Локтюшина

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Волгоград

В статье представлен исторический анализ становления международной теории и практики иноязычной профессиональной подготовки, прослеживается развитие подхода «иностранный язык в профессиональных целях» к организации процесса обучения иностранным языкам в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, языковое образование, иностранный язык для специальных целей, профессионально-ориентированные курсы, иноязычный опыт.*

При проектировании систем профессиональной подготовки исходным пунктом выступает анализ накопленного опыта решения исследуемой проблемы в зарубежной и отечественной педагогической теории и практике. На разных этапах развития профессионального образования проблема интеграции и взаимодействия иноязычной коммуникации и профессиональной деятельности не раз вставала перед исследователями.

В настоящий период в теории и практике преподавания иностранных

языков в системе высшего профессионального образования усилилась тенденция ориентации на обучение «профессиональному иностранному языку», на разработку технологий обучения в соответствии с концепцией овладения иностранным языком в контексте профессиональной деятельности. Отечественная и зарубежная лингвистика, педагогика и методика преподавания иностранных языков в качестве основного подхода к построению образовательных систем использует идею обучения языкам для специальных целей (Languages for Specific Purposes) как одному из приоритетных направлений. Научное обоснование любой концепции основывается на историко-логическом анализе, который позволяет проследить развитие теории и практики обучения, учесть лучший зарубежный и отечественный опыт, понять современные тенденции и выявить перспективы развития.

История преподавания иностранных языков с учетом специфики профессиональной деятельности обучающихся берет начало в середине прошлого столетия. Появление в начале 50-х гг. XX в. «английского языка для специальных целей» в Великобритании и Америке было обусловлено обстоятельствами, характерными для данного периода развития общества, а именно – необходимостью языковой подготовки большого количества иностранных студентов для обучения в американских и британских университетах и эмигрантов, для которых владение английским языком служило гарантией их трудоустройства. В англо-, германо- и славяноязычной лингвистике почти одновременно возникает необходимость обращения к языку профессиональной сферы общения как к феномену и, как следствие, рождаются соответствующие номинации: English for Specific Purposes (ESP) – в англо-американской литературе, Fachsprachen – в германоязычной литературе [Малетина 2006: 236].

Основное принципиальное отличие ESP от общего английского заключалось в акцентировании внимания педагогов и методистов на образовательных потребностях лиц, изучающих иностранный язык, на тех целях, для реализации которых необходимы навыки владения языком. На этом положении основывается определение ESP, сформулированное Т. Хатчинсоном и А. Уотерсом. Они рассматривали ESP как подход к преподаванию английского языка, при котором все решения относительно содержания и методов основываются на причинах, побудивших к изучению языка. ESP видится, не как подготовка к сдаче традиционных экзаменов, а как овладение языковыми навыками, необходимыми для работы или учебы. «Английский для специальных целей» рассматривается этими методистами как язык определенной сферы профессиональной деятельности, содержательная сторона которого варьируется в зависимости от области его применения [Hutchinson 1987].

Джон Манби (J. Munby, 1978) указывает на приоритетность анализа коммуникативных потребностей обучающихся при планировании профессионально-ориентированных курсов, а Джо Мак Доноу (J. McDonough, 1984) рассматривает ESP как отдельную область преподавания языка с собствен-

ным методологическим аппаратом.

Огромное внимание разработчиками концепции «иностранный язык для специальных целей» уделялось методологии. Однако, если Уидоусон, Хатчинсон и Уотерс сходились на центральной роли методологии, они фундаментально расходились в вопросе о ее характере. Уидоусон считал, что ESP неразрывно связан с областями деятельности, представляющими стремления обучающихся и, следовательно, является *зависимым* процессом, из чего следует, что, и педагогика ESP также зависима от основной предметной области. Хатчинсон и Уотерс, со своей стороны, не видели *теоретических* различий между ESP и преподаванием общего курса, единственное различие прослеживалось в *практической* деятельности. Существовали также и определенные разногласия по вопросу нужна или нет специальная предметно-ориентированная подготовка преподавателей иностранных языков для работы со специалистами различных профессиональных сфер.

Т. Джонс и А. Дудли-Эванс отмечали, что в такого рода сотрудничестве всегда задействованы три стороны: преподаватель иностранного языка, преподаватель специальной дисциплины и сам студент. Задача всех сторон данного треугольника состоит в поиске путей создания оптимальных отношений внутри него для обеспечения успешности обучения. Если работа преподавателей разных дисциплин осуществляется изолированно друг от друга, то «знание предмета» и «знание языка» не находят точки соприкосновения. Каждый участник треугольника нуждается в определенной помощи и обратной связи. Студенту нужно знать, как оцениваются результаты его деятельности и совпадают ли они с ожиданиями преподавателей. Преподаватель-предметник должен иметь четкое представление насколько эффективно он общается со студентами, и как эта коммуникация может быть улучшена. Преподаватель иностранного языка должен иметь хотя бы общие представления об образовательной среде своих студентов. Он должен быть в состоянии «ухватить» концептуальную структуру изучаемой его студентами науки, так как ему предстоит понять, как используется язык, чтобы представить эту структуру. Кроме того, сотрудничество между участниками этого треугольника может создать релевантную коммуникативную реальность в преподавании иностранного языка для специальных целей. Несомненно, многое зависит от конкретных лиц, вовлеченных в этот процесс, их педагогического и этического взаимоуважения, от объективных условий, которые могут способствовать или препятствовать созданию команды единомышленников. То, что действительно необходимо, – это личный контакт на постоянной основе, чтобы всегда быть готовым к обсуждению возникающих проблем, и принятию решений по их диагностике и устранению [Dudley-Evans 1998].

Дж. Эвер предлагает введение специальной схемы подготовки преподавателей на последнем курсе факультетов иностранных языков с ориентацией на одну или две области науки, технологии или бизнеса. Другие практики ESP считают, что цель преподавания – научить пользоваться языком как

инструментом разрешения коммуникативных проблем, а не фокусироваться на возможности его применения в качестве лингвистического отражения определенной предметной области [Крупченко 2004: 243].

Уидосон считал, что необходима совершенно иная ориентация на обучение иностранному языку, и иной подход в сравнении с тем, что использовался традиционно. В широком смысле – это перенос внимания с грамматической функции языка на коммуникативную. Трудности, возникающие у студентов, происходят не от слабого знания системы языка, а от незнания как использовать эту систему, а, следовательно, их нужды не могут быть удовлетворены курсом, который просто обеспечивает дальнейшую тренировку в составлении предложений. Следует разработать курс, который развивает представление о том, как используются эти предложения в осуществлении других коммуникативных действий.

Такой курс должен быть нацелен на развитие способностей двух видов:

1) способности к распознаванию как используются элементы языка в формировании актов речевой коммуникации, способности понимать риторическое функционирование языка;

2) способности к распознаванию и манипулированию формальными языковыми средствами, которые используются в комбинировании предложениями для создания высказывания [Hutchinson 1987.]

Иностранный язык, рассматриваемый как средство общения, уже не является отдельным предметом, а выступает в качестве аспекта других предметов. Любая наука представлена тем стилем, с помощью которого ее «содержание» получает лингвистическое выражение. В нашем случае, изучение конкретной науки рассматривается уже не как изучение фактов, а как изучение того, как используется язык, чтобы выразить определенные причинные процессы, дать определения, классифицировать, обобщить, сформулировать гипотезу, сделать выводы.

В то же время Т. Хатчинсон и А. Уотерс отмечали некоторые трудности, которые возникают при практическом использовании ESP подхода. Так при разработке учебных курсов наблюдаются две проблемы: мало внимания уделяется развитию коммуникативных способностей обучающихся, и не учитывается необходимость создания учебных ситуаций, соответствующих реальной профессиональной деятельности. В результате этого преподаватели вынуждены строить учебные курсы на основе имеющихся в наличии специальных учебных материалов, содержание которых они не понимают. Более того, в большинстве ESP материалов студентам предлагается набор скучных специальных текстов и упражнений, не имеющих никакой коммуникативной направленности [там же].

Некоторые методисты (Anthony 1978), критикуя некоторую ограниченность ESP, отмечают, что в реальной практике преподавания нет четкой границы между ESP курсом и общим преподаванием иностранного языка. При обучении языку вне контекста ESP подход используется при анализе по-

требностей обучающихся и формировании своего собственного видения способов использования языка в реальных ситуациях общения.

Тем не менее, «иностранный язык для специальных целей» является неотъемлемой частью теории и практики обучения иностранным языкам, и его принципиальное отличие от языка общего назначения заключается в ориентации всей образовательной системы на специфические цели обучаемых.

В настоящий период дальнейшее развитие основных принципов обучения иностранным языкам нашло свое отражение в большом количестве определений и значительном расхождении мнений о природе, статусе и предметной области дисциплины «Иностранный язык». Иностранный язык для специальных целей, в основном, понимается как язык, используемый специалистами определенной сферы, и ограниченный параметрами этой сферы.

В традиционной европейской системе обучения языкам существует ряд терминов для описания процесса языкового образования: речевые регистры, языковое многообразие или функциональные стили. Так, например, функциональный стиль может быть определен как система скоординированных и взаимосвязанных языковых средств, призванная выполнять специфическую функцию коммуникации и нацеленная на достижение определенного результата. Это означает, что отбор языковых средств, в первую очередь, зависит от цели коммуникации. Таким образом, современные исследователи определяют «иностранный язык для специальных целей» как язык повседневного общения, используемый для максимально точного описания определенной области знаний или деятельности [Гумовская 2007: 15]. То есть, этот язык является обычным языком, выполняющим когнитивную функцию, отражающую развитие цивилизации, и служащую в качестве инструмента профессиональной деятельности и обучения.

Таким образом, современная теория и практика преподавания «иностранный язык для специальных целей» отражает основные тенденции развития образовательных систем профессиональной подготовки, направленные на удовлетворение специфических потребностей обучающихся. Суть данного подхода в фокусировании на языке (грамматике, лексике, регистрах), навыках, дискурсе и жанрах, соответствующих конкретному виду профессиональной деятельности. Особенностью этого направления в педагогике и методике преподавания иностранных языков является тенденция к задействию ведущей методологии и видов деятельности той дисциплине, с которой они соотносятся, и возможность использования в определенных учебных ситуациях методологии отличной от методологии общего английского.

Определенным слабым местом данной теории может считаться недостаточный учет потребностей государства и общества при определении целей и содержания языковой подготовки специалистов, разноплановость в выделении методологических подходов при проектировании образовательных систем, определенные трудности в разработке комплексных обучающих про-

грамм в соответствии с отраслевым разделением.

Следует отметить, что попытки введения ESP в практику преподавания иностранных языков в отечественной высшей школе, как ведущей методологии, делались на протяжении нескольких десятилетий. Однако это сводилось только к обучению студентов навыкам чтения специальной литературы, ее реферированию и аннотированию. Кризисные явления в языковой подготовке выпускников вузов, проявившиеся с начала 90-х годов XX века, привели к нарушению сложившейся 4-х летней системы обучения языку в вузе, которая позволяла преподавать профессионально-ориентированный иностранный язык (ESP).

Принимая эту признанную в мире идею, отечественная система образования во многом реализует ее формально. Подавляющее большинство студентов проходят в процессе вузовского обучения все необходимые испытания по иностранному языку, набирают необходимые баллы на зачетах и экзаменах, получают в итоге дипломы инженеров, менеджеров, экономистов, психологов, педагогов и др. и... не владеют иностранным языком. Отечественные инженеры, руководители предприятий, ведомств, вузов и колледжей, вступая в контакты с зарубежными партнерами, в большинстве случаев не могут обойтись без переводчиков, хотя по принятым в мире нормативам они без знания языков международного общения не могли бы занять соответствующие должности. Не нужно доказывать какой ущерб экономике и развитию страны наносит данная ситуация. И дело здесь отнюдь не в нерадивости наших студентов, а в неготовности самой образовательной системы к решению этой задачи. Как могут ориентироваться в профессионально-языковой среде студенты, если сами преподаватели не готовы к этому? Весьма малый объем учебных курсов, читаемых на иностранных языках, - один из факторов низкого рейтинга отечественных университетов. Помимо этого, переход на двухлетний курс обучения и ориентация большинства кафедр страны на так называемый «General English», а также обозначившийся в это время кадровый дефицит (выпускники языковых вузов стали предпочитать работу в международных фирмах, банках и т.д.), и привели к кризису в массовом языковом образовании. Были утрачены не только традиции преподавания ESP, но и потеряна ориентация языкового образования на связь с будущей профессией специалиста, со спецификой той области, в которой планировалось использование навыков языкового общения.

Несмотря на это, «иностраный язык для специальных целей» можно рассматривать в качестве прообраза компетентностного подхода, поскольку этот подход нацелен на создание условий профессионального становления и развития специалиста, при которых иностранный язык в системе высшего образования выступает не как самоцель, а как средство достижения профессиональной зрелости и формирования качеств, необходимых для успешного функционирования в избранной области. Вовлеченность эле-

ментов профессиональной деятельности в языковую подготовку обеспечивает комплексное вхождение в избранную специальность и гарантирует сознательное освоение языкового опыта и опыта той деятельности, который лежит в основе будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумовская Г.Н. = Goumovskaya G. Introduction / Г.Н. Гумовская // Первое сентября. – 2007. – №1. – С. 15.
2. Крупченко А.К. К вопросу о профессиональной лингводидактике / А.К. Крупченко // Современные теории и методики обучения иностранным языкам / Под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. – М.: Экзамен, 2004. – С. 243.
3. Малетина Л.А. Иноязычное образование в неязыковом вузе – развитие, проблемы, перспективы / Л.А. Малетина, И.А. Матвеевко, Н.Ю. Сипайлова // Известия Томск. политехн. ун-та. – Т.309. – 2006. – №3. – С.236.
4. Dudley-Evans T. Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach. / T. Dudley-Evans, M. St John. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
5. Hutchinson T. English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach. / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987

**FOREIGN LANGUAGE FOR VOCATIONAL PURPOSES
AS AN APPROACH TO PROJECTING LANGUAGE EDUCATION**

E. A. Loktyushina

Volgograd State Socio-pedagogical University, Volgograd

The article presents historical analysis of formation the international theory and practice of foreign language training. It also reveals the development of the approach «foreign language for vocational purposes» to organizing the process of foreign languages teaching in the system of higher vocational training.

Key words: vocational training, language education, foreign language for specific purposes, vocational-oriented courses, language experience.

Об авторе:

ЛОКТЮШИНА Елена Александровна – кандидат, педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета, *e-mail: lealok@gmail.com*.

УДК [378:811.112.2](045)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

(из опыта реализации дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» с электронной поддержкой на базе платформы SAKAI)

Т.В. Лубенцова, Н.С.Смирнова

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

Использование дистанционного сопровождения учебных дисциплин при

обучении иностранному языку имеет несомненные преимущества в условиях перехода на систему бакалавриата, позволяет организовать самостоятельную работу студентов, способствует интенсификации и повышению эффективности процесса обучения.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, бакалавриат, дистанционные технологии, платформа Sakai, дистанционное сопровождение учебной дисциплины.

В современных условиях высшего профессионального образования особую актуальность приобретает использование дистанционных образовательных технологий в учебном процессе. Все большее количество университетов и институтов предлагают своим студентам возможности электронного обучения. «Использование новых медиатехнологий в высшей школе – это предпосылка успешного включения соответствующих учреждений в деятельность информационного общества» [Якушева [http](#)].

Согласно Федеральному закону об образовании, «под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [Федеральный закон об образовании [http](#)].

Готовность современных студентов учиться дистанционно очень высока и спрос на электронное обучение постоянно растет. «В основу образовательного процесса при дистанционном обучении была положена целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося, который мог бы учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем в процессе обучения» [Са-тунина [http](#)].

Использование в учебном процессе дистанционных образовательных технологий, применение разнообразных электронных средств в сочетании с традиционными методиками представляется наиболее успешным и перспективным подходом к обучению на современном этапе. Резкое сокращение аудиторных часов и как следствие увеличение времени на самостоятельную работу, необходимость введения большого объема материала за короткий срок обучения и ряд других факторов, вызванных переходом на систему бакалавриата, побуждают преподавателя искать новые пути оптимизации учебного процесса, повышения его эффективности. Особенно вышесказан-

ное касается дисциплины «Практический курс первого иностранного языка», входящей в список обязательных дисциплин учебного плана. Уровень языковой компетенции студентов должен быть соответствующим для того, чтобы уже в третьем семестре посещать теоретические курсы на немецком языке. Реализация данной задачи представляется достаточно сложной с учетом того, что большое количество студентов изучает немецкий язык сравнительно короткое время, поскольку в школе первым иностранным языком у них являлся английский язык [Лубенцова 2013: 38].

E-Learning активно используется для исключительно дистанционного обучения, но может быть использовано как дополнительное в традиционном образовании в высшей школе (Blended Learning). Включение дистанционных образовательных технологий в традиционный процесс обучения иностранным языкам дает ряд преимуществ:

- преподаватели получают возможность предлагать студентам дополнительный учебный материал, что особенно актуально при уменьшении часов на аудиторную работу;

- высвобождается аудиторное время, которое может быть более эффективно использовано для организации других форм учебной работы, например, творческих, проектных заданий, значительно меньше времени уходит у преподавателя на выдачу и проверку заданий [Лубенцова 2014: 102];

- студенты могут самостоятельно совершенствовать фонетические навыки, навыки чтения, письма, аудирования, и даже говорения, обращаясь при необходимости за консультацией к преподавателю;

- выполнение заданий в режиме тестирования дает студентами объективную оценку собственных знаний;

- знакомясь с дистанционными технологиями, студенты активно включаются в информационную среду современного общества, не только для общения или развлечения, но и для собственного образования;

- повышается мотивация студентов. Современное «сетевое» поколение студентов имеет достаточно высокий уровень компьютерной грамотности. Поэтому такие формы обучения для них приемлемы, привычны и доступны [Лубенцова 2014: 102-103];

- студенты могут выполнять задания в удобное для них время;

- повышается качество профессионального изучения иностранного языка.

Современные требования, предъявляемые к подготовке бакалавров в новых условиях, создали необходимость правильно организовать самостоятельную работу студентов 1-го курса бакалавриата, начинающих изучать немецкий язык после английского языка.

В целях повышения эффективности преподавания немецкого языка в рамках дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» был разработан дистанционный модуль на базе платформы SAKAI – системы поддержки электронного обучения [<https://sakaiproject.org>], внедряемой в

Северном Арктическом федеральном университете им. М.В. Ломоносова.

Электронный комплекс учебных материалов по дисциплине «Практический курс первого иностранного языка», выложенный на платформе SAKAI [<https://sakai.pomorsu.ru>], включает рабочую программу курса, методические рекомендации обучающимся по работе с курсом на платформе, лексико-грамматический материал по различным темам курса, необходимый справочный материал, комплекс тренировочных упражнений, тестовые задания для контроля и самоконтроля, основную и дополнительную литературу. Помимо доступа к учебным материалам курса студенты имеют возможность самостоятельно работать над формированием и совершенствованием фонетического, лексико-грамматического навыков, а так же навыка аудирования.

Работа над фонетическим материалом предполагает следующие этапы. Студент прослушивает фонетический текст и отрабатывает его произношение, после этого текст записывается в виде аудиофайла, загружается на платформу и отправляется на проверку преподавателю. Получив исправления и комментарии от преподавателя, студент, в случае необходимости, имеет возможность ещё раз отработать произношение и повторно отправить запись на проверку.

Работа над формированием навыка аудирования организована в виде тестовых заданий, выполнение которых ограничено временем и количеством прослушиваний. Тест предполагает предъявление аутентичного текста и выполнение заданий к нему. Задания представляют собой выбор вариантов ответов с автоматической проверкой результатов или написание изложения текста с последующей отправкой на проверку преподавателю.

Система тестовых заданий позволяет создать условия для самостоятельной проверки и повторения лексико-грамматического материала. Тесты включают в себя вопросы различного типа – выбор вариантов ответов, заполнение пропусков, развёрнутый ответ, парное соответствие, аудиозапись, загрузка файла и др. Получая результаты теста, студент имеет возможность видеть не только количество баллов за тест, но и свои ответы, а также правильные ответы, что позволяет анализировать свои ошибки, восполнять пробелы в собственных знаниях. Тренировочные тесты могут быть не ограничены временем и количеством попыток, чтобы обеспечить студенту комфортные условия для самостоятельной работы над материалом.

Для создания обратной связи с обучающимися широко используется инструмент «Форумы», где можно создавать различные темы от обсуждения домашних заданий до вопросов относительно технических аспектов работы с платформой.

С целью получения данных об эффективности использования платформы Sakai и выявления положительных и отрицательных аспектов реализации дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» с дистанционным сопровождением была составлена и проведена анкета среди участников курса. Студентам, проходившим курс в течение одного семестра, пред-

лагалось высказать и прокомментировать свои впечатления относительно удобства использования платформы, оценить полезность выполняемых заданий, написать пожелания, которые можно было бы учесть при разработке новых дистанционных модулей с электронной поддержкой на базе платформы Sakai.

Анализ анкет выявил в целом позитивные впечатления от использования курса с дистанционным сопровождением. В частности отмечают такие положительные моменты, как логичное построение курса, что позволяет легко ориентироваться на платформе, доступность материала, простота и удобство работы с заданиями на платформе, современный характер курса. Особую пользу студенты видят в возможности самостоятельно работать над фонетическим, грамматическим и лексическим материалом, что, несомненно, мотивирует их к развитию самостоятельности, способствует повышению самоорганизации.

Большинство респондентов не испытывали напряжения и стресса в процессе выполнения заданий, работать на платформе было эмоционально комфортно. Лишь один опрошенный указывает на неблагоприятное эмоциональное состояние при прохождении тестовых заданий, ограниченных по времени. Однако при этом подчёркивается и положительный момент таких стрессовых ситуаций, поскольку студент учится концентрироваться на выполнении определённого задания, вырабатывает умение планировать своё время.

Решение таких технических задач как регистрация, загрузка заданий, материалов и т.п. не вызвала у участников курса сложностей. Среди технических трудностей, с которыми студенты столкнулись в ходе работы с курсом на платформе SAKAI, в первую очередь называются периодические перерывы доступа к сайту курса, что значительно затрудняло использование платформы. Кроме того, некоторые студенты испытывали определённые трудности на начальном этапе работы на платформе, связанные с необходимостью разбираться в технических особенностях и принципах функционирования платформы. В связи с этим подчёркивается важность проведения вводного занятия с целью ознакомить студентов с правилами использования платформы и сориентировать их в структуре курса.

По поводу времени, затраченного на выполнение заданий, мнения респондентов разошлись. 50% опрошенных утверждают, что выполнение заданий с использованием платформы SAKAI требует меньше (или столько же) времени, как и обычная подготовка к занятиям. Остальные, напротив, считают, что временные затраты при работе на платформе больше, чем при традиционной подготовке к занятиям. Объясняется это тем, что некоторым студентам пришлось осваивать латинскую раскладку клавиатуры, что в конечном итоге, по мнению информантов, принесло практическую пользу участникам курса. Таким образом, преодоление технических трудностей может расцениваться и как положительный момент, способствующий приобретению новых навыков и компетенций.

В заключение все опрошенные выразили желание в будущем изучать курсы с электронной поддержкой на платформе SAKAI наряду с традиционной формой проведения занятия.

Таким образом, использование дистанционного сопровождения дисциплины «Практический курс первого иностранного языка» на платформе Sakai является, на наш взгляд, перспективным в современных условиях перехода на систему бакалавриата, так как позволяет организовать самостоятельную работу студентов, способствует интенсификации и повышению эффективности процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лубенцова Т.В. Интеграция электронных форм обучения в процесс преподавания немецкого языка как специальности в системе бакалавриата / Т.В. Лубенцова, Е.В. Стёпырева // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. Сб. мат-лов VIII научно-практ. конф. – Екатеринбург: Уральск. гос. пед. ун-т, 2014. – С. 99-103.
2. Лубенцова Т.В. Преподавание немецкого языка как специальности в системе бакалавриата: проблемы, поиски решения, перспективы / Т.В. Лубенцова, Е.В. Стёпырева // Пути развития немецкого языка: российско-немецкие перспективы: Мат-лы межд. научно-практ. конф. (Архангельск, 27-31 марта 2013 г.). – Архангельск: Издательство «КИРА», 2013. – С. 37-40.
3. Практический курс первого иностранного языка [Электронный ресурс]. – URL: https://sakai.pomorsu.ru/portal/site/Practical_course_of_the_first_foreign_language_basic_course_440301_1c
4. Сагунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы [Электронный ресурс] / А.Е. Сагунина // Современные проблемы науки и образования – 2006. – № 1 – С. 89-90. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=103>
5. Федеральный закон об образовании [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
6. Якушева Н.М. Электронное обучение: подходы к реализации, примеры средств обучения и учебных заведений [Электронный ресурс] / Н.М. Якушева. – URL: <http://mgu-sh.ru/sites/default/files/yakusheva.pdf>
7. Sakai Project [Электронный ресурс]. – URL: <https://sakaiproject.org/>

THE USE OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

*(from the experience of implementing the online platform SAKAI
while delivering «Practical Course: First Foreign Language»)*

T. V. Lubentsova, N. S. Smirnova

Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk

Organizing support for distance learning of a foreign language has some advantages at the time of transition to the two-level bachelor system. Distance learning platforms allow teachers to organize students' self-directed learning, promote intensification and increased efficiency of the learning process.

Key words: *bachelor's program, distance education technologies, platform Sakai, support for distance learning, distance learning technologies.*

Об авторах:

ЛУБЕНЦОВА Татьяна Викторовна – кандидат филологических наук,

доцент кафедры немецкой и французской филологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail*: lubentsova_tv@mail.ru

СМИРНОВА Наталья Сергеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры немецкой и французской филологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, *e-mail*: smirnova_natalj@rambler.ru.

УДК 803

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

(на примере трёх рассказов И.Бахман)

З.И. Мартемьянова, М.К. Соколова

Санкт-Петербургский государственный университет
промышленных технологий и дизайна, Санкт-Петербург

Статья посвящена проблемам перевода художественной литературы с немецкого языка на русский. Разбираются эксплицитные и имплицитные значения слов, их многозначность. Внимание уделяется философским воззрениям писателя и историческим аналогиям.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка в вузе, обучение переводу, художественный текст.

Иностранный язык (немецкий) входит в гуманитарный цикл учебных дисциплин. Целью изучения иностранного языка является формирование у обучающихся системы языковых знаний, коммуникативных умений и навыков для обеспечения адекватной трудовой деятельности, выработка компетенций практического владения разговорно-деловой и научной речью, активного применения иностранного языка как в повседневном, так и в профессиональном обучении.

Программа освоения рассчитана на студентов разных уровней: студенты технических специальностей изучают немецкий язык два учебных года. В то же время студенты, обучающиеся по специальности «Культурология», изучают иностранный язык четыре учебных года, что даёт им возможность вдумчиво и серьезно овладеть некоторыми навыками перевода неадаптированной художественной литературы, ознакомиться с литературными течениями и обогатить свои знания.

Для работы над текстом в учебной аудитории предпочтительны текст-рассказы небольшого размера выдающихся немецкоязычных писателей, и в связи с этим выбор пал на австрийскую писательницу Ингеборг Бахман (1926-1973). И. Бахман относится к послевоенному поколению писателей, перед которыми стояли серьезные проблемы, т. к. они понимали, что своими произведениями должны пробудить людей от летаргического сна и содейст-

вовать укреплению в человеке гуманистических начал.

В 1961 году в Мюнхене выходит в свет первый сборник рассказов И. Бахман «Тридцатый год», и открывает этот цикл рассказ «Детство и отрочество в австрийском городе», где доминантой является монолог героя, причем следует обратить внимание на то, что для писательницы важна внутренняя динамика, изменение психологического состояния героя. Проза И. Бахман трудна для восприятия, она изобилует ассоциативными ходами, в ней часто встречаются исторические, философские и литературные реминисценции, и поэтому надо научить студентов обстоятельному анализу текста для выяснения некоторых реалий:

Св. Георгий, убивающий дракона – это герб города Клагенбурга, чтобы показать, что речь идет о родном городе И. Бахман,

Пора пугал из тыквы – праздник Хеллоуин («День всех Святых» в ночь с 31 октября на 1 ноября).

Для уяснения смысла некоторых пассажей требуется знание истории, литературы, философии, обычаев и нравов страны:

По улицам маршируют колонны. Знамена смыкаются над головой. ...Пусть мир превратится в руины... – так поют на улице (Бахман 1981: 65).

Это цитата из гимна гитлерюгенд, сочинённого Гансом Бауманом («Es zittern die morschen Knochen, <...> O Deutschland, Deutschland, hoch in Ehren <...> bis alles in Scherben fällt...»), которая является символом вступления немецко-фашистских войск в Австрию, и читатель должен понимать, что событие происходит 13 октября 1938 года.

Слова-символы, игра слов и контекстуальное значение слова играют огромную роль в поэтике произведений И. Бахман:

И еще раз детям суждено удивиться: на очередное рождество ёлки падают прямо с неба. Огненные. (Бахман 1981: 66).

Сочетание «ёлки» и «огненные» (т. е. бомбы) заставляют переосмыслить всю нарисованную картину.

Анализируя текст, следует напомнить, что каждый автор бережно относится к словам, стремясь расширить границы их употребления. Например, постоянно употребляя слово Scherben, И. Бахман усиливает эмоциональную и оценочную окраску речи, что приводит к непередаваемой игре слов.

Рассказ «Детство и отрочество в австрийском городе» переведён на русский язык, еще один рассказ «Всё» («Alles») из-за языковых трудностей так и не был переведён на русский язык, и поэтому перед разбором текста следует дать некоторые пояснения о философских воззрениях И. Бахман.

И. Бахман окончила философский факультет Венского университета и увлекалась новейшими течениями философской мысли Мартина Хайдеггера – основоположника теории экзистенциализма и Людвиг Витгенштейна – теоретика лингвистических учений в философии. В результате в произведениях И. Бахман постоянно возникает проблема «нового языка» и прагматики (прагматика изучает отношение к языку тех, кто его использует), она уделя-

ет внимание эксплицитному и имплицитному значению слов.

Маленький рассказ «Всё» – монолог отца о трагической гибели сына имеет глубокий философский подтекст, и без знаний работ Л. Витгенштейна невозможно понять его глубинный смысл. Весь рассказ построен на игре слов *всё* (*Alles*) и *случай* (*der Fall*), ибо это употребление слов афоризма из логико-философского трактата Л. Витгенштейна в различных значениях и словосочетаниях: «Мир есть всё, что имеет место» – «Die Welt ist alles, was der Fall ist» [Витгенштейн 1958: 31].

Слова *всё*, *мир* необходимы для психологической характеристики героев: для отца *всё* – это вопрос языка, от которого он должен уберечь сына, а для его жены *всё* – это светлая детская, хорошее образование и т.д., а слово *случай* (*der Fall*) должно, по мнению автора, выполнять другую функцию и наглядно продемонстрировать, как многозначность слова может «переодевать мысли», и одинаково написанное слово имеет разное значение в различных контекстах. Вот несколько примеров: Его сын «попадает в западню» (*in die Falle ging*) (Bachmann 1967: 88), отец его «предал» (*ich liess das Kind fallen*) (Bachmann 1967: 90), сын «попадает в волчьи стаи» (*unter die Wölfe fallen würde*) (Bachmann 1967: 91). Отец отрекается от сына и исследует его «как безнадежный клинический случай, имя которому человек» (*Ich betrachtete diesen hoffnungslosen Fall Mensch*) (Bachmann 1967: 92).

После трагической гибели сына отец приходит к мысли: «Я внезапно понял: всё – это только проблема языка» (Bachmann 1967: 94), ибо «язык переодевает мысли» [Витгенштейн 1958: 44], и отец оказывается полным банкротом в создании «нового языка» и тем самым не может построить «новый мир» и вырваться из порочного круга бытия.

Идея Л. Витгенштейна «от языка к миру» полностью овладела И. Бахман, и она создает свой афоризм «не может быть нового мира без нового языка». И эту иллюзорную возможность писательница попытается претворить в жизнь в рассказе «Ундина уходит» («*Undina geht*»). Весь рассказ построен на контрастах и ассоциациях. Во-первых, Ундина, бессловесная русалочка, произносит страстный и обличительный монолог («обвинение мужчинам» = всему обществу), во-вторых, автора постоянно занимает вопрос о семантике в философском осмыслении.

И. Бахман воплощает свою мечту (хотя и не в полном объёме) о «новом языке». «О, люди! О, чудовища!» (Bachmann 1967: 109) – и это сочетание несёт определенную смысловую нагрузку. Перефразируя афоризм Л. Витгенштейна «Граница моего языка означает границу моего мира» в свой афоризм «Граница моего мира означает границу моего языка» (Bachmann 1967: 110), писательница надеется создать «новый язык», который должен иметь «новую поступь», где всё внимание сосредоточено не на словах, не на их референции, а на их функции. «Я никогда не вернусь, никогда не скажу да, и ты и да» (*Ich werde nie wiederkommen, nie wieder Ja sagen und Du und Ja*) (Bachmann 1967: 109) предложение имеет в контексте не от-

рицательный, а утвердительный смысл. Такую же роль преследует не синтаксическое, а семантическое соединение предложений, присоединительные конструкции:

Вы быстро соорудили алтарь и принесли меня в жертву.
Пришлась ли моя кровь по вкусу? - Ihr habt die Altäre aufgerichtet und mich zum Opfer gebracht. Hat meine Blut geschmeckt?
(Bachmann 1967: 115).

В монологе Ундины И. Бахман постоянно употребляет глаголы в неопределённой форме без указания времени и числа сказуемого:

Не использовать очарование, слёзы. Смотреть на всё легко и жить легко... - Keinen Zauber nutzen, keine Träne. Niemals schwer nehmen, nie dergleichen schwer nehmen...(Bachmann 1967: 114).

Писательница часто нарушает строгий строй немецкого предложения и на первое место ставит то слово, которое требует смыслового выделения:

Достойны похвалы ваши руки, когда вы берёте хрупкие вещи. - Zu loben sind eure Hände, wenn ihr zerbrechliche Dinge in Hände nehmt. (Bachmann 1967: 116).

И. Бахман постоянно использует многозначные слова, реальное употребление которых шире, чем их дефиниции, где особый смысл приобретает имплицитное значение.

В заключение следовало бы подчеркнуть, что подобный перевод и анализ текста обогащает компетенции студентов, ибо как говорила сама И. Бахман: «В борении невозможного (т.е. в преодолении трудностей при чтении художественной литературы в оригинале) с возможным мы расширяем наши возможности» и, выступая с лекциями в университете писательница рассуждала: «Если бы у нас было слово, если бы у нас был «новый язык», мы могли бы обойтись без оружия» [Bachmann 1964: 116].

ЛИТЕРАТУРА

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн. Пер. с нем. Общ. ред и предисл. В.Ф. Асмуса. – М.: Наука, 1958. – 143 с.
2. Бахман И. Избранное / И. Бахман. – М., 1981.
3. Bachmann I. Das dreißigste Jahr / I. Bachmann. – München, 1967. – 243 S.
4. Bachmann I. Gedichte. Erzählungen. Hörspiele / I. Bachmann. – München, 1964. – 229 S.

TEACHING TRANSLATING FICTION IN THE GERMAN LANGUAGE CLASSES

(based on three short stories by Ingeborg Bachmann)

Z.I. Martemianova, M.K. Sokolova

Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design,
St. Petersburg

The article deals with some problems of teaching students translating fiction from German into Russian. The author studies explicite and implicate meanings

of words and their polysemy analyzing short stories by Ingeborg Bachmann. Her philosophical views and some historical analogies are also pointed out.

Key words: *teaching a foreign language at university, teaching translation, translating fiction.*

Об авторах:

МАРТЕМЬЯНОВА Зоя Ильинична – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Высшей школы технологии и энергетики Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, *e-mail*: injaz.gturp@mail.ru.

СОКОЛОВА Маргарита Константиновна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Высшей школы технологии и энергетики Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, *e-mail*: injaz.gturp@mail.ru.

УДК 372.881.1

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Д.Я. Новикова

Тверской государственной университет, Тверь

В статье рассматриваются вопросы лексических трудностей понимания оригинальных текстов общественно-политического характера при обучении немецкому языку как второму иностранному.

Ключевые слова: чтение оригинальных текстов; словесное, предметное и логическое понимание; типичные лексические ошибки; идентификация иноязычных слов.

При чтении оригинальных текстов на иностранном языке в условиях недостаточного владения им деятельность чтения осуществляется в двух планах: в декодировании языкового оформления текста и в понимании его содержательной стороны [Дакукина 2004]. Перед бакалаврами, изучающими немецкий язык в качестве второго иностранного, стоит задача научиться читать и переводить оригинальную художественную и общественно-политическую литературу. Под чтением понимается при этом «зрелое» чтение, т.е. чтение, при котором внимание читающего сосредоточено на содержании текста. Именно эта сторона чтения – получение определенной информации, а не мучительная расшифровка каждой строчки выдвигается на первый план. Особенностью зрелого чтения на иностранном языке необходимо считать также умение преодолевать такие трудности, как незнакомые слова, сочетания слов, грамматические формы и т.д., используя контекст как опору для понимания нового [Новикова 2014]. Правильно прочесть иноязычный текст – значит правильно воспринять и понять написанное. Одновременно с вос-

приятие читаемого происходит его осмысление. Две эти стороны процесса чтения неразрывно связаны и взаимно обуславливают друг друга. Понимание текста – активная многоуровневая, разносторонняя познавательная деятельность, ядро которой – взаимодействие когнитивных и мнемических процессов, направленных на установление смысловых связей между новой для читателя информацией и имеющимися в его опыте базисными знаниями; через такую связь раскрывается сущность предметного содержания текста, его смысл, познается отражаемая в тексте реальная действительность, обогащается опыт индивида [Калмыкова 1987: 87]. Акт понимания читаемого осуществляется в тесном переплетении словесного, предметного и логического понимания. Причем в основе понимания смысла высказывания лежит так называемое словесное понимание, при котором постигается содержание отдельных предложений и его составных частей: слов, словосочетаний. Словесное понимание опирается на речевой опыт читающего, а предметное понимание возможно только на базе определенного жизненного опыта, знания отдельных фактов, знакомства со сходными ситуациями и т.д. Логическое понимание наступает в результате сложных мыслительных операций и требует высокого умственного развития [там же: 88].

Зрелое чтение, т.е. чтение с пониманием, – конечный результат определенной системы обучения с первого курса. В учебном процессе рекомендуется исходить из структурно-вербального анализа воспринимаемого текста, который является предпосылкой понимания содержания. Для того, чтобы выработать систему обучения зрелому чтению необходимо выявить прежде всего трудности, без преодоления которых читаемый текст остается непонятным, и читающий не может извлечь из него нужную и правильную информацию, и, соответственно, не сможет использовать корректно эту информацию в дальнейшем при реферировании общественно-политического текста или обсуждении в устной форме.

В данной статье мы остановимся на трудностях узнавания и понимания усвоенного лексического материала при чтении оригинальных общественно-политических текстов (статей из немецких журналов и газет, в том числе, интернет-сайтов) на уровне словесного понимания. Так как трудности узнавания и понимания лексических единиц при чтении часто сопряжены с ошибками, то их можно обнаружить через ошибки, которые допускают студенты. На основе многолетних наблюдений мы попытались дать классификацию типичных лексических ошибок. В основу классификации было положено несколько критериев: а) особенности иноязычного слова (форма, значение); б) интерференция английской лексики; в) интерференция русской лексики; г) интерференция между словами немецкого языка.

1. Согласно разработанной классификации к первой группе трудных лексических единиц относятся односложные и двусложные слова, которые могут выступать в предложении в функции различных частей речи. Это так называемые многофункциональные «грамматикализованные» слова, напри-

мер: *als* – союз и предлог; *bis* – союз и предлог; *seit* – союз и предлог; *denn* – союз и частица; *ganz* – прилагательное и наречие; *recht* – прилагательное и наречие; *erst* – порядковое числительное и наречие; *nämlich* – прилагательное, наречие и союз; *nun* – наречие и частица; *doch* – союз и частица; *zu* – предлог, частица и приставка; *da* – наречие и союз. Например, часто союз *da* в придаточном предложении студенты переводят наречием *тут*, *здесь*, что, конечно, не способствует корректному пониманию смысла предложения. Или частица *doch* обычно соответствует русским *ведь*; *как известно*; *ведь, как известно*, и когда *doch* встречается в предложении, которое является частью более сложного синтаксического комплекса, то возникает возможность появления ложных связей, и обучающиеся не видят в этой структуре придаточное предложение, в котором *doch* выступает как союз. Правильное понимание этих слов в предложении зависит от того, знают ли студенты, какой частью речи являются эти слова в каждом отдельном предложении. Многие из вышеназванных слов обучаемые просто опускают. Но, как известно, для стиля общественно-политической литературы характерно сжатое изложение мысли. Каждое слово несет большую смысловую нагрузку, поэтому в таких статьях не может быть «лишних» слов.

К этой же группе ошибок можно отнести многозначные слова типа *einsetzen*, *ermitteln*, *zurückführen*, *eingehen*, *gewinnen*, *die Fassung*, *die Erkenntnis*, *der Schwerpunkt* и т.д., значение которых реализуется в контексте. Иногда даже хорошо усвоенное в одном значении слово не помогает понять смысл предложения. В первую очередь студентам необходимо объяснять, что нельзя надеяться только на объем выученной лексики с одним значением, необходимо грамотно воспользоваться словарем, печатным или электронным. Например, Большой немецко-русский словарь О.И.Москальской дает 14 значений глагола *einsetzen*, причем, эти значения далеки друг от друга: *in die Zeitung einsetzen* – помещать что-либо в газете; *j-n in seine früheren Rechte einsetzen* – восстановить кого-либо в правах; *alle Kräfte einsetzen* – напрячь все силы; *sein Leben einsetzen* – рисковать жизнью; *sich für j-n einsetzen* – вступаться за кого-либо и т.д.

Часто значение многозначного слова зависит от его синтаксических связей с другими словами в предложении. Так, значение глагола *gelten* меняется в зависимости от того, стоит ли он в предложении с предлогами *als*, *für* или без них. Значение глагола *versuchen* меняется в зависимости от того, употребляется ли он один или с *zu* + *Infinitiv* другого глагола. Однако при чтении студенты опускают из виду эти синтаксические связи, не замечают их, или просто не знают правила сочетаемости глаголов и поэтому не связывают изменение значения подобных слов с сочетаемостью с другими словами.

Особую сложность в текстах общественно-политического характера представляют немецкие предлоги при обозначении абсолютного количества, так как студент запоминает, как правило, одно пространственное значение и применяет его во всех случаях. Это такие общеупотребительные предлоги

как *an, auf, bei, gegen, mit, um, von, zu*, а также сочетания предлогов *bis auf, bis zu, nach wie vor*. Отношение пространственной близости, смежности, свойственное предлогам *an, bei, gegen, um* развивается в отношении приблизительности количества, величины, размера. В этом случае эти предлоги синонимичны наречию *etwa* (*An 2000 Menschen sind gekommen – Пришло около 2000 человек*). Предлог *mit* ассоциируется в первую очередь со значением *с, вместе, совместно с*, но часто можно встретить *mit* в сочетании с цифрой, обозначающей количество. В этом случае предлог переводится как *на, в размере, составляя, насчитывая, имея, располагая*, например: *Die Zentralbibliothek der deutschen Klassik ist mit 11000 Bänden die größte Spezialbibliothek der deutschen Literatur dieser Periode – Центральная библиотека немецкой классики, располагая фондом в 110000 томов, является...*). Иногда между предлогами при обозначении абсолютного количества вклинивается распределительное числительное *je*, которое выражает равное распределение. Часто оно просто игнорируется, тем самым меняется смысл предложения (*mit je 21 Zeilen auf 80 Seiten*)

2. Ошибки второй группы, связанные с интерферирующим влиянием первого иностранного языка (английского) на немецкий язык, встречаются в основном на начальном этапе обучения. К ним можно отнести такие явления, как *become – bekommen, go – gehen, you are welcome – willkommen* и т.д. Значение английского глагола *become* (*to become a teacher*) нередко переносится студентами на значение немецкого глагола *bekommen* (**er bekommt einen Lehrer*).

3. К третьей группе относятся слова, частично сходные по написанию и звучанию со словами русского языка. Прежде всего это интернациональные слова, например: *die Form, der Film, das Kino, der Effekt, die Base, der Grad, die Applikation, aktuell, elastisch, extra, spezifisch* т.д. Интернациональные слова, усвоенные в родном языке достаточно хорошо, воспринимаются студентами при чтении оригинальных текстов как известные. Однако, совпадая по форме, большинство таких слов имеют в немецком языке другое значение или совпадают со значением этого слова в русском языке только частично. Например, слово *extra* редко воспринимается читающими в значении «особо», «дополнительно».

4. К четвертой группе относятся слова, частично сходные между собой по написанию и звучанию. Например: *fordern – fördern, gelingen – gelangen, sinken – senken, liegen – legen, sitzen – setzen, einige – eigene, die Bedeutung – die Bedingung, der Vertrag – der Vortrag, das Ereignis – das Ergebnis, man – der Mann, kennen – können* и др. Студенты часто смешивают их, незначительные различия остаются незамеченными в результате интерферирующего влияния этих слов друг на друга.

5. К следующей группе сложности при чтении относятся фразеологически связанные сочетания, например: *es kommt auf etwas an, das geht nicht an, zu tun haben, so gut wie, in Frage kommen, frei haben, vor kurzem* и т.д. Некото-

рые части этих фразеологических сочетаний могут употребляться самостоятельно, и эти значения известны читающим, поэтому нередко студенты пытаются перевести сочетания буквально, исходя из значений компонентов сочетаний. Особенно это наблюдается, когда отдельные компоненты разбросаны по всему предложению.

В связи с проблемой узнавания и понимания усвоенного лексического материала при чтении оригинальной общественно-политической литературы можно предложить следующие методические задачи:

1) научить студентов узнавать и понимать усвоенный лексический материал в знакомом и новом окружении;

2) научить понимать многозначные и интернациональные слова;

3) научить дифференцировать сходные по написанию и звучанию слова;

4) научить узнавать и определять границы устойчивых сочетаний;

В настоящее время широкое распространение и признание получил когнитивный подход в обучении лексике, который на первый план выдвигает создание прочного образа иноязычного слова [Шамов 2008: 22]. Сформированный и находящийся в памяти образ слова носит когнитивный (ментальный) характер. Создание образов слов, по мнению А.А. Залевской, представляет особый способ организации языкового и речевого опыта индивида [Залевская 2000]. Психолингвисты обращают внимание на интегративный характер процессов идентификации слова, который «всегда обнаруживает факт выхода за пределы непосредственно воспринимаемой информации, привлечение продуктов многогранного перцептивно-когнитивно-аффективного опыта индивида с постоянным взаимодействием внешнего и внутреннего контекста слова» [Новикова 2013: 213].

Обращая основное внимание на структурно-вербальное понимание иноязычных текстов, преподаватель ведет студентов к пониманию содержания на основе структурно-вербального анализа воспринимаемого текста как необходимой предпосылки его содержательного понимания. Понимание на уровне значений зависит от степени владения системой значений слов и их связей в тексте, а понимание на уровне смысла требует овладения системой выразительных средств, применяемых в речи, и особого отношения читателя к тексту. Таким образом, чтение на иностранном языке представляет собой сложную мыслительную деятельность, которая складывается из отдельных действий, соотносимых с конкретными целями, достигаемыми субъектом в ходе выполнения этой деятельности. Полное и точное понимание текста осуществляется, на наш взгляд, в три этапа: первый предполагает узнавание языковых средств выражения содержания; второй – узнавание и понимание смысловых связей и смысловых отношений между элементами и единицами воспринимаемого сообщения; третий связан с культурой осмысления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дакукина Т.А. Обучение пониманию оригинальных текстов с элементами письменной интерпретации: Дис. ... канд. педагог. наук / Т.А. Дакукина. – Томск [б.и.], 2004. – 219 с. – На правах рукоп.

2. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А.Залевская. – М.: Изд-во РГГУ, 2000. – 382 с.
3. Калмыкова З.И. Понимание школьниками учебного материала / З.И.Калмыкова // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 42-44.
4. Новикова Д.Я. К вопросу о формировании языковой догадки у изучающих второй иностранный язык / Д.Я.Новикова // Наука и образование в современном обществе: вектор развития: Сб науч. трудов по материалам Межд.научно-практ. конф. – Ч. 1. – М.: АР-Консалт, 2014. – С. 36-40.
5. Новикова И.В. Особенности идентификации полиморфного слова иностранного языка в ситуации учебного двуязычия / И.В.Новикова // Иностранные языки: Лингвистические и методические аспекты: Межвуз сб. научн тр. – Вып 20. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. – С. 212-215.
6. Шамов А.Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка / А.Н.Шамов // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С.21-27.

**ON THE PROBLEM OF LEXICAL DIFFICULTIES
IN READING ORIGINAL TEXTS
WHILE STUDYING GERMAN AS SECOND LANGUAGE**

D.Ya. Novikova

Tver State University, Tver

The article considers the questions of lexical difficulties in understanding original texts while studying German as a second language.

Key words: *original texts, understanding, typical lexical mistakes, identification of foreign words.*

Об авторе:

НОВИКОВА Дина Яковлевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и перевода Тверского государственного университета, *e-mail:* novdin@mail.ru.

УДК 372.881.111.22

**ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ
К УСТНОЙ ЧАСТИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ
ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

Е. П. Сергеева

Липецкий государственный педагогический университет, Липецк

Статья посвящена фонетическому аспекту подготовки к итоговым государственным экзаменам (ЕГЭ и ОГЭ) и проблеме формирования динамических и ритмических стереотипов при обучении немецкому языку.

Ключевые слова: устная часть ЕГЭ и ОГЭ по немецкому языку, синтагма, фразовое ударение, мелодика.

В 2015 г. «Федеральный институт педагогических измерений» (ФИПИ) ввёл несколько существенных изменений в структуру ЕГЭ, а именно был по

новому определён формат устной части экзамена [Вербицкая 2013:10]. Устная часть экзамена включает в себя 4 задания со свободно конструируемым ответом. В 2016 г. настала очередь ОГЭ кардинальным образом изменить устную часть. Теперь она стала более или менее похожа на устную часть ЕГЭ. Устная часть КИМ ОГЭ по немецкому языку включает в себя 3 задания (См. табл 1).

Таблица 1

ЕГЭ	ОГЭ
<p>1) три задания <i>базового уровня</i> сложности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – чтение вслух фрагмента информационного или научно-популярного, стилистически нейтрального текста (1 балл); – условный диалог-расспрос с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (картинку) (5 баллов); – создание монологического тематического высказывания с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (картинку) (7 баллов); <p>2) одно задание <i>высокого уровня</i> сложности – создание монологического тематического высказывания с элементами сопоставления и сравнения с опорой на вербальную ситуацию и фотографию (сравнение двух фотографий) (7 баллов).</p>	<p>1) Задание 1 предусматривает чтение вслух небольшого текста научно-популярного характера (2 балла).</p> <p>2) В задании 2 предлагается принять участие в условном диалоге-расспросе: ответить на шесть услышанных в аудиозаписи вопросов телефонного опроса (6 баллов).</p> <p>3) В задании 3 необходимо построить связное монологическое высказывание на определённую тему с опорой на план (7 баллов).</p>

Задачами для подготовки к устной части «Говорение», таким образом, становятся следующие:

Таблица 2

ЕГЭ	ОГЭ
<ul style="list-style-type: none"> • обучение технике чтения вслух (владение произносительными навыками и навыками ритмико-интонационного оформления различных типов предложений); • умение вести диалог-расспрос; • умение выстраивать тематическое монологическое высказывание с использованием основных коммуникативных типов речи (описание, повествование, рассуждение, характеристика); • умение выстраивать связное тематическое монологическое высказывание – передавать основное содержание увиденного с выражением своего отноше- 	<ul style="list-style-type: none"> • обучение технике чтения вслух (владение произносительными навыками и навыками ритмико-интонационного оформления различных типов предложений); • умение участвовать в условном диалоге-расспросе (дать ответ на частный вопрос в рамках заданной темы, например, «Роль чтения в вашей жизни»); • умение выстраивать тематическое монологическое высказывание с использованием основных коммуникативных типов речи (повествование, оценка, аргументация, характеристика) с опорой на визуальную и вербальную опоры (кар-

ния, оценки, аргументации (сравнение двух фотографий).	тинка-стимул и план высказывания задается КИМ).
--	---

На основании критериев оценки обращает на себя внимание разница в баллах за, казалось бы, одинаковое задание № 1 в ЕГЭ и ОГЭ – чтение вслух небольшого текста научно-популярного характера. Учащийся получает соответственно 1 (ЕГЭ) и 2 балла (ОГЭ) за выполнение этого задания. В одном из интервью для журнала «Сообщество учителей английского языка» от 20 апреля 2015 г. М.В. Вербицкая отвечает на вопрос о том, может ли 1 балл дифференцировать уровень фонетической подготовки ученика: «Вопрос об оценивании этого задания много обсуждался в профессиональном сообществе. Кому-то кажется, что критерии слишком строги, кто-то считает, что дети не справятся с этим заданием, кто-то предлагает увеличить баллы за выполнение этого задания (и тем самым сильнее наказывать тех, кто с ним не справится). Разработчики фактически предложили оценивать этот задание в этом году по принципу «зачёт-незачёт», т. е. 1 балл – 0 баллов, т.к. в последние годы чтению текста вслух уделяется мало внимания в учебном процессе (особенно в старших классах) и ни учащиеся, ни учителя не готовы к более строгим подходам. А увеличение баллов означает именно более строгий подход. Давайте все вместе вспомним про искусство чтения вслух, а дальше посмотрим, как его оценивать» [Вербицкая [http](#)].

Говорение на ОГЭ всегда, по мнению специалистов, существенно отличалось от ЕГЭ в сторону усложнения заданий. Достаточно вспомнить задание № 2 устной части ОГЭ 2015 г. – комбинированный диалог, который в международном экзамене *Zertifikat Deutsch* на уровень B1 присутствует как задание для совместного планирования какой-то деятельности, например, похода в горы на выходные или вечеринки-сюрприза на день рождения друга. Задание удалено из КИМ ОГЭ по немецкому языку в 2016 г.

Проблема устной части касается, по мнению специалистов, и времени на подготовку – 1,5 минуты, которые даются учащимся, чтобы подготовить чтение в соответствии с критериями оценивания. Перед учащимся ставятся следующие задачи:

- 1) произнести слова без нарушения норм,
- 2) избегать необоснованных пауз,
- 3) правильно расставить фразовое ударение и
- 4) верно определить мелодику (т.е. движение тона голоса на ударных словах фразы). При этом им лучше не терять время на разметку текста (паузы, ударение и мелодика), так как 1,5 минуты хватает от силы на половину текста.

Фонетическая сторона речи включает в себя необходимые знания о нормах произношения и ритмико-динамических моделях иностранного языка и умения по реализации этих норм и моделей. Аспект обучения произношению никогда особо не учитывался на уроках иностранного языка, в свете новых изменений ЕГЭ и ОГЭ произношение и интонация вообще требуют

специальной систематической подготовки.

По результатам ЕГЭ по английскому языку в 2015 г. организаторы подготовили анализ типичных ошибок, допущенных учащимися, в котором они признаются, что «самым сложным в данном задании оказалось деление предложений на смысловые синтагмы» [Вербицкая 2015:19]

В связи с этим, проанализировав критерии оценки, мы считаем необходимым обратить внимание учителей и учащихся на следующие четыре базовых особенности чтения текста вслух на немецком языке.

Во-первых, предложения делят на синтагмы, это, как правило, отрезок между 2 паузами. Синтагма – это относительно самостоятельная часть предложения, которая связана со всем предложением содержательно и оформлена при помощи интонационных средств (фразового ударения, пауз и мелодики). Самостоятельные синтагмы образуют:

- 1) распространенная группа подлежащего:
Mein Chefredakteur aus Berlin | hat mich angerufen.||
- 2) подлежащее, выраженное именем собственным:
Rita | war sehr modisch gekleidet.||
- 3) второстепенные члены предложения при обратном порядке слов:
Schon Tage vorher | waren alle voller Unruhe.||
- 4) распространенные однородные члены предложения:
Sie nahm das Buch | und begann darin zu blättern.||
- 5) последний второстепенный член предложения:
Am gleichen Tag | ist er mit seiner Frau | um 20 Uhr gekommen. ||
- 6) обращение или изменяемая часть сказуемого с обращением, стоящим в начале предложения:
Hans, | hast du mich gehört?|| Komm, Hans, | wir gehen!||
- 7) простые предложения в составе сложного:
Er fürchtet, | dass er enttäuscht sein wird.||
- 8) инфинитивный или причастный оборот:
*Es ist nicht für mich, | tagsüber vor dem Kasten zu hocken. |
Er stand vor seiner Mutter, | verbittert und verstimmt. ||*
- 9) вводный оборот или обособление:
*Karl, |mein bester Freund, | besucht mich oft.||
Übung, | heißt es im Sprichwort, | macht den Meister. ||*
- 10) сравнение:
Er hatte dunkle Augen | wie sein Bruder.||
- 11) распространенная группа определения (артикли также образует отдельную синтагму):
Er hat ein | mit dem Geschmack eingerichtetes Zimmer. ||

Во-вторых, фразовое ударение – это выделение силой и тоном голоса важных по смыслу слов в предложении. Фразовое ударение падает на логики тех слов, которые значимы для всего высказывания. При этом надо учитывать следующий факт. Знаменательные слова (существительные, прилага-

тельные, глаголы и наречия) выделяются ударением. Служебные слова (артикли, местоимения, предлоги и союзы, частицы, вспомогательные глаголы) в нейтральном высказывании безударны. Как правило, в предложении с несколькими синтагмами, в каждой синтагме есть одно важное по смыслу слово, оно ударяется и произносится с изменением тона голоса.

При чтении синтагм следует учитывать, что резкое изменение тона голоса – его падение (повествовательные предложения) или подъём (общий вопрос) происходят только один раз в самом конце предложения.

В-третьих, мелодика – это изменение движения тона голоса на ударных словах в предложении. Существует два основных направления движения тона голоса: нисходящий тон, связанный с завершённостью мысли, имеющий целью информировать собеседника и восходящий, реализующий идею незавершённости мысли, вопроса и установления контакта с собеседником.

Нисходящий тон реализуется в *мелодике завершённости* [↘]:

- 1) В повествовательных предложениях: Ich komme mit.
- 2) В вопросах с вопросительным словом: Was ist das?
- 3) В восклицательных предложениях: Wie schön ist das!
- 4) В побудительных предложениях: Macht die Hefte zu!
- 5) В удостоверительных вопросах: Sie kommen aus Berlin?
- 6) Во второй части альтернативного вопроса: Gehst du ins Kino oder ins

Theater?

- 7) В самостоятельных обращениях: Peter, komm spielen!
- 8) В косвенной речи: Er fragt, wann sie kommt.

Восходящий тон реализуется в *мелодике незавершённости* [↗]:

- 1) в начальных и срединных синтагмах: Ich kaufe Milch, Butter, Käse und Brot.

И *вопросительной мелодике* [↗]:

- 1) В вопросах без вопросительного слова: Kommst du mit?
- 2) В переспросах: Ob ich verstanden habe?/ Was hat er gesagt?
- 3) В вежливых побудительных предложениях: Was wünschen Sie?
- 4) В первой части альтернативного вопроса: Gehst du ins Kino oder ins

Theater?

В-четвёртых, постарайтесь читать буквы правильно. Стоит вспомнить немногочисленные правила чтения немецкого языка. Например, правила чтения буквосочетания ch, sch, tsch, чтение немого h и т.д.

При идеальной подготовке к чтению вслух ваш текст будет выглядеть примерно так. Одна | и две || чёрточки указывают на границы смысловых отрезков (синтагм), жирным шрифтом выделенные слоги – это ударные слоги важных по смыслу слов, а стрелочки обозначают изменение тона голоса на ударных слогах. Текст был взят из демо-версии ОГЭ по немецкому языку 2016 г.

Aufgabe 1. Sie müssen den Text vorlesen. Sie haben ca. 1,5 Minuten, um

sich mit dem Text bekannt zu machen, dann lesen Sie den Text vor. Vergessen Sie nicht, Sie haben nur 2 Minuten Zeit, um den Text vorzulesen.

Seit **Monaten** | brennen weite Flächen Indonesiens \. || **Inzwischen** | sollen 2000 Feuer | auf den Inseln Sumatra und Borneo **gelegt** worden sein. || **Regenwaldflächen verschwinden** | um an gleicher Stelle in **Palmöl-** und **Papierplantagen anzulegen** \. || Damit **verbunden** | ist eine gigantische **Luftverschmutzung** | ausgelöst durch den **Rauch** | der aus klimaschädlichen **Treibhausgasen** besteht. || 40 Millionen **Menschen** | leiden an **Atemwegsbeschwerden** \. || Durch die **Regenwaldabholzung** und die **Brandrodungen** | gehört Indonesien zu den **Staaten** | mit dem größten CO₂-**Ausstoß** \. || Vor der wichtigen Welt-Klimakonferenz in **Paris** | hat die Regierung in **Jakarta** | ihre Klimaziele **vorgestellt** \. || **Demnach** | sollen bis 2020 | die **Treibhausgasemissionen** | um 26 Prozent **reduziert** werden. ||

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая М.В. ЕГЭ – это живой, развивающийся организм [Электронный ресурс] / М.В. Вербицкая // Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка». – 2015. – № 9. – URL: <http://tea4er.ru/interview/3742-2015-04-20-09-28-54>
2. Вербицкая М.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2015 года по иностранным языкам [Электронный ресурс] / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, В.Н. Симкин. – М.[б.и.], 2015. – URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1440157521/metod-rek_inostrannye_yazyki_2016.pdf
3. Вербицкая М.В. Новая модель устной части ЕГЭ по иностранным языкам / М.В. Вербицкая [и др.] // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С.10-21.

**PHONETIC ASPECT OF PREPARING
FOR THE ORAL PART OF THE UNIFIED STATE EXAM
IN THE GERMAN LANGUAGE**

E.P. Sergeeva

Lipetsk State Pedagogical University, Lipetsk

The article is devoted to the phonetic aspect of the preparation for the unified state examinations (USE and MSE) and the problem of forming dynamic and rhythmic patterns in teaching German.

Key words: oral part of the USE and MSE in the German language, syntagm, sentence stress, speech melody.

Об авторе:

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

УДК 811.112

**К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПАХ РАЗРАБОТКИ
УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

Л.Н. Смирнова

Вологодский государственный университет, Вологда

Для развития межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции студентов при разработке учебного пособия необходимо следовать принципам использования технологии языкового портфеля, отбора для пособия лично, культурологически и профессионально значимых аутентичной информации и заданий.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная профессионально ориентированная компетенция, отбор аутентичной информации, моделирование ситуаций будущей социальной или профессиональной деятельности, технология языкового портфеля.

В вузе нелингвистического профиля иностранный язык занимает особое место среди гуманитарных предметов. Его значимость определяется многими факторами, среди которых следует упомянуть и возможность формирования в процессе изучения иностранного языка таких качеств и характеристик у выпускника вуза, которые позволили бы ему в дальнейшем интегрироваться в систему профессионального роста в условиях работы на совместных предприятиях или в международных фирмах.

В последние годы производственная сфера общения значительно осложнилась. Широкое распространение и развитие получили экономическая, управленческая, коммерческая, правовая области профессиональной деятельности, что обуславливает необходимость овладения будущими специалистами навыками профессиональной культуры как значимым компонентом профессиональной межкультурной коммуникации.

Исследователи отмечают однако невысокий уровень профессиональной подготовки современного выпускника вуза, его сильно завышенную самооценку, слабую подготовленность к трудоустройству; оторванность знаний от практики, психологическую неподготовленность к реалиям производства, отсутствие представления о нормах поведения в бизнес-среде, неспособность управлять рабочими; нечёткое представление о структуре фирмы, существующих должностных позициях, субординации и т.д. [Байдено 2005].

В связи с этим встаёт вопрос о необходимости соответствия учебной работы в вузе запросам конечного потребителя образовательных услуг - работодателей (в том числе и зарубежных) в различных сферах.

На наш взгляд, важно, чтобы формирование компетентности будущего специалиста происходило в образовательном поле вуза в специально организованной среде, в которой процесс образования, особенно иноязыч-

ного, строится как модель процесса общения. А для этого требуется модернизированный подход и к разработке учебного пособия для развития межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции студентов.

Основным принципом модернизированного подхода является, по нашему мнению, принцип отбора для пособия лично, культурологически и профессионально значимой аутентичной информации.

Ниже приведен пример задания из авторского учебно-методического комплекса «Konstruktiver Ingenieurbau und Hochbau» [Смирнова 2016], при разработке которого использована аутентичная информация из Швейцарии:

1) *Sehen Sie sich den Film "Wattwerk" an. Antworten Sie bitte auf die Fragen. Wie kann man den Energieverbrauch vermindern?*

1. Was ist ein Wattwerk?
2. Heinrich Holinger fährt ein Elektromobil. Mit welcher Energieart wird sein Auto versorgt?
3. Heinrich Holinger ist im Stromgeschäft tätig. Was baut und konzipiert seine Firma "Wattwerk"?
4. Der Elementenbau des Firmengebäudes senkt die Kosten. Einheimischer Holz ist ökologischer Baustoff mit hervorragenden Eigenschaften. Die Wärme ist dreimal besser als bei einem konventionellen Haus; die Luftdichtigkeitsschicht ist sauber, es gibt keine Lecks, die ein Energieverlust verursachen. Stimmt das?
5. Wieviel Zentimeter dick sind Aussenwände des Firmengebäudes? Wieviel davon dienen als Isolation?
6. Woher kommt die benötigte Restwärme? Wie ist ihre Leistung?
7. Eine Solaranlage bedeckt die Südwestfassade des Firmengebäudes. Welche Leistung hat sie?

Merken Sie sich:

Energieverbrauch vermindern – уменьшать потребление энергии; Energieart die, -en – вид энергии; versorgen mit etwas (D.) - обеспечивать, снабжать чем-л.; Strom der – зд. электрический ток; Kosten senken – уменьшать затраты; einheimisch – отечественный; Holz das – древесина; hervorragende Eigenschaften – выдающиеся качества/свойства; Wärme die – тепло; konventionell – привычный; Luftdichtigkeitsschicht die, -en – слой герметичного материала; Leck das, -s – утечка, протечка; Energieverlust verursachen – вызывать потерю энергии; Aussenwände die – наружные стены; Rest der, -e – остаток;

Leistung die, -en – мощность, производительность; успехи, достижения; Solaranlage die, -n – установка для получения электрического тока из солнечной энергии; Tiefe die – глубина Tiefenbohrung die – глубинное бурение.

2) *Recherchieren Sie: in welchem Maße ist Ökologisches Bauen in Rußland entwickelt? Werden in Rußland Baustoffe und Energien intelligent genutzt?*

Важным принципом при разработке пособия является также принцип использования в учебном процессе упражнений/заданий, которые носят лично и профессионально ориентированный характер, погружают студентов в моделируемую ситуацию будущей социальной или профессиональной деятельности, ориентированы на воспроизведение смежных знаний из других предметов - химии, физики, биологии, географии:

1) Bitte recherchieren Sie im Internet: www.arbeitsagentur.de, www.arbeitsamt.de. Wie sind aktuelle Stellenangebote im Bereich Bauingenieurwesen? [Смирнова 2016] Или:

2) Als Geschäftsführer/Geschäftsführerin der Firma Lukullus Import Export sehen Sie eine Möglichkeit, Ihre Vertriebspalette internationaler kulinarischer Spezialitäten zu erweitern und mit neuen Produkten in Ihrem und den angrenzenden Ländern aktiv zu sein. Nehmen Sie per E-Mail oder Brief Kontakt mit der IHK auf. Gehen Sie in Ihrem Schreiben auf folgende Punkte ein:

- Erklären Sie, warum Sie schreiben.
- Bitten Sie um Weiterleitung an den potenziellen Kooperationspartner.
- Stellen Sie Ihr Unternehmen und ihre Vertriebspalette vor.
- Beschreiben Sie Ihre Zielkunden.
- Erbitten Sie nähere Informationen über den Betrieb und seine Produkte.
- Schlagen Sie weitere Schritte zur Kontaktaufnahme vor.

Ihr Schreiben sollte Betreff, Anrede und Schlussformel enthalten.

Schreiben Sie circa 200 Wörter. [Смирнова 2014].

3) Experiment: Wasser wird gereinigt [Смирнова 2015].

A Das Experiment zeigt, wie das Wasser auf seinem Weg durch den Boden gereinigt wird.

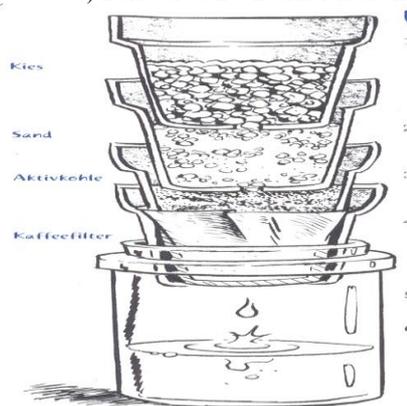
1) Sie brauchen: 4 Blumentöpfe mit Loch im Boden, ein großes Einmachglas, Sand und Kies (möglichst sauber), Aktivkohle, einen Kaffeefilter und schmutziges Wasser.

2) Füllen Sie drei der Becher so, wie Sie es auf der Zeichnung sehen. Achten Sie darauf, dass Sie die Beche nicht ganz voll machen.

3) Stellen Sie die Becher aufeinander in das große Glas. Legen Sie den Kaffeefilter in den vierten Becher und stellen Sie diesen Becher unter die anderen. Jetzt ist Ihr Filter fertig.

4) Gießen Sie zuerst das Schmutzwasser aus der Pfütze langsam und vorsichtig oben in den Filter hinein und beobachten Sie, was mit dem Wasser passiert. Danach leeren Sie das Einmachglas aus und untersuchen Sie das gefilterte Wasser. Ist es wirklich sauber?

5) Den Versuch wiederholen Sie nacheinander mit den anderen Schmutzwässern.



B Erzählen Sie bitte von Ihrem Experiment. Merken Sie sich die Etappen und sprachliche Mittel:

Etappe	Sprachliche Mittel
Das Problem	Eine Frage bilden, z.B. Wie ist der pH-Wert des Wassers?
Die Vermutung	Ich vermute, dass ...
Die Materialien und Geräte	Aufzählung: Wir haben beim Experimentieren ... benutzt.
Die Durchführung	Zuerst, dann, danach, anschließend, zum Schluss
Die Beobachtung	Man kann sehen/hören/beobachten/feststellen, dass ... Sätze mit: Wenn ..., dann ...; als; wenn; nachdem ...
Die Auswertung	Aus der Beobachtung kann man schließen, dass ... Sätze mit weil, da. Auf die Frage (das Problem) antworten.

Считаем необходимым упомянуть и о принципе использования технологии языкового портфеля в качестве средства, помогающего студенту определить свои сильные и слабые стороны, задуматься над индивидуальными образовательными потребностями. На развитие рефлексивной самооценки владения изучаемым языком и способами учебной деятельности направлен, в частности, контрольный лист самооценки:

После изучения темы «Wasser mehr als H₂O» я

Знания/Умения/Компетенции	1			2			3
	☺	☹	☹	☺	☹	☹	
Знаю слова и речевые образцы по теме							
Умею описать по-немецки проведённый эксперимент							

и т. д. [Смирнова 2015]

В графе 1 студент указывает, насколько хорошо он знает тот или иной материал, владеет тем или иным умением. При этом значок ☺ означает «sehr gut/очень хорошо», ☹ означает «es geht/так себе, терпимо», ☹ означает «schlecht/плохо».

Графу 2 заполняет преподаватель. В своей оценке он может быть согласен или не согласен со студентом. Если отметка преподавателя не совпадает с мнением студента, им следует обсудить причину несовпадения и наметить пути её устранения.

В графе 3 студент отмечает знаком ! то, что он, возможно, ещё не умеет делать, но считает важным для себя.

Кроме того, при использовании в учебном пособии технологии языкового портфеля у студентов есть возможность оценить выбранные ими когнитивные, метакогнитивные и коммуникативные стратегии изучения иностранного языка. Например:

Овладеть учебным материалом по теме мне помогли:

Стратегии	☺	☹
Когнитивные стратегии: <ul style="list-style-type: none"> • запоминания слов: -соотнесение понятий и определений; -составление пар «существительное + глагол» • понимания текста: - поиск ответов на предтекстовые вопросы и т.д. 		

, где ☺ означает «стратегии помогли», ☹ - «стратегии не помогли» [Середа 2013].

Закончив работу с пособием, студенты смогут указать в Досье важные фрагменты заданий и проекты, выполненные ими на немецком языке во время работы пособием:

Номер работы	Название работы

Следование всем упомянутым принципам при разработке пособия для развития межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции студентов позволит, на наш взгляд, организовать учебную работу в соответствии с запросами конечного потребителя образовательных услуг и сформировать у студентов необходимые знания, навыки и умения, будет способствовать повышению качества профессионального образования в России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологический и методический вопросы) / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
2. Середа Л.И. Инновационные приемы обучения немецкому языку в технических вузах / Л.И. Середа // Язык и культура: поликультурный потенциал немецкого языка: Мат-лы межд. научно-практ. конф. – Ульяновск: Ульяновск ГПУ им. И.Н. Ульянова, 2013. – С.229-237.
3. Смирнова Л.Н. Der Umwelt zuliebe: Немецкий язык для студентов-экологов: учебное пособие по немецкому языку / Л.Н. Смирнова. – Вологда: ВоГУ, 2015.
4. Смирнова Л.Н. Konstruktiver Ingenieurbau und Hochbau: учебное пособие по немецкому языку для студентов инженерно-строительного факультета / Л.Н. Смирнова. – Вологда: Вологод. гос. ун-т, 2016.
5. Смирнова Л.Н. Wirtschaftsdeutsch: Немецкий язык для студентов-экономистов: учебное пособие / Л.Н. Смирнова. – Вологда: Вологод. гос. ун-т, 2014.

ON MODERN TEXTBOOKS AIMED AT DEVELOPING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE INTERCULTURALLY ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE

L.T. Smirnova

Vologda State University, Vologda

Developing training manuals aimed at formation and developing students' intercultural communicative professionally-oriented competence one should follow the principles of the portfolio language technology, as well as select culturally and professionally significant information and authentic texts.

Key words: *teaching foreign languages, intercultural professionally communicative competence, authentic teaching materials.*

Об авторе:

СМИРНОВА Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для технических направлений Вологодского государственного университета, *e-mail:* ludmilasm76@mail.ru.

УДК 802.0

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Тогмитова

Бурятская государственная сельскохозяйственная академия
им В.Р.Филиппова, Улан-Удэ

В статье рассматривается необходимость языкового образования будущего специалиста как важной части системы профессиональной подготовки. В статье предпринята попытка показать роль иностранного языка, повышающего степень конкурентоспособности специалиста и востребованности на рынке труда.

Ключевые слова: *компетенция, изучение иностранного языка, личностно-профессиональное развитие.*

В настоящее время в процессе изменения содержания высшего образования особое значение придается иностранному языку как компоненту профессиональной компетенции будущего специалиста. Главная стратегическая цель формирования конкурентоспособного человеческого потенциала, сформулированная в Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года [Стратегия модернизации... 2001:4], позволяет говорить о потребности языкового образования будущего специалиста как важной части системы профессиональной подготовки. С позиции языкового образования, именно иностранный язык может выступать в качестве фактора, повышающего степень востребованности и конкурентоспособности специалиста на рынке труда, а также одного из показателей уровня образованности современного человека [Усманов 2012:73].

В отличие от большинства учебных дисциплин, включенных в перечень профессиональной подготовки специалиста любого профиля, иностранный язык как учебный предмет подразумевает не усвоение «суммы знаний, умений и навыков, а приобретение ключевых компетенций [Юрчук 2014:3]. Под компетенцией мы понимаем комплекс знаний, навыков и умений, различных способов деятельности, формируемых в процессе обучения и со-

ставляющих содержательный компонент обучения [Кустова 2012: 237].

Обобщение собственного педагогического опыта и результатов исследования различных авторов [Андреев 2000: 246, Зимняя 2000: 74; Зеер 2006: 49] позволяют констатировать, что важнейшими в профессиональной подготовке специалистов с учетом нового содержания профессионального образования можно назвать готовность мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания и умения, способность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, а также непрерывному образованию. В свою очередь, обучение иностранному языку как средству общения между специалистами разных стран мы понимаем не как узкоспециальную задачу обучения экономистов языку экономических текстов, зоотехников – зоотехнических, агрономов – агрономических и т. п. По мнению В.И. Андреева, И.А. Зимней, Э.Ф. Зеер, Л.В. Черепановой, будущий специалист вуза – это широко образованный человек, личность, способная к саморазвитию, рефлексии, самоконтролю, самооценке и самокоррекции. Данные навыки самостоятельной деятельности, т.е. формирование себя как субъекта когнитивной деятельности, не могут появиться у студентов сами по себе. Такой деятельности надо обучать, только тогда умение самостоятельно учиться наполнится личностным смыслом, познавательным интересом и стремлением к самому процессу познания, его пониманию и осознанию целей учебно-познавательной деятельности, достижению результатов собственной познавательной деятельности, осмыслению успешности или неуспешности результатов такой деятельности.

Особый интерес в качестве способа активизации субъектной активности студентов-нефилологов на базе дисциплины «Иностранный язык» представляют личностно-развивающие технологии [Андреев 2000: 246; Зимняя 2000: 74, Зеер 2006: 49], зарекомендовавшие себя эффективными в процессе обучения иностранным языкам, в частности метод проектов и обучение формам письменной коммуникации на иностранном языке в жанре письменная рефлексия (размышление). Основная цель данных методов, применительно к преподаванию иностранных языков – предоставление студентам возможности самостоятельного профессионального развития в процессе решения творческих, профессионально ориентированных задач или проблем и порождения письменных произведений в жанре письменная рефлексия (размышление).

На основании анализа психолого-педагогической литературы и обобщения практического опыта мы выделили те положения метода проектов и метод обучения формам письменной коммуникации в жанре письменная рефлексия (размышление), которые в большей степени содействуют эффективному использованию данных методов при формировании личностно-профессионального развития, саморегуляции, самоконтроля, самооценки и самокоррекции.

Метод проектов и метод обучения формам письменной коммуникации в

жанре письменная рефлексия (размышление) должны:

- быть лично значимыми для студента и его окружения;
- быть лично значимыми для студента в плане осмысления совершённых им действий в процессе познавательной деятельности;
- быть заранее спланированы и организованы, но вместе с тем должны содержать долю непредсказуемости как в процессе работы над ними, так и при завершении;
- предполагать самостоятельное исследование и творческий мыслительный процесс в ходе решения практико-ориентированных задач и проблем;
- быть ориентированы на активизацию и раскрытие широкого спектра возможностей и лично значимых качеств студентов, такие как профессионально-личностное самоопределение, ответственность за процесс учения, способность к жизнетворчеству, умение осмыслить и применить к жизни полученные знания, умение сотрудничать;
- способствовать налаживанию взаимодействия между студентами.

Обобщая сказанное выше, можно сделать следующие выводы. В свете модернизации высшего образования подготовка компетентного специалиста невозможна без знаний иностранного языка. Предмет «Иностранный язык» в системе высшего образования способен стимулировать развитие познавательной активности обучаемых и формировать их как субъект когнитивной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика / В.И. Андреев. – Казань, 2000. – С. 246-301.
2. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2006. – С. 49-56.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М., 2000. – С.74-90.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Утв. распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р.
5. Кустова А.Е. Формирование профессионально-педагогической компетенции студентов в процессе изучения иностранного языка / А.Е. Кустова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 1. – С.236-238.
6. Усманов Т.Р. Иностранный язык как фактор профессионального становления специалиста в условиях международной интеграции / Т.Р. Усманов, Е.В. Гутман // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 2 (92). – С. 73-77.
7. Юрчук Г.В. Формирование профессионально-ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза: Дис. ... канд. пед. наук:13.00.08 / Г.В. Юрчук; Красноярский гос. пед. университет им. В.П.Астафьева. – Красноярск [б.и.], 2014. – 203 с.

FOREIGN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

V.W. Togmitova

Buryat State Agricultural Academy named after V.R. Filippov, Ulan-Ude

The paper focuses on the necessity of teaching a foreign language as essential part of the system of professional training and attempts to define the role of knowing a foreign language which can be a competitive advantage at the labour market.

Key words: *teaching a foreign language, competence, personal development, professional growth.*

Об авторе:

ТОГМИТОВА Виктория Вильямсовна – старший преподаватель кафедры европейских языков, Институт лингвистики и межкультурных коммуникаций Бурятской государственной сельскохозяйственной академии им В.Р.Филиппова, *e-mail:* togmitova@mail.ru.

УДК 81.25

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В.М. Томилова

Пермская государственная фармацевтическая академия, Пермь

Информационная компетенция рассматривается как необходимое слагаемое профессиональной компетенции специалиста. В основе умений информационной деятельности лежит умение работать с источником информации. Овладение различными стратегиями профессионально ориентированного иноязычного чтения является базой формирования информационной компетенции.

Ключевые слова: *информационная культура, компетентностный подход, информационная компетенция, профессионально-ориентированное чтение.*

Происходящие в стране процессы реформирования системы образования обуславливают необходимость разработки и внедрения инновационных форм и методов обучения, которые бы адекватно отражали информационно-коммуникативную специфику современного общества. В условиях развития глобального информационного пространства, широкой информатизации общества и доминирования информационных технологий в различных областях профессиональной деятельности актуальным представляется исследование вопросов связанных с формированием и развитием информационной культуры специалиста. Известно, что умения информационной деятельности включены в Государственные образовательные стандарты.

Информационная культура является неотъемлемым и важным компонентом профессиональной культуры. Под профессиональной культурой понимается комплекс знаний, умений и навыков, характеризующих готовность личности к реализации своих сущностных сил в конкретной области общественного производства [Зимняя 2005]. Понятие информационной культуры сформировалось в процессе активизации внимания к механизмам информационного обмена, в связи с усилением роли информационных ресурсов в социокультурных процессах. Информационная культура – это часть общей культуры общества, личности. Она демонстрирует достигнутый уро-

вень организации информационных процессов, степень удовлетворения потребности людей в информационном общении, уровень создания, сбора, хранения, переработки и передачи информации.

С позиций личностно-деятельностного подхода И.А. Зимняя в содержании общей культуры выделяет три глобальных плана: план культуры личности, план культуры социального взаимодействия человека с другими людьми и план культуры деятельности (профессиональной культуры). Развитие компетентностного подхода в образовании привело к появлению понятия «ключевые компетенции», среди которых выделяют информационную компетентность, которую рассматривают как составляющую профессиональной компетентности (Н.Н. Абакумова, А.В. Хуторской и др.).

Сегодня информационная компетентность рассматривается как интегративное качество личности, системное образование знаний, умений и способности субъекта в сфере информации и ИКТ и опыта их использования, а так же способность совершенствовать свои знания, умения и принимать новые решения в меняющихся условиях или непредвиденных ситуациях с использованием новых технологических средств. При помощи реальных объектов и информационных технологий (аудио-видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать, собирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее [Хуторской <http>].

Большинство исследователей сходятся во мнении о том, что информационная компетентность это многоуровневая категория. Анализ зарубежной методической литературы показывает, что можно выделить три основных компонента (сферы), характеризующие феномен «информационная компетентность»: получение информации, оценивание информации и ее использование. Анализ ФОС показывает, что первый компонент – получение информации – обозначен в них как владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах. Необходимо уметь ориентироваться в «собственном» информационном поле, для студента это тема доклада, сообщения, презентации или дипломного проекта, для аспиранта – тема своего исследования.

На уровне оценивания информации специалисту важно уметь анализировать и оценивать информацию, ее обобщать. На наш взгляд, реализация современных подходов к процессу обучения должна привести к тому, что студент научится видеть связи и взаимосвязи предметов, проблем, подходить к изучению вопросов и их решению системно. В результате специалист будет способен оценивать условия и последствия принимаемых организационно-управленческих решений, овладеет методами стратегического анализа, способностью обобщать и критически оценивать результаты, выявлять и формулировать актуальные научные проблемы.

Третий компонент – использование информации – непосредственно связан с культурой вербального и невербального общения. В качестве важнейшего компонента понятия «информационная культура» можно выделить культуру диалога, владение которой предполагает знание и понимание основных его характеристик, таких как ситуативность и контекстуальность, т.е. обусловленность предыдущими высказываниями. Культура диалога включает умение выслушать чужую точку зрения, адекватно относиться к чужому мнению, представлять информацию в любой форме, излагать свою точку зрения, доказывать свою правоту, находить общие решения и составлять программы совместной деятельности для достижения общих целей. Очевидно, что ситуации коммуникативного взаимодействия предполагают и монологическое высказывание в процессе предъявления полученной информации, однако, практика показывает, что именно формирование культуры диалогического общения средствами иностранного языка является определённой проблемой для обучающихся и обучающихся.

Для успешной работы с информацией студенту необходимы умения оценить информацию, присвоить и использовать, создав свой продукт. Очевидно, что обучающимся должен быть усвоен некий алгоритм читательской деятельности при работе с письменным источником информации. Обучающемуся важно уметь найти и «вычитать» потребительно важную информацию. Более того информационная деятельность предполагает работу с большим количеством источников, с изменяющимися и постоянно наполняющимися информационными потоками.

Формирование информационной культуры специалиста предполагает использование современных образовательных технологий. В методике обучения иностранным языкам специалистов нелингвистического профиля традиционно и вполне обоснованно большое внимание уделяется проблемам обучения чтению и пониманию профессионально значимой информации. Обучение различным стратегиям профессионально-ориентированного чтения позволяет создать у студента определённый алгоритм читательской деятельности. Важно организовать процесс обучения как модель реальной деловой коммуникации и задача преподавателя найти адекватные задачам формы и методы обучения.

Иноязычное профессионально-ориентированное чтение представляет собой активное вербальное и письменное общение-диалог в процессе поиска, присвоения и последующего целевого использования профессионально значимой информации. Стратегия данного чтения определяется наличием цели-задачи, связанной с пониманием и осмыслением информации и цели-результата, связанного с ее переработкой, созданием нового текста или конкретным использованием информации, как в профессиональной, так и образовательной деятельности. Целью чтения является понимание речевого образца, представленного в письменной форме через понимание смысловых связей. Наиболее полно данный вид чтения охарактеризован Т.Серовой, оп-

ределившей его как сложную речевую деятельность, обусловленную профессиональными информационными возможностями и потребностями. Эта деятельность читателя представляет собой специфическую форму активного вербального письменного общения как информационного взаимодействия, основными целями которого являются оперативная ориентация, поиск, обобщение, направленные на предметно-тематический план источника и последующая оценка, присвоение и целевое применение информации. Автор обозначает специфические характеристики профессионально-ориентированного чтения, среди которых важными представляются наличие информационной потребности, направленность на потребителски важную информацию, наличие сформированного плана ожиданий, проблемы или гипотезы, что предполагает осознанный подход к поиску, заинтересованность в результате и практическую значимость итогового продукта [Серова 2015].

Обучение чтению студентов и аспирантов опирается на формируемые в школе и вузе умения, такие как:

- умение использовать различные виды чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое,
- умение выбирать стратегию чтения в соответствии с заданной целью,
- умение ориентироваться в содержании статьи и понимать ее целостный смысл,
- умение определять главную тему, общую цель или назначение статьи,
- умение формулировать тезис, выражающий общий смысл статьи,
- умение предвосхищать содержание предметного плана текста по заголовку и с опорой на предыдущий опыт,
- умение объяснять порядок частей/инструкций, содержащихся в статье,
- умение сопоставлять основные текстовые и вне текстовые компоненты,
- умение обнаруживать соответствие между частями статьи,
- умение понимать информацию, представленную разными способами: в виде таблицы, схемы, диаграммы,
- умение понимать статью, опираясь не только на содержащуюся в ней информацию, но и на жанр, структуру текста,
- умение ориентироваться в словарях и справочниках,
- умение использовать формальные элементы текста (подзаголовки, сноски и др.) для поиска нужной информации,
- умение работать с несколькими источниками информации, сопоставляя информацию, полученную из нескольких источников [Томилова 2015].

Опираясь на определённый уровень сформированности данных умений индивид может в процессе информационного поиска самостоятельно осуществить ориентировочно-исследовательскую деятельность, которая включает определение, уточнение информационной основы, которой он располагает, т.е. понять, насколько он компетентен в вопросах предстоящего информационного поиска. Следующий шаг – определение параметров поиска: в каких ресурсах и как искать статью. На этом этапе, когда речь идет об иноязычном

чтении, важно то, насколько читающий владеет лексикой иностранного языка, конкретным тезаурусом определенной предметной области, в котором слова располагаются по степени смысловой близости. Лексика языка представлена в виде систематизированных групп слов, на основе психологических ассоциаций предметов и понятий. Цепочка ключевых слов, понятий – это важный инструмент поиска. Таким образом, необходима целенаправленная работа по организации лексики, ее усвоению с использованием логико-структурных, денотатных схем.

Далее следует использование различных стратегий чтения в зависимости от материала и полноты понимания прочитанного. Алгоритм чтения, предъявляемый в учебном процессе, демонстрирует движение мысли в процессе поиска от понимания общего содержания к поиску конкретной информации. Важным этапом обучения является структурно-смысловой анализ текстового материала, например, научной статьи. Оригинальная научная статья имеет установленную структуру, где каждая часть функциональна, несет свой смысл. Обучающийся предполагает, какую информацию он может найти в частях *Abstract, Introduction, Results and Discussion*, и это помогает интенсифицировать работу с источником. Более того, имея перед собой текстовые материалы значительного объема, обучающиеся должны уметь вычленивать главную информацию, соответствующим образом ее обработать в виде перевода, записей, развернутого плана, аннотации, слайдов для видео презентации и др. Поэтому алгоритм самостоятельной познавательной деятельности включает также письмо-фиксацию информации и письмо-продукцию на этой основе. В процессе обучения важно учитывать то, что письменное реферативное изложение информации как сложный вид письменной деятельности характеризуется взаимосвязью двух видов речевой деятельности (письма и чтения), процессуальной последовательностью выполнения речевых действий в этой взаимосвязи, процессуальным движением от цели-задачи (понимание, осмысление значимых информационных единиц) к цели-результату (письменному продукту) [Колобкова 2006]. К сожалению, в вузовской программе отсутствует целенаправленная работа с письменной фиксацией информации, полученной в результате информативного чтения, однако, в подготовке аспирантов этот аспект представляется профессионально значимым и требует методической проработки.

Очевидно, что в процессе информативного чтения имеет место информационно-поисковая, аналитическая, информационно-коммуникативная и информационно-оценочная деятельность читателя. Она развивает такие квалификационные характеристики специалиста, как способность к проведению анализа и диагностики проблем, умение четко формулировать и высказывать свою позицию, умение общаться, воспринимать и оценивать информацию, которая поступает в вербальной и невербальной форме.

Опыт показывает, что в результате целенаправленного обучения профессионально-ориентированному чтению формируются такие слагаемые

информационной компетенции, как умение определить тему исследования, свою информационную потребность, т.е. определить проблему, цепочку ключевых слов и виды текстовых материалов, использовать электронные средства поиска, базы данных. На основе полученной информации обучающийся получает возможность определять и осуществлять поиск соответствующей информации, оценивать полученные сведения (точность, целесообразность). Итогом является организация информации в соответствии с поставленной задачей и представление готового продукта. Усвоенный алгоритм поисковой деятельности служит базисом самообразования и самосовершенствования специалиста в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И.А. Зимняя // Мат-лы XV Всерос. научно-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». Кн.2. – М., Уфа: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10-19.
2. Колобкова А.А. Обучение письменному реферативному изложению информации в процессе профессионально-ориентированного чтения: Автореф. дис. ... канд. педагог. наук: / А.А. Колобкова. – Екатеринбург [б.и.], 2006. – 24с. – На правах рукоп.
3. Серова Т.С. Информация, информированность, инновации в образовании и науке / Т.С. Серова. – Пермь, 2015. – 442 с.
4. Томилова В.М. Преемственность в обучении иноязычному чтению в школе и вузе / В.М. Томилова, Н.Е. Шпак // Индустрия перевода: Мат-лы VII Межд. научн. конф.(1-3 июня 2015). – Пермь, 2015. –С.186-191.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> .

TEACHING READING IN THE PROCESS OF FORMATION OF THE INFORMATION COMPETENCE

V.M. Tomilova

Perm State Pharmaceutical Academy, Perm

Information competence is regarded to be a necessary term of the professional competence of a specialist. The core of skills of information activity is the ability to work with the source of information. Mastering different strategies of professionally focused reading is the basis for formation of information competence.

Key words: *information culture, competence approach, information competence, professionally-oriented reading.*

Об авторе:

ТОМИЛОВА Валентина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Пермской государственной фармацевтической академии, *e-mail*: tomilova@mail.ru.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ
РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Е.В. Тройникова

Удмуртский государственный университет, Ижевск

В статье рассматриваются дидактические принципы развития визуальной культуры студентов в процессе подготовки к межкультурной коммуникации. Выделяются требования к визуальной культуроведческой информации, а также ключевая технология по развитию заданного качества.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, визуальная культура, межкультурная компетенция, иноязычное образование.

Актуальной проблемой формирования межкультурной компетенции студентов, изучающих иностранный язык, выступает необходимость развития визуальной культуры, которая понимается нами как *способность и готовность осознанно воспринимать визуальную культуроведческую информацию в различных медиа источниках, критически осмысливать и оценивать, использовать творческий подход в создании культуроведческих визуальных образов и осознанно использовать их в практике межкультурного взаимодействия в качестве медиатора культур* [Тройникова [http](#)]. В этой связи возникает ряд задач, связанных с дидактическим проектированием данного процесса, одним из ключевых моментов которого выступает формулирование дидактических принципов, позволяющих обеспечить развития визуальной культуры студентов с учетом специфики формирования межкультурной компетенции. С учётом общедидактических положений и принципов межкультурной дидактики [Утехина 2011] мы определили *принципы*, которыми руководствовались при организации процесса развития визуальной культуры у студентов при формировании межкультурной компетенции:

1. *Принцип взаимосвязи речевой активности и визуального восприятия на основе ситуации межкультурного взаимодействия* предполагает, что ситуация декодирования культуроведческой информации, содержащейся в визуальных изображениях, определения культуроведческого контекста и различий в визуальном представлении окружающего мира родной / другой культуры является поводом для активного речевого общения, интенсивного использования изучаемого иностранного языка как средства общения и познания поликультурного мира.

2. *Принцип взаимосвязанного эстетического, интеллектуального и речевого развития* заключается в том, что через восприятие эстетики родной и иной культуры, отражающей эстетическое мировоззрение, обогащается чувственно-эмоциональный опыт студентов, расширяется сфера их познавательного переживания (эстетическое выражение ценностей, представлений, моделей поведения) в процессе осознанного освоения современных реалий

поликультурной среды. Данный процесс сопровождается последующей вербализацией воспринятого и активного понимания мира культуры.

3. *Принцип опоры на функционально-адекватные культуроведчески-ориентированные визуальные аутентичные материалы* обусловлен тем, что визуальные изображения являются важным источником аккумуляции культуроведческих знаний, способов поведения в иноязычной культуре и способом конструирования поликультурной реальности. Преимуществом данных источников является большая фактологичность, точность в характеристике особенностей культуры, быстрота коммуникативного сообщения. Исходя из этого, визуальные аутентичные материалы способствуют реализации когнитивной и кумулятивной функции языка, а их использование на уроке открывает студентам более быстрый доступ к культуроведческой информации. Кроме того, в процессе восприятия визуальной культуроведческой информации происходит культурная сенсбилизация, способствующая воспитанию толерантного и положительного отношения к другим народам, их культуре, истории, традициям и образу жизни.

4. *Принцип деятельностно-ориентированного продуктивного обучения* предполагает обогащение содержания образовательной деятельности студентов продуктивными формами работы. Это означает, во-первых, интеграцию текстовой и визуальной культуроведческой информации, поскольку работа над первой служит основой для кумулятивной и аналитической деятельности студентов в процессе работы над визуальной информацией. Во-вторых, знакомство с готовыми культуроведческими визуальными материалами предоставляет студентам возможность самостоятельного создания визуальной информации о родной / иной культуре, опираясь на эстетические и нравственные принципы, реализуя позицию посредника между культурами, способного предвидеть ситуации межкультурного сбоя, межкультурные конфликты в визуальном мире и предотвращать их.

В соответствие с выделенными принципами происходил отбор и организация содержания культуроведческого материала в рамках технологии развития визуальной культуры. Хотя идея использования визуальных дидактических средств в обучении иностранным языкам не нова, но в современном визуальном информационном обществе в иноязычном межкультурном образовании необходим свежий взгляд на визуальную информацию и визуальные дидактические средства. В первую очередь это связано с введением аутентичных источников визуальной информации и таких форм работы, которые позволяют развивать критическое и исследовательское мышление.

Под аутентичными источниками визуальной информации мы понимаем самостоятельно созданные носителями культуры визуальные изображения. Среди большого количества репрезентантов визуальной и аудиовизуальной информации, к которым относятся кино- и видео материалы, комиксы, компьютерная графика, неодушевленные предметы [Семёнова 1998: 112-114], в качестве ведущего дидактического средства развития выделенных компетен-

ций медиатора культур мы выделяем фотографию. По мнению Е.А. Кириченко, фотография по своему характеру является двухмерным статичным невербальным текстом и видом художественного творчества. Фотография обладает всеми свойствами культуроведческих текстов, к которым относятся цельность и связность, художественная ценность, многоязычие, индивидуально-авторское происхождение, содержательно-смысловое наполнение [Кириченко 2011: 42].

В соответствии определенными дидактическими принципами выделяем следующие требования к отбору культуроведчески-ориентированного визуального материала:

– культуроведческое наполнение содержания визуального учебного материала, что предполагает включение в процесс образцов национальной / региональной и иноязычной культуры (образцы живописи, образа повседневной и праздничной культуры быта, устоев, быта, традиций, сведения о природном и социальном окружении и др.;

– воспитательная ценность учебного материала, предоставляющая возможность для межкультурного воспитания в познавательном, духовно-нравственном, эстетическом планах и развития студентов на основе родного / неродного и иностранного языков;

– тематико-ситуативная организация учебного материала в соответствии с основным планом освоения взаимодействующих культур, в частности «Поликультурный мир», «Моё привычное окружение», «Повседневная культура быта», «Стереотипы или особенности культур», «Праздничная культура», «Религия, праздники и обычаи»;

– соответствие материала интересам и потребностям студентов, их культуроведческому и речевому опыту: возможность использования материала как источника информации и тем для обсуждения как основы сравнительно-сопоставительного анализа изучаемых культур и языка с соответствующими явлениями культуры своей страны и родного языка;

– развития новых интересов и мотивации к дальнейшему познанию культур и изучению языков: создание межкультурных коммуникативных ситуаций на основе содержания спорной, проблемной информации.

Ядром содержания технологии развития визуальной культуры выступает специально-организованная учебно-познавательная работа над визуальной культуроведческой информацией, в основе которой находится *технология развития критического мышления*. Выбор данной технологии неслучаен, поскольку механизмы *восприятия* (идентификация, рефлексия, эмпатия) напрямую связаны с этапами развития *критического мышления*, а его использование является неотъемлемой частью процесса восприятия и понимания визуальной культуроведческой информации и развития способностей медиатора культур.

Таким образом, определенные дидактические принципы призваны сформировать культурно-созидающую образовательную среду, способствующей

развитию у студентов критического отношения к визуальной культуроведческой информации в виртуальном пространстве, толерантного отношения к визуальным проявлениям другой культуры, активной познавательной позиции в процессе визуальной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кириченко Е.А. Формирование лингвострановедческих знаний и умений учащихся в иноязычном межкультурном общении на основе «текстов культуры» / Е.А. Кириченко // Современная методика соизучения иностранных языков и культур. – СПб.: КАРО, 2011. – С. 42-48.
2. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию / В.В. Семенова. – М.: Добросвет, 1998.
3. Тройникова Е.В. Визуальная грамотность студентов в контексте межкультурного иноязычного образования [Электронный ресурс] / Е.В. Тройникова // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2015. – № 8. – URL: <http://mii-info.ru/arhiv-statey-ezhsn/ezhsn-2015-8/>
4. Утехина А.Н. Межкультурная дидактика / А.Н. Утехина. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 280 с.

**DIDACTIC PRINCIPLES OF DEVELOPING STUDENTS'
VISUAL CULTURE IN THE FORMATION
OF INTERCULTURAL COMPETENCE**

E.V. Troinikova

Udmurt State University, Izhevsk

The article discusses the didactic principles which help develop visual culture of students in the preparation for intercultural communication. Allocated requirements for visual cultural information, as well as the main technology for the development of visual culture.

Key words: teaching a foreign language, visual culture, intercultural competence, foreign language education.

Об авторе:

ТРОЙНИКОВА Екатерина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры переводоведения и прикладной лингвистики (английский и немецкий язык) Удмуртского государственного университета, *e-mail*: ekatroj@gmail.com.

УДК 42.07

**О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ПРЕПОДАВАНИЯ
ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОГО И СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА
СТУДЕНТАМ-МЕЖДУНАРОДНИКАМ**

В.Ю. Федотова

Пятигорский государственный лингвистический университет, Пятигорск

Подготовка специалистов-международников подразумевает владение на-

выками последовательного и синхронного перевода. В этой статье рассматриваются некоторые аспекты преподавания устного перевода, которые можно использовать для подготовки специалистов различного профиля.

Ключевые слова: *последовательный перевод, синхронный перевод, переводческая запись*

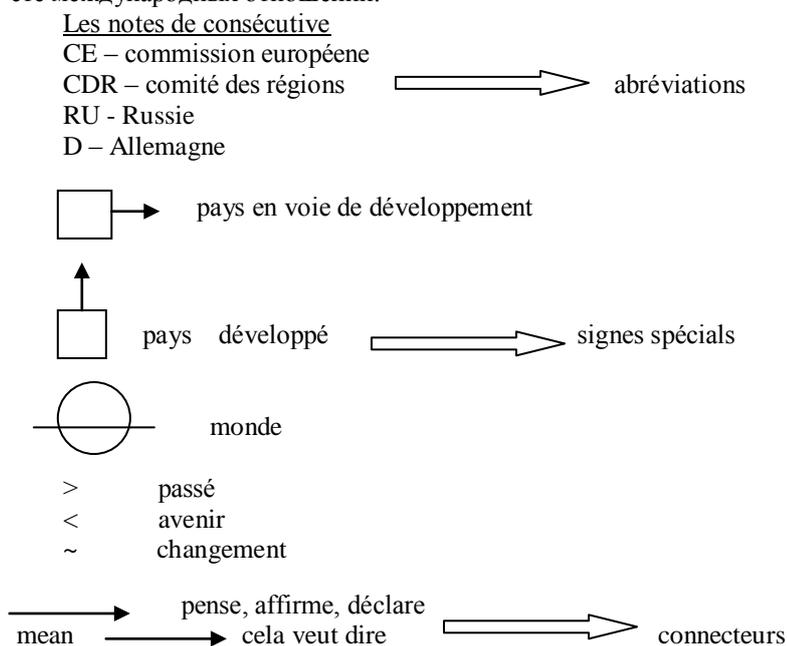
Основными видами устной переводческой практики являются, как известно, последовательный перевод и синхронный перевод, каждый из которых имеет свою специфику, свою область применения и характерен для определенной ситуации профессионального общения. В настоящее время подготовка переводчиков по той или иной специальности становится все более востребованной; не составляет исключения и институт международных отношений, где подготовка специалистов-международников подразумевает не только владение языком специальности, но также и владение навыками последовательного и синхронного перевода, что объясняется спецификой профессии. В данной статье мы рассмотрим некоторые приемы преподавания устного перевода, которые могут быть использованы при подготовке специалистов самого различного профиля, а также поговорим об основных трудностях как последовательного, так и синхронного перевода.

Последовательный перевод (L'interprétation consécutive/la consécutive)

Основная функция последовательного перевода – воспроизведение высказывания говорящего с помощью средств другого языка, осуществляемое непосредственно после высказывания. Недостаток его в том, что, по сравнению с синхронным, последовательный перевод занимает в два раза больше времени. По ходу речи говорящего переводчик может делать записи, которые в дальнейшем помогут ему наиболее точно передать смысл послания (message) говорящего. Однако не стоит забывать о том, что суть работы переводчика состоит не в том, чтобы воспроизводить высказывание максимально дословно (в таком случае существует риск сведения всего высказывания к элементарному буквализму), а в том, чтобы передать основной смысл послания говорящего. В конечном итоге, переводчик воспроизводит всегда только то, что он выносит из послания говорящего; при этом совершенно естественно допускается опущение той или иной информации, которая не играет существенной роли при воспроизведении основного смысла высказывания.

Длительность переводимых отрывков может быть самой различной, однако желательно придерживаться определенных рекомендуемых интервалов (как правило, от 1 до 15 минут, во всяком случае, не превышая 30). Основными областями применения последовательного перевода являются непродолжительные выступления на собраниях и различных встречах, таких как, например, дипломатические переговоры, презентации какого-либо товара или услуги и т.д. Как правило, такого рода встречи ограничиваются переводом на один язык, в крайнем случае, на два. Переводчик делает записи, и передает содержание высказывания говорящего с равными промежутками

времени. Повсеместно распространено использование особых обозначений, стенографических аббревиатур, которые зачастую являются продуктом деятельности самого переводчика. Однако существует некоторое количество наиболее известных обозначений, которые принято использовать при переводе. Эти обозначения позволяют значительно сократить время, используемое для записей, а также, в целом, делают этот процесс более осмысленным. Приведем примеры обозначений, которые принято использовать в контексте международных отношений:

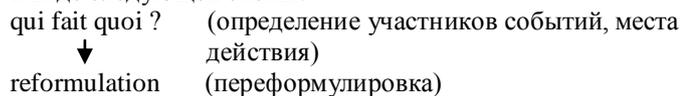


В любом случае, вопрос выбора того или иного обозначения всегда остается за самим переводчиком.

Основные этапы последовательного перевода

1. Прослушивание (активное прослушивание - анализ мимики, жестов, интонации говорящего. Основная задача – понять суть высказывания).
2. Анализ (анализ элементов высказывания – определение типа высказывания, выявление деталей)
3. Восприятие

Процесс восприятия послания говорящего при переводе можно представить также в виде следующей схемы:



↓
communication (передача)

При работе со студентами-международниками в качестве рабочего материала используются различного рода образцы дипломатических документов – декларации, конвенции, соглашения и т.д. Основная сложность при работе с такими документами состоит в том, что они, как правило, перегружены специальной лексикой, терминологией, сложными речевыми оборотами и конструкциями; не рассчитанными на неподготовленных слушателей. Таким образом, прежде чем перейти непосредственно к работе, рекомендуется проводить подготовительный этап, предварительно вводя новые термины и понятия. На начальном этапе занятия последовательным переводом со студентами преподавателем произносится небольшой несложный текст, который затем воспроизводится на родном языке одним из студентов. В дальнейшем в усложненном варианте может использоваться обратный перевод с русского языка на французский (один из студентов при этом на время покидает аудиторию). Одним из приемов, часто используемых при последовательном переводе, является составление краткого конспекта или резюме сообщения. Таким образом, студентам можно предложить составить резюме услышанного текста с его последующим воспроизведением.

Синхронный перевод (interprétation simultanée/ la simultanée)

В отличие от последовательного синхронный перевод позволяет осуществить быструю и наиболее достоверную передачу сообщения. Он используется для перевода продолжительных выступлений и не ограничивается, как правило, двумя рабочими языками. Работа синхрониста требует наличия двух, а то и трех переводчиков для каждого языка. Слушая выступающего, переводчик воспроизводит сообщение в режиме реального времени параллельно с речью говорящего. Принимая во внимание чрезвычайно высокую степень напряжения при такой работе, переводчики-синхронисты, как правило, сменяют друг друга каждые 15-20 минут. Работа синхрониста является самым технически сложным видом устного перевода, которая требует от переводчика не только высоко развитых профессиональных качеств, но также и предполагает наличие широкого кругозора, прекрасного владения родным языком, оперативного умения находить эквиваленты и оперировать ими на двух языках. Кроме того, предполагается, что синхронист должен обладать хорошими физическими качествами, быть выносливым и иметь быструю реакцию. Наибольшую сложность в работе синхрониста представляет поддержание постоянной концентрации внимания. С целью развития концентрации внимания применяется целый ряд упражнений, которые могут быть использованы при работе со студентами на подготовительном этапе при синхронном переводе. Например, студентам предлагается повторить после прослушивания небольшое высказывание, несложный текст. При этом студенты воспроизводят только что услышанный текст, имитируя интонацию выступающего, таким образом, исполняя роль, например, участника

конференции. Составление резюме также способствует повышению концентрации внимания. При обучении синхронному переводу нельзя не затронуть вопрос технической оснащённости рабочей аудитории; при отсутствии, например, звукоизолирующих кабин или при их неудобном расположении в аудитории, или при сбоях в работе звукопередающих устройств не может быть и речи о качественной профессиональной подготовке переводчиков-синхронистов.

Другой сложностью в работе синхрониста является постоянный подбор эквивалентов при переводе. Зачастую бывает трудно подобрать эквивалент в том случае, если, например, тот или иной термин или само понятие в целом не существует в языке перевода. В такой ситуации рекомендуется воспользоваться объяснениями, прибегнуть к перефразированию. Суть работы заключается в максимально близком к тексту воспроизведении той или иной смысловой единицы; при этом переводчик должен стремиться к тому, чтобы уложиться в определенный промежуток времени, т.е. стараться завершить свой перевод одновременно с докладчиком. Используемые переводчиком фразы, таким образом, должны быть максимально простыми, логичными, желательно также избегать повторов. В конечном итоге, работа переводчика-синхрониста предполагает оперативное владение так называемым рабочим инвентарем лексических средств, который нарабатывается в процессе практики и существенно облегчает воспроизведение текста, доводя его до автоматизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурляй С.А. Le Français. Устный перевод. Переводческая запись / С.А. Бурляй. – М.: Р. Валент, 2005. – 160 с.
2. Гак В.Г. Теория и практика перевода. Французский язык / В.Г. Гак, Б.Б. Григорьев. – М.: Книжный дом «Либроком», 2008. – 461с.

SOME ISSUES OF TEACHING CONSECUTIVE AND SIMULTANEOUS INTERPRETATION TO STUDENTS MAJORING IN INTERNATIONAL RELATIONS

V.Y. Fedotova

Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk

The training of specialists in international relations requires the translating competence in consecutive and simultaneous interpretation. This article treats some questions of teaching of interpretation, which can be used in training of varied experts.

Key words: *consecutive interpretation, simultaneous interpretation, interpreter's note-taking.*

Об авторе:

ФЕДОТОВА Валерия Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков Пятигорского государственного лингвистического университета, *e-mail: valeriovf2015@gmail.com.*



**Иностранные языки:
лингвистические аспекты**

*О. О. Антипова
Ю. В. Баклагова
М. П. Бартьшева
М. В. Биянова
Е. В. Болотова
С. Н. Вельгушева
В. В. Волохова
Н. И. Гацура
Н. Л. Глазачева
В. В. Давыдова
Ю. В. Дмитриева
Л. П. Евсеева
О. Н. Карабанова
Н. В. Матвеева
Т. А. Мезенцева
Н. Ю. Молитвина
И. М. Некрасова
И. А. Панина
К. Е. Попова
Т. Г. Стул
Е. В. Тетерлева
Д. А. Тихонова
О. С. Токарева
Л. В. Фадеева*

УДК 811.112.2

ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫЕ ЗООМЕТАФОРЫ И ИХ ИНВЕКТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

О.О. Антипова

Нижегородский государственный университет им.Н.И.Лобачевского,
Нижний Новгород

Рассматриваются антропоморфные зоометафоры с инвективной интенцией, построенные по модели «человек – это животное», включающей в себя маскулинно- и фемининно-маркированные, а также метагендерные единицы. Исследуются структурно-семантические особенности данного типа зоометафор с референцией к языковой картине мира.

Ключевые слова: инвективная метафора, гендерно-маркированные единицы, языковая картина мира.

Под инвективной зоометафорой в настоящем исследовании понимается языковая единица (слово/фразеологизм), созданная на основе зоо-образа и реализующая намерение инвектора оскорбить либо унижить инвектума или третье лицо [Голев 2000]. Объектом рассмотрения являются антропоморфные зоометафоры с инвективной интенцией, построенные по модели «человек – это животное». Анализ исследуемого материала позволяет выделить три группы зоометафор, реализующих данную модель: «мужчина – это животное», «женщина – это животное», «мужчина/женщина – это животное». Интересно отметить, что третья группа представлена метагендерными единицами, реализующими инвективную интенцию, направленную на представителей обоих полов.

Как представляется, анализ языкового материала с учетом гендерной референции весьма значим при изучении языковой картины мира носителей любого языка, при этом несомненный интерес представляет анализ средств лингвистической реализации концептов маскулинности и фемининности в разных лингвокультурах. Так, например, антропоморфная зоометафора *сука* в отличие от ее фемининно-маркированного эквивалента в английском языке реализует метафорическую метагендерную модель «мужчина/женщина – это животное», а, следовательно, инвективная интенция может быть адресована представителю любого пола. При этом ее дериват, зоометафора *сучка*, в которой присутствует уменьшительно-ласкательный суффикс, является инвективной. Важно отметить, что последняя из представленных единиц, не являясь метагендерной, в силу языковой традиции номинирует лиц женского пола.

Рассмотрение антропоморфных зоометафор с инвективной интенцией в русле лингвистической семантики позволяет выделить следующие группы:

1. Однословные: а) состоящие из слова с одним корнем: *гнида, собака; dog, goat* и т.п., и б) сложные, образованные методом словосложения: *кош-кодав, долбодятел; fleabag – грязнуля, oxhead – глупец* и т.п.

2. Фразеологические единицы: *собачья душа, сукин сын/дочь; God's are – полоумный, дурак от рождения, dirty dog* (ВЕ) – *дрянь, подлец, yellow dog* (АЕ) – *подлец, прохвост* и т.п.

Анализ исследуемого материала позволяет отметить, что сложные метафоры и метафоры со структурой словосочетания в обоих языках часто включают в качестве компонента языковые единицы-соматизмы. Употребление значительной части изучаемых языковых явлений имеет целью принижение интеллектуальных способностей инвектума/третьего лица. Для реализации подобной инвективной интенции в лексико-семантической группе интеллект (в дальнейшем изложении ЛСГ) используется соматизм «голова/мозг» и номинация животного, чьи ментальные способности носителями данной языковой культуры не оцениваются высоко: *куриные мозги, курья/ежовая голова* – в русской языковой картине мира и *chicken head, oxhead* – в английской. При этом зоометафора *egghead*, обладая соответствующей стилистической пометой, и будучи образованной по представленной выше словообразовательной модели, имеет значение 'умник' и обладает отрицательным эмоционально-оценочным компонентом.

В зоометафоре *bull-calf*, также относящейся к ЛСГ интеллект и образованной посредством сложения единиц, состоящих в гиперо-гипонимических отношениях, инвективная интенция реализуется через актуализацию признака молодой/глупый, заложенного в зоо-образе *calf* и конструирующего скрытое сравнение (бык-как-теленочек = глупый).

Рассматриваемые метафоры со структурой словосочетания можно условно разделить на две группы, в которых инвективная интенция реализуется посредством:

1) признаков, актуализирующихся в самом зоо-образе и не зависящих от наличия дополнительных компонентов. Упрямый *осел/баран* выступает в роли инвективной метафоры, равно как и *осел/баран* без дополнительных дескрипторов, cf., *гадюка* и *подколотная/гадюка*. В данном случае, как представляется, имеет место сужение значения/усиление инвективной интенции;

2) признаков, актуализирующихся посредством дополнительных дескрипторов, e.g., *драная/облезлая/ободраная кошка* – инвективная метафора, в то время как лексема «кошка» без дескрипторов не является в равной степени инвективной. Реализация инвективной интенции происходит посредством актуализации семантических признаков зависимых компонентов метафоры, а не главного слова.

Функционирование антропоморфной зоометафоры *лебедь* в русской языковой картине мира является примером аксиологической амбивалентности [Кузнецова 2014]. В одном из значений лексическая единица используется как ласкательное отношение к женщине (закрывающее в себе положительную оценку адресата: *лебедь, лебедушка, лебединая поступь*). При этом, в специальных лексикографических источниках, рассматривающих жаргонную лексику, данная единица в русской языковой картине мира фиксируется

со значением 'молодая проститутка', а также с фонетическим вариантом лебедь/леблеть.

Нельзя не отметить, что в группе метафор, реализующих модель «женщина – это животное», присутствуют инвективы, в составе которых отсутствует компонент, маркированный женским родом: *bull duke (offensive)* – о лесбиянке, чье поведение/внешность чрезмерно напоминают мужчину. В русской языковой картине мира находим похожее замещение фемининного зоо-образа в том же значении 'кобель/кобелиха'. Таким образом, используя в номинации маскулинно-маркированные зоо-образы, инвектор реализует инвективную интенцию, что позволяет судить об усилении эмоционального воздействия.

Наличие семантического компонента с референцией к родственникам инвектума в различных этнокультурах традиционно связывается с более глубоким эмоциональным воздействием. Выделяем два типа номинаций:

- 1) косвенная: *жабёныш, змеёныш, гадёныш* и т.п. (референция устанавливается по анализу словарной дефиниции);
- 2) прямая: *сукин/курицын сын, курицына дочь* и т.п. (референция определяется на уровне компонентного анализа).

При этом инвективная интенция распространяется на больший круг лиц, имплицитно передавая информацию о том, что набор отрицательных признаков, приписываемых инвектуму, также адресован его ближайшим родственникам.

Традиционно для многих лингвокультур в сфере номинаций профессий используются зоо-образы, не обладающие эмоционально-оценочным компонентом: *бык, медведь* – брокер, зарабатывающий на повышении/ понижении биржевых котировок, *волк* – опытный биржевой спекулянт, *заяц* – син. скальпера и т.п. Однако, следует отметить новые тенденции в употреблении подобных зоометафор с ярко выраженной инвективной интенцией. Особенно активно подобные зоометафоры используются в политическом дискурсе, под которым понимается речевая деятельность в определенном социальном пространстве, а также возникающие в результате данной деятельности речевые произведения (тексты), взятые во взаимодействии лингвистических, паралингвистических и экстралингвистических факторов [Шейгал 2004]:

Lame duck: Disapproval of Obama's job performance (Allahpundit [http](http://))

или:

She failed to publicly declare her voting intentions before the secret ballot but announced at lunchtime today that she voted against the Taoiseach. "Cowen, the dead duck; Martin the lame duck; Hanafin the gutless duck; and Lenihan, the superior duck who shot himself in the foot" was how Miriam Lord of the Irish Times summed up the failed coup,

где *dead duck* – никчемный человек, *lame duck* – политический деятель, утративший свою власть, *gutless duck* – трус, *superior duck* – высокомерный

самодовольный человек) (Burne http). Несмотря на то, что метафора *lame duck* до не давнего времени не являлась серьезным оскорблением, анализ современных контекстов позволяет предположить, что положение данной единицы на шкале инвективности может измениться. Таким образом, чтобы своевременно фиксировать развитие новых компонентов значения (в данном случае инвективного компонента), представляется целесообразным пользоваться не только данными лексикографических, но и публицистических источников, а также материалами языковых корпусов, поскольку они быстрее реагируют на появление новых компонентов значения, которые либо рождаются, либо актуализируются в современных контекстах.

Одним из важных аспектов изучения инвективной зоометафоры является то, что данное явление всегда носит «культурно-обусловленный характер, поэтому соотношение кодифицированный – некодифицированный (разрешенный – неразрешенный) всегда национально специфично» [Жельвис 1988:108]. Так, для носителя русского языка не вызывает сомнения инвективная интенция гендерно-маркированной метафоры *кобра* (злая женщина), в то время, как для носителя английского языка зоо-образ *cobra* может актуализировать значение ‘внешне привлекательная девушка’, не являющееся компонентом смысловой структуры русского варианта.

Изучение инвективных метафор не утрачивает актуальности, во-первых, ввиду нестабильности степени инвективности отдельных единиц, а также вспомогательных способов выражения, представляющих собой обширный исследовательский материал. Во-вторых, исследование инвективной лексики получает новое развитие в русле гендерной инвектологии. Учитывая значительные изменения в сфере социальных ролей, можно также предположить, что языковая система отреагирует на смещение акцентов и актуализирующихся признаков, реализующих инвективные интенции. Необходимо также отметить, что материалы, полученные при рассмотрении данных аспектов позволят с большей точностью получать информацию о системе ценностей/антиценностей конкретного языкового коллектива, что, в свою очередь, дает возможность более детального рассмотрения концепта «оскорбление», являющегося, несомненно, одним из важных средств конструирования языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голев Н. Д. Юридизация естественного языка как лингвистическая проблема / Н.Д. Голев // Юрислингвистика – 2. Русский язык в его естественном и юридическом бытии. – Барнаул: Изд-во Алтайск. гос. ун-та, 2000. – С. 8-40.
2. Жельвис В.И. Инвективная стратегия как национально-специфическая характеристика / В. И. Жельвис // Этнопсихоллингвистика. – М.: Наука, 1988. – С. 108.
3. Кузнецова Н.В. К вопросу о лингвистическом прогнозировании и лингвистических перспективах новой лексики в современном английском языке/ Н. В. Кузнецова // Вест. Нижегород. гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2014.– № 2 (2). – С. 378-382.
4. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М.: Гнозис,

2004. – 324 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Allahpundit. Lame duck: Disapproval of Obama's job performance hits two-year high in new NYT poll [Электронный ресурс] / Allahpundit // Hot Air. – 2013, September 26. – URL: <http://hotair.com/archives/2013/09/26/lame-duck-disapproval-of-obamas-job-performance-hits-two-year-high-in-new-nyt-poll/>.

Byrne E. Fianna Fáil's fall from grace [Электронный ресурс] / E. Byrne // The Guardian. – 2011, January 19. – URL: <http://www.theguardian.com>. Fianna Fáil's fall from grace / Elaine Byrne / Opinion / The Guardian/.

GENDER-MARKED METAPHORS WITH THE NAMES OF ANIMALS AS A COMPONENT AND THE INTENTION OF INSULT

O.O. Antipova

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod

Anthropomorphic metaphors with the intention of insult and the names of animals as a component that are based on the pattern «human is animal» are analyzed. Both gender-marked and unmarked components are included in the pattern. Structural and semantic peculiarities of these metaphors with the reference to the linguistic world-image are investigated.

Key words: metaphors with the intention of insult, gender-marked lexical units, linguistic world-image.

Об авторе:

АНТИПОВА Оксана Олеговна – ассистент кафедры зарубежной лингвистики филологического факультета Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, e-mail: rgf-survivingcourse@yandex.ru.

УДК 811.11

**КАТЕГОРИЯ РЕФЛЕКСИВА
В НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ:
СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ**

Ю.В. Баклагова

Кубанский государственный университет, Краснодар

В статье рассматриваются средства выражения собственно возвратной категории (прямообъектного рефлексива) в двух разноструктурных языках – немецком и английском. Проводится разграничение между истинно рефлексивными глаголами и псевдорефлексивными глаголами.

Ключевые слова: категория рефлексива, рефлексивный глагол, диатеза, актантная деривация, псевдорефлексивный глагол.

Категория рефлексива долгое время причислялась к залогам. Возвратный залог или рефлексив указывает на то, что действие направлено на само действующее лицо, которое является одновременно и субъектом, и объектом действия, а каузатив – побудительный или понудительный залог – указывает

на то, что действие наряду с реальным субъектом имеет и так называемый каузирующий субъект.

В классической лингвистике под залогом понимается грамматическая категория глагола, выражающая «диатезу», т.е. характер соотнесения основных участников ситуации (субъекта и объекта действия) с основными именными членами предложения – подлежащим и прямым дополнением. Таким образом, речь идет о морфологически различных формах глагола, употребляющихся в одинаковой синтаксической позиции, но отличающихся друг от друга по количеству валентностей. Определения залога, таким образом, замыкались на отождествлении понятия залога с неуниверсальными синтаксическими понятиями членов предложения.

В современной лингвистике ставится под сомнение выделение рефлексива как залоговой формы. Многие ученые постулируют корреляцию рефлексива с понятиями диатезы и актантной деривации. Основная аргументация здесь – свойство залога менять синтаксические роли участников ситуации и их коммуникативного ранга.

Таким образом, само понятие залога определяется через понятие диатезы. Диатеза (от греч. *diathesis* «расположение») – это синтаксическая категория предиката, отражающая определенное соответствие между участниками обозначаемой предикатом ситуации (семантическими актантами, выполняющими те или иные семантические роли) и именными членами предложения, заполняющими валентности данного предиката, – синтаксическими актантами, синтаксические роли которых выражены морфологическими или синтаксическими средствами.

Если говорить об актантной деривации, то основным признаком актантной деривации является изменение состава или референциальных характеристик участников ситуации, то есть семантическое преобразование исходной структуры. Залог – это частный случай актантной деривации. Основное различие между залогом и актантной деривацией состоит в том, что залоговые преобразования изменяют прагматическую интерпретацию ситуации, но никогда не затрагивают ее собственно семантическую интерпретацию [Плунгян 2003: 186].

Актантная деривация увеличивает или уменьшает число партиципантов, меняя, таким образом, значение предикатного слова. От того, в какую сторону меняется количество участников ситуации, можно говорить о повышающей, понижающей или интерпретирующей актантной деривации.

Категория рефлексива относится к интерпретирующей актантной деривации. Это такой тип деривации, когда на референциальную природу участников ситуации накладываются ограничения в виде кореферентности двух аргументов, один из которых должен быть подлежащим [Плунгян 2003: 215].

Рефлексив представляет собой один из способов выражения в языке субъектно-объектных отношений. Субъект в данном типе конструкции, выраженный именным элементом, является источником такого действия, кото-

рое вовлекает его в ситуацию в качестве объекта, производя над ним, а точнее над самим собой, какие-либо преобразования. Таким образом, с одной стороны, сохраняется собственно мыслящее или активное субъектное начало, а с другой – выделяется его пассивная объектная копия, на которую и указывает возвратное местоимение [Берестнев 2000: 51].

В данной работе мы будем говорить о рефлексиве как о собственно возвратной категории, то есть о прямообъектном рефлексиве, когда подлежащее и дополнение являются одним лицом. Косвеннообъектный рефлексив (подлежащее кореферентно косвенному дополнению) рассматриваться не будет.

В немецком языке рефлексив представлен глаголами с рефлексивным местоимением *sich*. Однако следует различать «собственно» рефлексивные глаголы и «псевдорефлексивные», поскольку и первые, и вторые употребляются с *sich*.

Рефлексивное местоимение при рефлексивных глаголах соотносится с субъектом предложения в лице и числе, и именно глагол определяет конкретную форму рефлексивного местоимения *sich*, которое может стоять не только в аккузатив (традиционно), но и в датив и генитив, ср.: *sich (Akk.) ausruhen, sich (Akk.) bewerben, sich (Akk.) erholen, sich (D.) etwas leisten können, sich (D.) Mühe geben* и т.д. Обязательным условием возвратной интерпретации глагола является факт самостоятельного совершения действия объектом без воздействия извне. У «псевдорефлексивных» глаголов местоимение *sich* является дополнением. Определить, является ли местоимение *sich* дополнением, несложно. Достаточно произвести субституцию (замену рефлексивного местоимения произвольным существительным или личным местоимением) и координатную трансформацию (замену однородным членом предложения), ср:

(1) Die Mutter wäscht sich.

(2) Die Mutter wäscht nicht sich, sondern das Kind.

У рефлексивных глаголов такого рода замена на произвольный объект невозможна, так как рефлексив – это собственно возвратные глаголы, которые являются исключительно непереходными.

В немецком языке также возможна каузативно-рефлексивная диатеза, при которой в позиции подлежащего стоит субъект каузации, являющийся одновременно объектом основной (каузируемой) ситуации. Эта диатеза реализуется в аналитической конструкции «*sich* + глагол + *lassen*». При такой диатезе воздействие, необходимое субъекту каузирующего действия, по его инициативе выполняет иное лицо, ср.:

(3) Der Geschäftsmann liess sich einen Anzug schneiden.

Если говорить о лексико-грамматических разрядах глаголов, то в немецком языке рефлексивные глаголы могут быть как акциональными (глаголы активного действия *sich ansehen, sich beteiligen, sich nähern* и др.), так и неакциональными (глаголы неактивного действия *sich bedanken, sich sehnen,*

sich verirren и др.).

В английском языке глаголы, которые, на первый взгляд должны относиться к реализующим категорию рефлексива, фактически являются «псевдорексивными» глаголами (о которых мы говорили выше касательно немецкого языка). Таковыми, например, являются переходные глаголы *adapt, dress, hide, move, shave, wash* и др. Чаще всего эти глаголы употребляются без рефлексивного местоимения (действие субъекта, в любом случае, направлено на него самого). Наличие объекта действия, выраженного рефлексивным местоимением *oneself*, возможно в тех случаях, когда по тем или иным причинам необходимо сделать акцент на том факте, что субъект выполняет действие над самим собой. Ср.:

(4) In the bathroom, I *washed myself*.

(5) In the bathroom, I had a hot bath and *washed my hair*.

(6) I always *wash* five times a day.

Среди псевдорексивных глаголов есть один глагол, который даже меняет свое семантическое содержание с добавлением местоимения *oneself*. Глагол *behave* – «вести себя», а глагол *behave oneself* – «вести себя хорошо, вести себя прилично».

В грамматике английского языка указывается, что существует только три глагола, которые можно причислить к собственно возвратным, подлинно рефлексивным глаголам («true reflexive verbs»). Это глаголы *busy, content, pride* [Collins Cobuild English Grammar: 136]. Под термином «подлинно рефлексивные» понимается употребление данных глаголов исключительно с местоимением *oneself*, ср.:

(7) He had *busied himself* in the laboratory.

(8) Conrad and I *contented ourselves* with expressing our relief.

(9) He *prides himself* on his tidiness.

Глагол *busy oneself* – акциональный глагол, глаголы *content oneself* и *pride oneself* – неакциональные.

Также существует группа глаголов, которую было бы верно назвать «условно» рефлексивными глаголами. Это небольшая группа глаголов, которые употребляются с рефлексивным местоимением, но только если субъектом является одушевленное лицо: *apply, compose, distance, enjoy, excel, exert, express, strain*, ср.:

(10) Sandra *enjoys her job* in the city.

(11) David seemed to be *enjoying himself* at the concert.

Кроме того, у некоторых «условно» рефлексивных глаголов также с добавлением местоимения *oneself* возможны изменения, связанные не только с кореферентностью субъекта и объекта действия, а с трансформацией самой семантики глагола. Например, глагол *apply for/ to/ something to something* имеет значение «обращаться; прикладывать, прилагать; применять, употреблять»; глагол *apply oneself* – «заниматься» [Longman 2005: 60].

Также возможны ограничения, когда кореферентность субъекта и объекта действия с добавлением местоимения *oneself* накладывается только на

одно из значений исходного глагола. Так, значения глагола *compose* – «составлять; сочинять (музыку, стихи), набирать; успокаивать». Глагол *compose oneself* имеет значение «успокаиваться» [Longman 2005: 314]. Или глагол *exert* – «оказывать (давление, влияние); напрягать (силы)», а глагол *exert oneself* – «стараться» [Longman 2005: 544].

Подведем итог. Рефлексивными глаголами могут считаться только такие глаголы, для которых является обязательным наличие прямого объекта, выраженного рефлексивным местоимением и кореферентного субъекту действия.

Для немецкого языка характерны разноуровневые средства выражения рефлексива. В первую очередь, это рефлексивное местоимение *sich* (глаголы *sich ausruhen, sich bewerben, sich erholen* и т.д.). Также возможна каузативно-рефлексивная диатеза, которая реализуется в аналитической конструкции «*sich* + глагол + *lassen*».

В английском языке возвратность эксплицируется через рефлексивное местоимением *oneself*. Существует только три подлинно возвратных глагола – *busy oneself, content oneself, pride oneself*. Определенные позиционные ограничения накладываются и на небольшую группу глаголов типа *apply, compose, enjoy*, в семантике которых рефлексив является лишь одним из ряда значений. Большая же часть глаголов, употребляющихся с рефлексивным местоимением *oneself*, являются псевдорефлексивными. В некоторых случаях с добавлением местоимения *oneself* меняется семантика исходного глагола. Мизерное количество подлинно рефлексивных глаголов в английском языке свидетельствует о низком уровне продуктивности рефлексива в английском языке.

Несмотря на то, что немецкий и английский языки являются языками разного строя (немецкий язык, преимущественно, язык синтетического строя, а английский – аналитического), для обоих языков характерен аналитический характер средств выражения рефлексива. Рефлексивные глаголы в немецком и английском языках могут быть как акциональными, так и неакциональными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берестнев Г.И. Проблема самосознания с языковой точки зрения: когнитивные основания возвратного местоимения *себя* / Г.И. Берестнев // Филологические науки. – 2000. – №1. – С. 50-58.
2. Плунгян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику / В.А. Плунгян. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.
3. COBUILD English Grammar / COBUILD English Grammar. – L.: Collins Publishers, 2011. – 544 p.
4. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
Longman Dictionary of Contemporary English / Longman Dictionary of Contemporary English. – Edinburgh: Pearson Education, 2005. – 1950 p.

CATEGORY OF THE REFLEXIVE IN GERMAN AND ENGLISH: MEANS OF REALIZATION

J.V. Baklagova

Kuban State University, Krasnodar

The article deals with the means of realization of the reflexive category proper (direct-objective reflexive) in two different structural languages – German and English. We draw a distinction between true reflexive verbs and false reflexive verbs.

Key words: *category of reflexive, reflexive verb, diathesis, actant derivation, false reflexive verb.*

Об авторе:

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

УДК 811.111

**МЕЖДОМЕТИЯ КАК СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СЕМАНТИКИ
«НАСТРОЕНИЕ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

М.П. Бартьшева

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. В.М. Шукшина, Бийск

В статье рассматривается междометие как одно из средств реализации семантики «настроение» в английском языке. Каждое междометие несет свою смысловую нагрузку. Значение междометия может быть понятно лишь в контексте, потому что одно и то же междометие может идентифицировать как положительную, так и отрицательную семантику «настроения».

Ключевые слова: *междометие, настроение, семантика, эмоциональность.*

Обращение к семантике «настроение» обусловлено тенденцией усиления интереса исследователей к языку говорящего субъекта, что ставит перед лингвистами целый ряд проблем, среди которых можно выделить изучение языка «человека познающего», «человека мыслящего», а также «человека чувствующего».

Одним из важнейших языковых знаков эмотивной лексики выражающих семантику «настроение» являются междометия, роль которых в вербальной коммуникации очень велика. Главной особенностью междометий лингвисты считают то, что, не имея определенной семантики и грамматической формы, не обладая номинативной функцией, они могут быть многозначными и их функция в языке общения очень важна в выражении эмоциональных ощущений и чувств субъекта речи. Ж. Вандриес утверждает, что междометие «представляет собой специальную форму речи – речь аффективную, эмоциональную или иногда речь активную, действенную» [Вандриес 2004: 137].

В последнее время междометие, как вид эмотивной лексики пред-

ставляет всё больший интерес. Под междометием понимается неизменяемое слово, служащее для выражения эмоций и других реакций на речевые или неречевые стимулы. Сложный состав эмоций, выраженных междометиями, приводит к возможности неоднозначного или неправильного истолкования.

Большинство эмоциональных междометий являются многозначными, что предполагает наличие близких значений, но одно и то же междометие в различных ситуациях может выражать противоположные эмоции, чего при наличии полисемии в знаменательных словах не бывает. Например, междометие *ooh* выражающее и боль, и удовольствие: *Ooh! What a kick!* или *Ooh! What a delicious cake!* Однако следует заметить, что одно и то же междометие, выражая различные эмоции, произносится с разной интонацией и по-разному. Например, *oh* – «удовлетворение» дольше произносится и как бы на выдохе, чем *oh* – «боль», похожее на выкрик. В данном случае следует говорить лишь о графической омонимии. Большинство многозначных междометий свидетельствует об эмоциональности, жизненности и спонтанности языка. Поэтому, очевидно, часто используются ‘универсальные’ междометия (*oh, ah, o, well, wow* и другие) [Могутова 2002: 89].

В письменных текстах для выявления семантики «настроение» часто необходим контекст, в котором употребляется то или иное междометие в виду его полисемантичности.

1. “I should like you”, said Richard, “to meet my mother. She is looking forward to it”
“Oh, does she know about me?”
“Rather”, Richard said.
“Oh”
“No need to be nervous”, Richard said, “She is awfully sweet”.
Oh. I’m sure she is. Yes, of course I’d love –“ (M. Spark).

В данном примере междометия *Oh* употреблено трижды. Использование междометия как эмотива позволяет выделить семантику «настроение», а контекст (*I’d love*) свидетельствует о позитивной семантике, имеющей сему удовольствия, умиротворения, гармоничного внутреннего состояния, каузаторами чего является приятное удивление, заявленного междометием *Oh*.

2. Oh, you are a cruel tyrant. I can’t talk to you: you turn everything against me (B. Shaw, 130).
3. Oh, the fool she had been! (W.S. Maugham).

Наличие оценочной лексики с негативной коннотацией *cruel tyrant* (2), *fool* (3) свидетельствует о реализации семантики «негативное настроение» в высказываниях женского типа. Использование междометий является показателем эмоций, поддерживающих состояние безысходности. Контекст *I can’t talk to you turn everything against me* диагностирует упадок сил. Без указанного междометия семантика «настроение» получает нейтральную окраску в актуализации, т.к. представлена лишь констатация факта: *you are a cruel tyrant*. В этой позиции не просматриваются нейропсихологические особенности говорящей личности, но междометие *Oh* позволяет более точно иден-

тифицировать состояние человека.

4. He kissed Gwen on the cheek. She laughed and so did he.
“Well, well”, he said (M. Spark).

5. “Oh, my Lord, I’m so happy” cried Hans. “How beautiful the world is!” (W.S. Maugham).

Следующие высказывания мужского типа идентифицируют семантику «позитивное настроение», поскольку лексемы *laughed* (4), *happy* (5) являются актуальными для описания хорошего настроения. Глагольная лексема *laughed* (4) описывает пантомимическое проявление внутреннего состояния, лексема *happy* (5) – положительное чувство радости и, как следствие, хорошее настроение. Междометие *Well*, имеющее нейтральное значение, в данном контексте поддерживает именно позитивную семантику. Междометие *Oh, my Lord*, являющееся также нейтральным, во взаимосвязи с контекстом (*I’m so happy*) рассматривается как эмотив с положительной заряженностью, актуализирующий семантический компонент «радостность».

6. “Oh, no!” (Ph. Margolin)

Междометие *Oh*, взаимодействуя с отрицанием *no*, актуализирует семантику «негативное настроение» на эмотивном уровне. Отрицание, неприятие ситуации, нарушение гармонального баланса, выраженное в самостоятельном высказывании *Oh, no!*, свидетельствует об отрицании происходящего, нежелании верить в случившееся, что не является нормой бытия.

7. “...Oh, Christ, how I hate this country. I hate that river. I hate that damned rubber.” (W. S. Maugham).

В данном примере семантический компонент «ненавистность» заложен в семантику глагольной лексемы *hate*. Стилистический прием – повтор служит для усиления отрицательного качества именных лексем (*hate, damned rubber*), которые рассматриваются в функции негативного настроения, порожденного дисгармонией, в связи с обстоятельствами, о чем свидетельствует контекст (*I hate this country*). Междометия *Oh, Christ*, хотя и не несет смысловой отрицательной нагрузки, усиливает негативность высказывания, в качестве выраженной эмоции.

8. Oh, no! She put her hand up to the mouth and all (J.D. Saling).

Изменение движений тела, представленное словосочетаниями *put her hand up to the mouth*, являются описанием действий, которые демонстрируют плохое настроение, что актуализирует семантику «негативное настроение». Предтекст *Oh, no!* является отрицательным высказыванием, представляя чувство отчаяние, становится каузатором семантики «негативное настроение», поскольку актуализируется отсутствие гармонии между человеком и внешним миром.

В английском языке (B.W. Eakins, R.G. Eakins, J. Coates, A. Naas и др.) были установлены определенные мужские и женские приоритеты в употреблений междометий. К «мужским» междометиям были причислены *Oh! Well! So and! Oh, my Lord! By glory*, а также такие слова – «наполнители», как

Yeah, right, к женским – *Good heaven! Oh yes-quite! My goodness! Oh, my God! Oh dear!*, причем чаще всего междометия употреблялись для выражения плохого настроения, нежели хорошего. Высокая частотность реализации семантики «негативное настроение» позволяет судить о том, что отрицательность как семантический противочлен соответствующей оппозиции является некоторым отклонением от общепринятой нормы речевого поведения личности, требующий привлечения максимального количества языковых средств для адекватного восприятия и понимания коммуникативных задач.

В табл.1. представлены данные анкетирования, в котором участникам предлагалось дифференцировать междометия по семантике «ПН» (позитивное настроение) / «НН» (негативное настроение). В анкетировании участвовало равное количество мужчин (50) и женщин (50).

Таблица 1

Междометия, характерные для выражения семантики «настроение»

междометия	мужчины		женщины	
	позитивное настроение	негативное настроение	позитивное настроение	негативное настроение
aw	40%	60%	25%	75%
aha	50%	50%	55%	45%
alas		100%		100%
bravo	100%		100%	
bingo	100%		100%	
boo		100%		100%
cheers	100%		100%	
damn (damn it)		100%		100%
darn		100%		100%
fiddlesticks		100%		100%
gadzooks	50%	50%	55%	45%
gee	50%	50%	50%	50%
holy cow	40%	60%	35%	65%
holy shit		100%		100%
hurrah, hurray	100%		100%	
ha-ha	100%		100%	
oops	50%	50%	50%	50%
ouch		100%		100%
shit		100%		100%
there you go		100%		100%
tut-tut		100%		100%
wow	100%		100%	
yeah	100%		100%	
yippee	100%		100%	

Таким образом, анализ фактического материала позволил обнаружить как универсальные междометия, так и многозначные междометия описывающие семантику «настроение». Также можно подчеркнуть неоднозначную

соотнесенность междометий, описывающих семантику «настроение» по гендерному признаку, что обусловлено психологическими особенностями мужчин и женщин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вандриес Ж. Язык: Лингвистическое введение в историю / Ж. Вандриес. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 408 с.
2. Могутова Н.В. Основные проблемы использования эмотивных языковых единиц для придания высказыванию естественности и эмоциональности (на примере английских междометий) / Н.В. Могутова // Язык, коммуникация и социальная среда – Вып. 2. – Воронеж: ВГТУ, 2002. – С. 88-93.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Margolin Ph. *After Dark* / Ph. Margolin. – Time Warner Paperback, 2002. – 452 p.
Maugham W.S. *The Painted Veil* / W.S. Maugham. – М.: Менеджер, 1999. – 272 p.
Maugham W.S. *Selected Short Stories* / W.S. Maugham. – М.: Менеджер, 2000. – 320 p.
Salinger J.D. *The Catcher in the Rye* / J.D. Salinger. – М.: ИКАР, 2001. – 242 p.
Show B. *Pygmalion. My Fair Lady* / B. Show. – СПб, 2002. – 159 p.
Spark M. *All the stories of Muriel Spark* / M. Spark. – N.Y., A New Directions Book, 2001. – 398 p.

INTERJECTIONS AS A MEANS OF REPRESENTING MOOD IN THE ENGLISH LANGUAGE

M.P. Bartysheva

The Shukshin Altai State Humanitarian-Pedagogical University, Biysk

The article is devoted to interjections as a means of representing mood in the English language. The meaning of interjections is understood from the context as one and the same interjection may express both positive and negative mood.

Key words: *interjection, mood, semantics, emotion.*

Об авторе:

БАРТЫШЕВА Марина Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина, *e-mail:* marina.bartysheva@mail.ru.

УДК 802

СПЕЦИФИКА СИНТАКСИСА БЛОГА

(на материале английского языка)

М.В. Биянова

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

Глазов

В статье делается попытка дать представление о синтаксической специфике дискурса блогов. Описаны разговорные и экспрессивные синтаксические конструкции, характерные для данного дискурса.

Ключевые слова: *блог, функции блога, синтаксис, разговорные конструкции, экспрессивные конструкции, парцелляция, инверсия, повтор, неполное предложение, английский язык.*

Блог – один из жанров, который зародился в рамках интернет-пространства и активно функционирует в настоящее время. Интернет-блог – конкретный монологический дискурс виртуального коммуниканта, состоящий из хронологически расположенных текстов, чаще всего ориентированный на высказывание собственного мнения о каких-либо событиях как личного, так и общественного характера [Бардашевич [http](#)].

Мотивация к ведению блога может быть различной: самопрезентация, саморазвитие и рефлексия, он может иметь функцию развлечения, сплочения и удержания социальных связей, выполнять функцию мемуаров, может играть психотерапевтическую роль. При всем многообразии функций блога, основными его характеристиками можно назвать оперативность создания текста, неформальную тональность и коммуникативную направленность.

Материалом для настоящей работы послужил контент блогов-номинантов на награду «Brilliance in Blogging» (BiB) – «Выдающийся блог» 2015 года, которая вручается наиболее качественным, творческим и востребованным блогам сообщества BritMums. BritMums – это самое многочисленное и влиятельное сообщество блогеров Великобритании, созданное в 2008 году. В настоящее время в обществе более 15 000 блогов, охватывающих широкий спектр тем: еда, воспитание детей, путешествия, политика, мода и многое другое. Основатели вышли из рамок непосредственно ведения блогов: они организуют различные конференции, социальные акции, выпускают онлайн-журнал, имеют собственный видео-контент. Сообщество учредило собственную награду для лучших блогеров «Brilliance in Blogging». Пять блогов-финалистов в двенадцати категориях выбираются по итогам голосования читателей и экспертным советом BritMums. Победителей в каждой категории называют и чествуют на ежегодной конференции BritMums Live. Таким образом в сообществе поддерживается престижность бережного отношения к языку и содержанию личных дневников.

Блоги разнородны по содержанию. Содержание блога и преобладающий тип речи отражаются на синтаксическом строе текста. С точки зрения длины предложений дневниковые записи различны. В блогах, посвященных фотографиям, чаще используются короткие предложения. Размышления на отвлеченные темы характеризуются большим количеством сложных предложений.

На (подсознательное) предпочтение тех или иных синтаксических фигур оказывает влияние и индивидуальный стиль пишущих [Иванов [http](#)]. Он также проявляется в склонности к простым либо сложным предложениям, преимущественном употреблении того или иного пунктуационного знака (точки с запятой, тире). К примеру, блогер Джулиан Боффин, победитель BiB 2015 в номинации «Писатель», в отличие от большинства блогеров, в

описании своего семейного быта предпочитает использовать прямую речь:

Just as I finished my little walk down memory lane my son shuffled in looking worried.

“What’s up?” I said.

“I’ve got a problem at school, Dad,” he replied.

“Ok, what is it?”

“It’s my best friend. I don’t know what colour Jack Wills socks to get him for Christmas.”

“Stripy. Always go stripy.” (Boffin [http](#)).

Дневниковые записи Дженни, финалистки в номинации «Вдохновение», оформлены, в стиле потока сознания – каждая новая мысль начинается с заглавной буквы с новой строки, при этом отсутствуют конечные знаки препинания:

Some decisions are easy to make

You know what you have to do

Some are much more difficult

You wrestle with them

Debate and discuss

Decide, undecide and decide again

Last year I made a decision

An easy decision

I decided to take a teaching job at my children’s school (Jennie

[http](#))

Желание автора блога добиться непосредственного, неофициального, персонального общения с читателями приводит к широкому употреблению разговорных синтаксических конструкций.

Вопросно-ответное построение высказываний – самая многочисленная группа разговорных конструкций в дискурсе блогов, для которого характерен диалогизм. Таким образом блоггер осуществляет коммуникативную функцию и функцию сплочения и удержания социальных связей. Приведем примеры:

I’m such a whiner about the weather, at the moment, aren’t I?

Is anyone else feeling the impact of the grey skies and the constant drizzle? (Rachel [http](#)).

Do you remember Bridget Jones and her aversion to Smug Marrieds? Well this week it’s been all about the Smug Mothers (Suzanne [http](#)).

Очень часто данные конструкции сопровождаются употреблением аппелятивных местоимений в качестве средства привлечения собеседника:

Then we ordered two new sofas from Habitat to replace our 10 year old corner sofa. Have you seen the new Habitat ad? The man dancing round in his pants? No? It’s here (you are welcome) (Spratt [http](#)).

Lastly, there are all the lovely little bits and pieces that make a room come alive ... the accessories! That’s the really fun part, right? I can’t wait! I may have already ordered a few things. Just as incen-

tive to get the project underway, you understand. A little pre-reward (Rachel http).

Неполное предложение – еще одна характерная черта разговорного стиля речи, к которому тяготеет дискурс блога. Приведем примеры:

Can you see the theme there? Light and airy. But with a husband who hates 'anything white' my dream was not to become a reality (Spratt http).

As I free-fall into another weekend, I can't tell you how glad I am that it is Friday. I've woken up every morning since Wednesday (it's not called hump day for nothing) convinced that it must surely be lie-in day. Well there's no more waiting, because tomorrow is D-Day! Only me who is excited by this prospect? I thought not (Suzanne http).

But there is something that I think is even more important than not yelling at your kids. Want to know what it is?

It is learning to apologize after yelling or losing your temper (Brittany http).

Разговорную интонацию присоединения вносит в блогерский текст такой прием как парцелляция синтаксических структур:

I find myself browsing pins for things I'm not even interested in, like bathroom decor and wedding decorations. Although to be fair, as you might expect, mostly I look at recipes. And food more generally. But mostly recipes (Mel http).

We love coffee. Not several-cups-a-day-made-from-granules coffee. Proper coffee. Coffee that you stop what you're doing to drink. And enjoy. It's the ritual. From choosing the flavour to dusting a layer of chocolate on top of the frothy milk. It's a simple pleasure (Rachel http).

С другой стороны, парцелляция служит средством выражения эмоциональности и экспрессивности, например:

A bone of contention is the carpet. I. Cannot. Stand. It. It's an awful colour and it was badly laid while we were in Switzerland and not around to complain about it (Rachel http).

В следующем примере слова, уже выделенные шрифтом, дополнительно разделены точками без пробелов. Интересный вариант, привлекает внимание:

Sometimes in life you JUST.NEED.CHOCOLATE. This time of the year, for me at least, is all about the comfort food and warm chocolate brownies are up there with spiced apple crumble on the my list of 'food to make you feel happy on grey days' (Spratt http).

Абсолютивный атрибут – имя или именное словосочетание, вынесенное в постпозицию по отношению к основному высказыванию и семантически представляющее собой признак одного из его членов. Обычно отделяется при помощи запятой или тире, в наших примерах использована точка с запятой:

Since Aidan's death in 2009 Heidi has been blessed with two children; a little boy called Tobiah (meaning Goodness of God) born in 2010 and a little girl called Tilly born in 2013 (Louise http).

I'm hugely honored to have been invited to be a blogger and ambassador for MAMA Academy; a website and online academy dedicated to being positive about pregnancy and supporting mums and midwives to help babies arrive safely (Louise http).

Инверсия, нестандартный порядок слов вносят дополнительную экспрессию в текст. В результате нарушения обычного порядка следования членов предложения какой-нибудь элемент оказывается выделенным и получает специальные коннотации эмоциональности и экспрессивности.

Рассмотрим примеры:

Not only is this raincoat warm and stylish, it also boast a surprise feature: when it rains, the leaves change colour! (Leary http).

Little did I know, when I skipped down the aisle to the soundtrack from the Lion King, that my future wife had a dream; a burning ambition to serve hipsters with frothy coffee and pensioners with trifle. To be honest, in terms of my wife's dreams, I was hoping for something a bit more lesbian (Boffin http).

Interiors-wise, top of my list to tackle this year, is our living room. It's currently is a mish of colour and a mash of styles. In photos, it doesn't look too bad. In fact, it looks quite nice (Rachel http).

Средством эмфазы может быть выдвижение на первое место придаточного предложения:

Newly-made pin cushion in hand, I headed in to the blue for a slow amble around Chester and to meet my mum at Burger Shed 41 (the new burger place which I mentioned on my January to-do list) for lunch (Rachel http).

Stomachs-full, it was time for a slow walk along the River Dee and back to the car. It was so beautiful but so, so cold (Rachel http).

Последний пример иллюстрирует еще одну синтаксическую конструкцию, придающую эмоциональность высказыванию – повтор; чаще со словами с атрибутивным значением:

Despite January being pretty dismal, my list of fun goals really, really helped to make it better. It was a little nudge to embrace the frivolous when I was in danger of letting the lack of sleep and light get to me (Rachel http).

Синтаксический параллелизм довольно часто используется для выполнения той же функции:

On reflection, a fab evening was had by all. So good in fact that my wife and I took the good mood up to the bedroom. And did she put her teeth in? Yes, yes she did. And did I microwave the build up? Yes, yes I did (Boffin http).

Their views of single motherhood and how their situations came about personify, indeed, the not-so-young-single-mum. Each has something important to say. Each is an inspiration. Each has their own voice. It is a pleasure and an honour to hear them

here. Please show them your support (Harris [http](#)).

Восклицания (Oh my!, Hoorah!, Hooray, oh, Bliss, Oh no!) выполняют эмфатическую, оценочную функцию. С их помощью автор может выразить свое эмоциональное отношение или реакцию к сообщению:

The tide is shifting. More and more companies are following the lead of household names such as Marks and Spencer and Sainsbury's and including young models with disabilities in their marketing campaigns. Hoorah! (Goleniowska [http](#))

We've been out and about a lot over Christmas, photos this week are from local-ish Sir Harold Hillier Gardens at Romsey on one (rare) sunny morning, Crimbo Eve Eve I think, when the skies were oh so blue (Spratt [http](#)).

Вводные и вставные конструкции, заключенные чаще всего в скобки, а не в тире, выполняют целый ряд функций (пояснительную, уточняющую, выражают эмоции автора или его отношение к высказанным словам, содержат попутные авторские замечания, дополнительные сведения) [Биянова 2007]. В связи с этим они очень распространены в текстах блогов. Приведем некоторые примеры:

1) авторское замечание:

My toddler aka the Dream Crasher now spends a few nights a week in HER OWN BED (this is BIG news in our house, people). However, I *still* wake up every few hours, which seems a little unfair (Clark [http](#)).

2) пояснение:

It all started because the Greek God(zilla) doesn't like using Sat Nav. He thinks Sat Nav is for girls. He says that he has a built-in GPS system. We argued about it compromised and eventually agree to switch on the Nav Man, on the condition that the "annoying voice" (yes, the voice that tells you which direction to go in) is muted. In hindsight, this was our first mistake (Pylas [http](#)).

3) уточнение:

As much as I am proud of my eldest daughter for 'walking' her mocks (sorry, PPEs as they are now called), I would be just as proud if she got Cs or even Ds. ASSUMING THAT WAS ALL SHE WAS CAPABLE OF! (Suzanne [http](#)).

Наличие в тексте эксплетивов – полнозначных лексических элементов, выполняющих определённую синтаксическую функцию, но излишних в предложении, помогает выразить чувства автора. Сюда относятся сниженная, бранная лексика и фразеология:

Is my body clock bugged? Or, have I made a rod for my own back...I was warned! What is more, after years of moaning about her co-no sleeping, I am now a little sad it may be coming to an end. I even look forward to the nights she climbs in with me (I know, I am never bloody happy) (Clark [http](#)).

Личный дневник предназначен для прочтения посетителями блога; для того, чтобы облегчить адресату восприятие сообщения, оно должно быть

достаточно эмоционально, иметь неформальную тональность и быть обращено к читателю. Этой цели в практике письма блогеров служат разговорные синтаксические конструкции (вопросно-ответные, неполные предложения, парцелляция) и экспрессивные синтаксические конструкции (инверсия, синтаксический параллелизм, повторы, вводные и вставные конструкции, восклицания, эксплетивы).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бардашевич Я.А. Особенности жанра интернет-блога [Электронный ресурс] / Я.А. Бардашевич. – URL: <http://www.rae.ru/forum2011/pdf/article738.pdf>
2. Биянова М. В. Скобочное построение в английском и русском языках: прагматика, структура, пунктуационное оформление / М. В. Биянова // Научное обозрение. – 2007. – № 2. – С. 116-122.
3. Иванов Л.Ю. Язык Интернета: заметки лингвиста [Электронный ресурс] / Л.Ю. Иванов // Словарь и культура русской речи. – URL: <http://www.ivanoff/rus/OZHWEB.htm>

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Brittany. Love, Play, Learn. – URL: <http://www.loveplayandlearn.com>.
Boffin J. Northern Dad. – URL: <http://www.northerndad.wordpress.com>.
Clark E-J. How to Survive a Sleep Theft. – URL: <http://www.stolensleep.com>.
Goleniowska H. Downs Side Up. – URL: <http://www.downssideup.com>.
Harris A. Older Single Mum. – URL: <http://www.oldersinglemum.com>.
Jennie Edspire. – URL: <http://www.edspire.co.uk>.
Leary E. A Mummy Too.] – URL: <http://www.amummytoo.co.uk>.
Louise. 23weeksocks. – URL: <http://www.23weeksocks.com>.
Mel Le Coin De Mel. – URL: <http://www.leciondemel.com>.
Pylas S. Grenglish. – URL: <http://www.grenglish.co.uk>.
Rachel. The Ordinary Lovely. – URL: <http://www.theordinarylovely.com>.
Spratt A. Mammasaurus. – URL: <http://www.mammasaurus.co.uk>.
Suzanne. 3 Children and It. – URL: <http://www.3childrenandit.com>

PARTICULAR CHARACTERISTICS OF SYNTAX OF BLOGS

(based on the English language)

M.V. Biyanova

Glazov State Pedagogical Institute named after V.G.Korolenko
Glazov

The article attempts at pointing out the peculiarities of syntax used in blogs. Syntactic structures of spoken language and evocative structures which are widely used in blogs are pinpointed and characterized.

Key words: *blog, functions of a blog, syntax, spoken constructions, evocative structures, parcelling, inversion, repetition, elliptical sentence, the English language.*

Об авторе:

БИЯНОВА Мария Вадимовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, *e-mail:* m.biyanova@mail.ru.

УДК 811.112.2

КОНТЕКСТУАЛЬНО-КОГНИТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АСПЕКТУАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Е.В. Болотова

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Стерлитамак

В статье рассматриваются категориальные признаки аспектуальности в немецком языке. Данная категория исследуется с контекстуально-когнитивных позиций.

Ключевые слова: *аспектуальность, предельность-непредельность, способности действия, контекстуальный, когнитивный.*

Аспектуальность представляет собой сложный комплекс разнообразных категориальных признаков. В прагматике данная категория обычно рассматривается во взаимосвязи с темпоральностью [Русская грамматика 1980].

Р.З. Мурясов полагает, что при описании данной категории в немецком языке, следует, учитывать три лингвистически различных, но взаимосвязанных явления: 1) классификацию глаголов, в основе которой – аспектуальный признак в его инфинитивной форме, вне зависимости от контекста, т. е. лексико-центрический подход; 2) аспектуальные признаки, приобретаемые глаголами за счет своих синтагматических свойств, прежде всего объектов и обстоятельственных актантов; 3) передача аспектуальных значений перфективности (сов. вида) и имперфективности (несов. вида) «как сопряженных категориальных созначений временных форм. Последние два типа выражения аспектуальных значений фразоцентричны.» [Мурясов 1998: 217-218]

Исследование аспектуальных свойств, обусловленных контекстом, что является целью нашей работы, способствует определению многомерных языковых сущностей, выступающих в синтезированном виде. Когнитивность как ментальная основа любого языкового явления представляется нами неотъемлемой частью аспектуальной характеристики контекста, который также проясняет взаимодействие аспектуальности с категорией модальности. В статье используется метод поля, позволяющий наиболее полно охватить и раскрыть значимость контекстуальных признаков категории аспектуальности. Далее проведем детальный анализ предложений современного публицистического текста *Perspektiven für die junge Generation (Die Bundesregierung, 29. August 2014)*.

*Die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in Europa bleibt
Schwerpunktthema. (1)*

В производном *Bekämpfung*, унаследовавшем свойства производящего глагола *bekämpfen*, имплицитно заложенные на лексическом уровне модальные признаки намерения, желания, цели, взаимодействуют с аспектуальными признаками абстрактной предельности, результативности. В контексте прояснению такой взаимосвязи способствует обстоятельство места *in Euro-*

ра. Глагол *bleibt* указывает на акциональное состояние определенного момента речи – настоящего, передаваемого формой презенс, он обладает признаком дуративности. Характеризуя акционсарты (способы действия), мы опираемся на классификации, предложенные В. Флемингом, В. Юнгом [Flämig 1971, Jung 1980]. Аспектуальный анализ целой фразы показывает презентное взаимодействие абстрактной результативности с дуративностью.

Добавим, в данной статье описывается только тот материал, который является релевантным для исследования заявленной темы. Например, *Jugend-arbeitslosigkeit*, *Wirtschaftsforschung*, определяющие компоненты которых – глагольные основы, здесь нами не рассматриваются. Также не принято во внимание номинативное предложение *Für die Bundeskanzlerin ist die Jugend-arbeitslosigkeit ein sehr drängendes Problem in Europa* (см. ниже).

Eine neue Studie des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung fordert eine verstärkte Zusammenarbeit von Politik und Wirtschaft sowie Strukturreformen in den EU-Staaten. (2)

Глагол *studieren* обладает семантикой неопределенности и также предельности, в образованном от него существительном *Studie* имплицитно заложен признак предельности, в нем объективируется аспектуальный признак эффективности или результативности – речь идет о предметной результативности. Глагол *fordert* (неопределенный, дуративный) выражен формой презенс. В этом глаголе контекстуально выявляется скрытая модальная направленность на результативность объектов, структурно представляющих собой сложные существительные *Zusammenarbeit* и *Strukturreformen*, в состав которых входят deverбативы (отглагольные существительные) *Arbeit*, *Reformen*. Производящая основа – глагол *arbeiten* (неопределенный, дуративный), но в контексте складывается концептуальная картина модально окрашенной результативности, в данном случае усиленной лексико-семантически, а также морфологически, партиципом II *verstärkt* (от результативного глагола *verstärken* «усиливать»; причастие II генетически связано с уже совершенным действием). Глагол *reformieren* – предельный, передаваемый им акционсартный признак, пожалуй, точнее, было бы определить как эффективно-результативный. В целом, фраза представляет собой презентную взаимосвязь deverбативной результативности (*Studie*) с глагольной (*fordert*) дуративностью, обуславливающей объектную результативность, являющуюся в контексте партиципально-субстантивной (*eine verstärkte Zusammenarbeit*) и субстантивной (*Strukturreformen*).

Bei ihrem Treffen mit dem spanischen Ministerpräsidenten Rajoy in Santiago de Compostela vor wenigen Tagen forderte sie erneut schnelle praxisnahe Lösungen. (3)

Глагол *treffen* - производящая основа существительного *Treffen* - может выступать неопределенным и предельным, в контексте проявляется семантика предельности, результативности, на что указывают атрибутивное местоимение *ihr*, предложный атрибут *mit dem spanischen Ministerpräsidenten Rajoy*, обстоятельство места *in Santiago de Compostela*, обстоятельство времени *vor*

wenigen Tagen (хотя во фразовой препозиции *in Santiago de Compostela vor wenigen Tagen* тоже можно отнести к атрибутивной функции) и форма претерита. Глагол *forderte* контекстуально в претерите приобрел признак терминативной результативности, объективированной и усиленной семантическим окружением в виде наречия *erneut*, следующим за ним прилагательным *schnelle* со значением интенсивности результата, передаваемого отглагольным существительным *Lösungen* (результативность), к которому данное прилагательное непосредственно относится и являющимся прямым объектом для предиката. Вся фраза представляет собой претеритальную результативность.

Für die Jugendbeschäftigung stehen sechs Milliarden Euro zur Verfügung. (4)

Семантика девербатива *Beschäftigung* как определяющего компонента данного сложного существительного характеризуется неопределенностью, итеративностью. Устойчивое выражение *stehen zur Verfügung* также обладает семантикой итеративной дуративности. Для всей фразы показательна презентная итеративность.

„Auch hier muss es gelingen, praxisnahe Lösungen zu finden, mit denen sehr schnell jungen Leuten geholfen werden kann“. (5)

Глагол *gelingen* предельный, изначально обладает свойством модальной результативности, то есть признак акциональной результативности ингерентно связан с модальностью. В данном контексте – сочетание исконно модального признака долженствования (*muss*), модально обусловленной результативности (*gelingen*), явно выраженной результативности (*finden*) с признаком абстрактной результативности (отглагольное существительное *Lösungen*, непосредственно относящееся к *finden*), придающей смысловой картине всей фразы законченный, цельный вид. Взаимодействие таких глаголов и девербатива указывает на усиленную акциональную результативность. Анализ в придаточном, дополняющем и конкретизирующем смысловой портрет главного предложения, выявляет положение, при котором синтез глагола *helfen* с генетически синкретичной семантикой предельности/неопределенности (партицип II *geholfen*), модального глагола *können* и обстоятельного наречия со значением увеличенной степени действия *sehr schnell*, направлено на создание и достижение результативности. На наш взгляд, в данном предложении объективируется аспектуальная результативность, а взаимосвязь выше описанных, так называемых «объективаторов» такой результативности, является конструктивной. Ср.:

Die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in Europa bleibt Schwerpunktthema. (1) *Eine neue Studie des Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung fordert eine verstärkte Zusammenarbeit von Politik und Wirtschaft sowie Strukturreformen in den EU-Staaten.* (2) Für die Bundeskanzlerin ist die Jugendarbeitslosigkeit ein sehr drängendes Problem in Europa. Bei ihrem Treffen mit dem spanischen Ministerpräsidenten Rajoy in Santiago de Compostela vor wenigen Tagen forderte

sie erneut schnelle praxisnahe Lösungen. (3) Für die Jugendbeschäftigung stehen sechs Milliarden Euro zur Verfügung. (4) „Auch hier muss es gelingen, praxisnahe Lösungen zu finden, mit denen sehr schnell jungen Leuten geholfen werden kann“. (6)

Таким образом, в обозначенном тексте преобладает результативность, выступающая доминантой при описании контекстуальной когнитивности. Как показал проведенный анализ, в понимании сложных мыслительных процессов контекста категориальным аспектуальным признакам предельности-непредельности, акционсартов отводится существенная роль. Отличительной особенностью контекстуальной репрезентации аспектуальности является тесная связь различных языковых средств, частей речи. Функционирование аспектуальности в тексте взаимообусловлено языковыми категориями времени и модальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мурысов Р.З. Избранные труды по германскому и сопоставительному языкознанию / Р.З. Мурысов. – Уфа: Башкирск. гос.ун-т, 1998. – 312 с.
2. Русская грамматика. Т. I / Н.Ю.Шведова (гл. ред.) – М.: Наука, 1980. – 784 с.
3. Flämig W. Zur Funktion des Verbs; Tempus und Temporalität ~ Modus und Modalität – Aktionsart und Aktionalität / W. Flämig // Probleme der Sprachwissenschaft. – Leipzig, 1971.
4. Jung W. Grammatik der deutschen Sprache / W. Jung. – Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1980.

CONTEXTUAL-COGNITIVE CHARACTERISTIC OF ASPECTUALITY IN THE GERMAN LANGUAGE

E.V. Bolotova

Sterlitamak branch of Bashkir State University, Sterlitamak

In the article we consider the categorial traits of aspectuality in the German language. This category is investigated from the contextual–cognitive point of view.

Key words: *aspectuality, limit-unlimit, ways of action, contextual, cognitive.*

Об авторе:

БОЛОТОВА Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, *e-mail:* patskova.elena@yandex.ru.

УДК 811.112.2

ЗАГОЛОВКИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ

С.Н. Вельгушева, К.Е. Попова

Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева, Красноярск

В статье характеризуется публицистический стиль и описываются его особенности, анализируются функции и виды заголовков текстов данного стиля

в немецкоязычной прессе. Заголовки рассматриваются как неотъемлемая часть статьи, которые раскрывают ее основную тему и формируют первоначальное восприятие.

Ключевые слова: публицистика, экспрессивность, газета, заголовок, номинативная функция, информативная функция.

На сегодняшний день газета является одним из сильнейших современных средств массовой коммуникации. Газета сообщает читателям разнообразную информацию, а также воздействует на огромную читательскую аудиторию. Это связано с повседневной общедоступностью, мобильностью и многоплановостью содержания. Печатная пресса освещает события общественной и политической жизни, рассматривает разнообразные области человеческой деятельности. Что касается публицистического стиля, одной из его характерных черт является экспрессивность [Васильева 1982: 197]. Это обусловлено функциями, которые выполняет публицистика: информационно-содержательная функция и функция убеждения, эмоционального воздействия. [Публицистический стиль... http]. Одной из характерных черт газетной экспрессии называют выразительность заголовков [Лазарева 1989: 39].

В настоящее время исследователи проявляют большой интерес к изучению газетных заголовков. Многие ученые (Л.А. Коробова, И.В. Фоменко, Э.А. Лазарева) изучают проблему взаимодействия заголовка с текстом. Особое внимание уделяется рассмотрению проблем выразительности газетного заголовка.

Целью статьи является анализ особенностей заголовков, а также характеристика их видов и функций в текстах публицистического стиля немецкоязычной прессы. Практическим материалом статьи являются заголовки таких немецких газет, как «Die Welt», «Die Zeit» и «Die Süddeutsche Zeitung».

Говоря о публицистическом стиле, следует отметить, что он связан общественно-политическими, экономическими и культурными отношениями, его цель заключается в том, чтобы дать информацию о последних актуальных событиях в стране и мире, воздействовать на аудиторию, формировать общественное мнение.

Характерными чертами данного стиля являются сочетание экспрессии и стандарта, простота и доступность, рекламность, достоверность и постоянное стремление к новизне, которое влечет за собой появление большого количества неологизмов [Публицистический стиль... http]. Лексика имеет ярко выраженную эмоционально-экспрессивную окраску, включает разговорные, просторечные и жаргонные элементы. Многие слова употребляются в переносном значении. Газетно-публицистическая речь активно использует иноязычные слова и элементы слов, в частности приставки.

Синтаксис данного стиля речи тоже имеет свои особенности, связанные с активным употреблением эмоционально и экспрессивно окрашенных конструкций: восклицательных предложений различного значения, вопросы-

тельных предложений, предложений с обращением, риторических вопросов, повторов, расчлененных конструкций и неполных предложений. Одной из важных особенностей публицистического стиля является сочетание в его рамках двух функций языка: функции сообщения (информативной) и функции воздействия (экспрессивной). Воздействующая функция публицистического стиля обуславливает экспрессивность этого стиля. Экспрессивность проявляется, прежде всего, в оценке событий, явлений. Оценочность выражается употреблением прилагательных, существительных, наречий со значением положительной или отрицательной оценки. Оценка может выражаться не только лексическими средствами. Это могут быть и средства словообразовательные [Васильева 1982: 38].

Далее следует отметить, что заголовки являются неотъемлемой частью публицистики, они определяют лицо газеты. Заглавие раскрывает самую важную тему статьи, организовывая тем самым внимание читателя и формируя первоначальное восприятие. Заголовок – полноправный компонент текста, он несет важнейшую коммуникативную нагрузку и выполняет следующие функции: номинативную, информативную, графически-выделительную, рекламно-прагматическую и прогностическую [Лазарева 1989: 40].

Номинативная функция заголовка является исходной и основной функцией, она присуща всем заглавиям, реализуется в том, что заголовок выступает как первый элемент текста и называет его [Богуславская 1999: 179]. Примером реализации данной функции являются следующие заголовки:

- «Weihnachten ohne Familie» (Süddeutsche Zeitung online, 25.12.2015),
- «RAUSCH UND RISIKO» (Süddeutsche Zeitung online, 25.12.2015),
- «Wunsch und Wirklichkeit» (Süddeutsche Zeitung online, 25.12.2015).

Они не указывают на конкретные факты, а лишь называют текст.

Графически-выделительная функция реализуется при помощи шрифта и визуальных компонентов организации текста [Лазарева 1989: 42]. Примеры реализации данной функции:

- «VEREITELTE ANSCHLÄGE» (Welt online, 25.12.2015),
- «WIR SIND BRÜDER» (Welt online, 25.12.2015).

Заголовок выделен крупным шрифтом, что отличает его от остального текста, а также сопровождается фотоматериалом.

Информативная функция является доминирующей, она выражается в том, что заголовок, несмотря на свою краткость и сжатость, способен передать читателю основную информацию о содержании текста [Богуславская 1999: 182]. Примерами реализации данной функции являются заглавия:

- «Israels Museen sehen bei Raubkunst nicht genau hin» (Süddeutsche Zeitung online, 25.12.2015),
- «Muslime schützen Weihnachtsmessen in Frankreich» (Süddeutsche Zeitung online, 25.12.2015).

Рекламно-прагматическая функция определяется как способность заголовка быть выразительным и привлекательным для читателя, производить определенный эффект (удивить, озадачить, разозлить, заинтересовать), обеспечив, таким образом, успешность всей публикации [Пешкова 2011: 149]:

«Provokation für die Politik-Show» (Zeit online, 25.12.2015),

«Steinmeier setzt im Kampf gegen Terrorismus auf Saudi-Arabien» (Süddeutsche Zeitung online, 25.12.2015).

Прогностическая функция заголовка рассматривается как способность выстроить в сознании читателя своеобразную проекцию текста, обеспечив тем самым «предпонимание» текста [Розенталь 1981: 97], например:

«Merkel steht vor einer historisch paradoxen Situation» (Welt online, 25.12.2015).

Указание определенного лица сужает контекст заголовка, делая его более конкретным и понятным для читателя.

Далее рассмотрим классификацию видов заголовков. В зависимости от количества элементов смысловой схемы текста заголовки делятся на однонаправленные и комплексные. Однонаправленные заголовки соотносятся с одним элементом смысловой структуры текста: с каким-нибудь событием, фактом, человеком, например:

«Papst betet für Ende des "Waffendröhnens" in Nahost» (Welt online, 25.12.2015).

Комплексные заголовки соотносятся с несколькими элементами структуры текста одновременно, например:

«Deutschland verstößt gegen Dublin-Abkommen» (Welt online, 25.12.2015). [Лазарева 1989: 21].

В зависимости от степени информативности заголовки делятся на полноинформативные и пунктирные (неполноинформативные). Полноинформативные заголовки содержат тезис текста или тему всего текста, например:

«Keine Aufweichung von Mindestlohn bei Flüchtlingen» (Süddeutsche Zeitung online, 25.12.2015),

«Bundeswehr rettet 121 Menschen im Mittelmeer» (Süddeutsche Zeitung online, 25.12.2015).

Неполноинформативные заголовки раскрывают не весь тезис текста, а только его часть. Заголовок содержит лишь намек на тему, о которой пойдет речь, например:

«Provokation für die Politik-Show» (Zeit online, 25.12.2015) [Лазарева 1989: 21].

Итак, рассмотрев особенности заголовков текстов публицистического стиля на примере немецкоязычной прессы, мы сделали выводы о том, что заголовок – это название публицистической статьи и неотъемлемая ее часть. Основная функция заголовка – привлечь внимание читателя, помочь ему вкратце ознакомиться с основной темой статьи и понять, что ему важно и интересно в данном тексте, стоит ли его читать. Мы выяснили, что среди функций заголовков выделяют номинативную, графически-выделительную,

информативную, рекламно-прагматическую, прогностическую. Заглавия имеют различные особенности, главной задачей которых является – повлиять на читателя, привлечь его внимание, удивить и заинтриговать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславская В. В. Газетный заголовок как полифункциональный речевой акт / В.В. Богуславская // Языковые единицы: логика и семантика, функции и прагматика: сб. науч. статей. – Таганрог: Таганрог. гос. пед. ин-т, 1999. – С. 178-185.
2. Васильева А.Н. Газетно-публицистический стиль речи / А.Н. Васильева. – М.: Русский язык, 1982. – 197 с.
3. Лазарева Э.А. Заглавие и начало газетного текста / Э.А. Лазарева // Слово в системных отношениях на различных уровнях языка. – Свердловск, 1989. – С. 121-132.
4. Лазарева Э. А. Заголовок в газете / Э. А. Лазарева. – Свердловск: Изд-во Уральского гос. ун-та, 1989. – 82 с.
5. Пешкова Ю.В. Взаимосвязь синтаксической структуры и функций заголовков немецких новостных текстов / Ю.В. Пешкова // Вестник Воронеж. гос. ун-та. – 2011. – № 1. – С. 147-150.
6. Публицистический стиль, его основные черты. [Электронный ресурс]. URL: <http://velikayakultura.ru/kultura-rechi-russkiy-yazyk/publitsicheskii-stil-osnovnyie-chertyi-publitsicheskogo-stilya> (дата обращения 24.12.2015)
7. Розенталь Д. Э. Стилистика газетных жанров / Д. Э. Розенталь. – М.: МГУ, 1981. – 230 с.

PECULIARITIES OF GERMAN NEWSPAPERS' HEADLINES

S.N. Velgusheva, K.E. Popova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev,
Krasnoyarsk

The article provides a characteristic of publicistic style and its peculiarities, it also provides an analysis of functions and types of publicistic texts' headlines of German newspaper. Headlines are considered as an integral part of article, they open its main subject and form initial perception.

Key words: *publicism, expressivity, newspaper, headline, nominating function, informative function.*

Об авторах:

ВЕЛЬГУШЕВА Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева, *e-mail*: welgusch@mail.ru.

ПОПОВА Ксения Евгеньевна – студентка кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева, *e-mail*: popova_ksenia@mail.ru.

УДК 81

**ФРЕЙМОВЫЕ И ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ
С НЕАКЦИОНАЛЬНЫМ СЕМАНТИЧЕСКИМ ПРЕДИКАТОМ
В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ**

В.В. Волохова

Московский государственный строительный университет, Москва

Н. Ю. Молитвина

МБОУ СШ №30, Волжский Волгоградской области

Статья раскрывает характерные для носителей немецкого языка альтернативные способы отражения природных явлений. Основное внимание авторы уделяют выявлению типичных фреймовых структур отражения исследуемых ситуаций, установлению характера их применения и языковой репрезентации в зависимости от стилистической принадлежности немецкоязычного текста.

Ключевые слова: фреймовая структура, носители немецкого языка, пропозициональная концептуализация, природные явления.

В статье предпринята попытка доказать, что в качестве одного из важнейших признаков определения стилистической принадлежности немецкоязычного текста может быть рассмотрен характер и соотношение представленных в нем фреймовых и пропозициональных структур отражения описываемых ситуаций соответствующей сферы действительности.

Мы исходим из того, что на начальном этапе когнитивной обработки информации реальные события группируются по содержанию отражаемых ими ситуаций и категоризируются в сценах, представляющих собой события-прототипы с набором онтологических признаков, типичных для всей группы событий. На следующем этапе происходит уже концептуальное осмысление сцен под углом той или иной семантической перспективы, в результате чего вырабатывается определённая система фреймовых структур их отражения. Семантическая перспектива при этом определяет концептуализацию событий и включает в себя следующие ментальные операции:

- 1) подведение события под один из типов семантического предиката;
- 2) интерпретацию семантических ролей участников ситуации;
- 3) выдвижение одного из участников на роль логического субъекта;
- 4) установление семантической иерархизации участников события, выражаемую при вербализации через иерархию грамматических падежей [Кураков 2002: 46].

Самым главным является то, что семантическая перспектива – это механизм порождения фреймовой структуры, как универсального способа отражения явлений действительного и воображаемого мира, которые на уровне языкового сознания представлены пропозициями. Таким образом, пропозиция является способом представления фрейма как универсальной структуры в конкретном языке [Молитвина 2011: 51].

Сущностью взаимодействия между фреймом и сценой является то, что

каждый семантический аргумент фреймовой структуры может получать несколько разных сигнификативных интерпретаций, которые, соответствуя конкретным реализациям исходного фрейма, обусловленным языковым сознанием носителей того или иного языка и характером отражаемых ими сцен, определяют реализацию фреймовой структуры в разных пропозициях, что и предполагает их различное морфологическое оформление, или выражаясь традиционно – различное управление [там же: 54].

В ходе анализа публицистических, художественных и научных текстов авторами обнаружены следующие фреймовые структуры с **предикатом процесса**:

- R-процесс (ПАТИЕНС),
- R-процесс (ПАТИЕНС + ЛОКАТИВ),
- R-процесс (ПАТИЕНС + РЕЗУЛЬТАТИВ),
- R-процесс (ПАТИЕНС + КАУЗАТИВ),
- R-процесс (ПАТИЕНС + КАУЗАТИВ + ЛОКАТИВ),
- R-процесс (ПАТИЕНС + ТЕМПОРАТИВ).

Самой распространенной из них является структура R-процесс (ПАТИЕНС). В публицистических текстах она используется для отражения сцены изменения состояния либо местоположения природных объектов. В качестве аргумента *пациенс* мыслятся погодные условия и атмосферные осадки, например:

Das arktische Eis verändert sich andauernd (Spiegel 2007: 47).

Предикат процесса обычно обозначается глаголами с семантикой изменения качественного признака, исчезновения / появления чего-либо (*fallen, sinken, sich verändern, verschwinden, erscheinen* и т.д.). В художественных текстах данная фреймовая структура служит для концептуализации сцен изменения погодных условий (*sich verschlechtern, einsetzen, sich einstellen, aufkommen, sich zusammenziehen, verwandeln, sich heben, sich legen, sich aufklären, aufleuchten, sich lösen, aufzucken, sich verstärken* и т.д.): *Tauwetter setzt ein*); колебания температуры и давления (*absinken, abfallen, steigen, zunehmen, abnehmen* и т.д.):

Die Temperatur sinkt ab (Pausewang 1987: 72);

изменения положения светил (*aufgehen, tagen, anbrechen, dunkeln, dämmern, eintreten, heranrücken, untergehen, versinken* и т.д.):

Die Sonne geht auf.

В качестве *пациенса* при этом представлены языковые средства, обозначающие небесные тела (*солнце, луна, звезды*), части суток (*ночь, день, утро*), атмосферные явления (*снег, гроза, дождь*), температуру, давление воздуха. В научных текстах структура R-процесс (ПАТИЕНС) отражает сцену изменения природных условий. В качестве аргумента *пациенс* носители немецкого языка мыслят водные потоки или водные пространства, атмосферные осадки, природные стихии. Что касается предиката процесса, то он выражен на поверхностном уровне глаголами с семантикой беспорядочного,

вращательного и колебательного движения (*sich drehen, sich ausbreiten, erzittern, vibrieren*), изменения количественного признака (*sich vermehren, sich vergrößern*). Как видно из примеров предикат процесса представлен также глаголами с *sich*. Как показал анализ глаголы *legen, heben, drehen, verändern, lösen, verstärken* в своей семантике ассоциируются с каким-либо изменением, что позволяет отнести их к классу динамических, например:

Er hob den Korb. Er legte das Buch auf den Tisch.

Иными словами, данные глаголы описывают события, в которых нечто непрерывно создаётся какими-то силами, заложенными в субъекте, и, следовательно, имеют пофазное существование, причём их переход в следующую фазу определяется непрерывным притоком энергии. Введение в перспективу неодушевлённого субъекта и элемента *sich* позволяет мыслить событие как процесс. Глаголы и словосочетания: *in Bewegung setzen, häufen, ziehen, heben, bewegen, verändern, drehen, legen, lösen* без элемента *sich* получают акциональное осмысление именно благодаря введению в перспективу одушевлённого субъекта, Агенса, и объекта. В результате этого ситуация с этими глаголами получает акциональное осмысление и реализацию таким образом акционального признака конкретного воздействия на объект, что позволяет нам интерпретировать их уже как действие. В интересующих нас примерах те же самые глаголы реализуют своё неакциональное значение за счёт связи неодушевлённого субъекта с *sich*, которое выступает только как маркер неакциональной интерпретации события, что означает, что событие мыслится уже не как действие, а как процесс [Волохова 2005: 78].

Общей для всех текстов различной стилистической принадлежности является фреймовая структура R-процесс (ПАТИЕНС + ЛОКАТИВ). В публицистических текстах она используется для отражения сцены протекания процесса в определенном месте. Предикат процесса при этом представлен как правило глаголами с семантикой количественных изменений *zunehmen, zurückgehen* и т.д., в качестве аргумента *патиенс* мыслятся атмосферные осадки (*снег, дождь, град*). *Локатив* выражен различными предложно-падежными формами:

Unter dem Zeltboden bildet sich schnell ein See aus geschmolzenen Eis (Remarque 2001: 47).

В художественных текстах рассматриваемая фреймовая структура служит для отражения сцен перемещения природных явлений в пространстве:

Die Schäfchenwolken schweben über den Himmel;

перемещения небесных светил:

Die Sonne brach durch die Wolken (Isbel 1979: 21);

соприкосновения атмосферных осадков с окружающими объектами:

Die Flocken schmolzen auf der Haut.

При концептуализации данных сцен в роли семантического аргумента *патиенс* представлены оптические явления: *облака, туман, ураган, снег, сумерки, свет луны*; в качестве *локатива* мыслятся неодушевленные объекты, обладающие пространственными характеристиками: *небо, поля, город,*

земля, страны, деревни, улицы, дороги. Предикат процесса представлен глаголами, обозначающими разнонаправленное движение объекта, например, *wandern, schweben, wehen, ziehen, sich senken, sich legen, treiben, strömen, gehen, fegen, quellen* и т.д. Самым распространенным языковым способом оформления *локатива* является здесь предложно-падежная структура *über + Akk.* Кроме того, данный семантический падеж может быть реализован с помощью таких предложно-падежных форм, как *durch + Akk., um + Akk., hinter + Dat., vor + Dat., auf + Akk., auf + Dat.* и т.д.

В научных текстах структура R-процесс (ПАТИЕНС + ЛОКАТИВ) используется для концептуализации сцены проявления природных явлений в определенном месте. В функции предиката процесса при этом выступают глаголы с семантикой перемещения в пространстве (*aufwirbeln, kommen, einlagern, auftreiben, aufstäuben* и т.д.); в качестве *пациенса* мыслятся стихии и атмосферные осадки (*снег, лавины, цунами, ураганы, засухи*). В отличие от публицистических и художественных текстов, в которых семантический падеж *локатив* обычно выражен с помощью разнообразных пространственных предложно-падежных форм, в научном тексте языковое выражение *локатива* осуществляется всегда с помощью структуры *auf + Dat.*:

Es drang so wenig Sonnenlicht auf der Erde, dass viele Pflanzen in ihrem Wachstum gehemmt wurden.

Фреймовая структура R-процесс (ПАТИЕНС + КАУЗАТИВ + ЛОКАТИВ) зафиксирована в анализируемом материале в художественных и научных текстах. В художественной речи данная модель служит для отражения сцены влияния погодных условий на смену местоположения субъекта/объекта. В функции предиката процесса здесь используются глаголы однонаправленного движения, ориентированного относительно исходного и конечного пунктов (*fliegen, kommen, gehen, fahren* и т.д.). В роли *пациенса* в таких высказываниях выступают существительные, обозначающие живые существа. Что касается *локатива*, то он интерпретируется как место протекания события и на грамматическом уровне выражен различными предложно-падежными структурами с пространственной семантикой (*in + Dat., in + Akk., durch + Akk.*). В качестве *каузатива* в данном случае мыслятся некое погодное условие, при котором может совершиться событие (*bei schönem Wetter, bei einem Gewitter, bei Schnee, bei Frost, bei Nebel, bei Hitze, bei Wind und Wetter, bei ungünstiger Witterung, bei Dunkelheit* и т.д.), например:

Bei schönem Wetter fahren wir ins Grüne.

В научных текстах фреймовая структура R-процесс (ПАТИЕНС + КАУЗАТИВ + ЛОКАТИВ) концептуализирует сцены возникновения или исчезновения объекта. На поверхностном уровне семантический предикат процесса данной фреймовой структуры выражен глаголами каузации начала возникновения новой формы существования: *entstehen, sich formen, hervorkommen* и т.д. В роли *пациенса* выступают существительные, обозначающие атмосферные осадки и водные потоки (*водоворот, град, снег* и т.д.). В качестве

каузатива представлены различные сущностные характеристики объектов окружающего мира, например, *температура воды*, а также процессы, приводящие к гибели или к уничтожению других объектов: *замерзание, опустошение*. Локатив в научных текстах, как и в художественных, указывает на место протекания события. Каузатив, трактуемый как причина чего-либо, в отличие от художественных текстов, выражен не через *bei + Dat.*, а предложно-падежной формой *durch + Akk.*, например:

Des Weiteren können Strudel durch Abflüsse unter der Wasseroberfläche entstehen, beispielsweise durch Ansaugröhre für Kühlwasser von Kraftwerken.

Локатив имеет различные способы предложно-падежного оформления (*unter + Dat.*, *in + Dat.*, *innerhalb + Dat.*, *in + Akk.*), например:

Gelangt das Schnee-Luft-Gemisch in die Lunge von Menschen oder Tieren, so führt dies in der Regel nach kurzer Zeit zum Tode durch Erstickten.

Только в художественных текстах обнаружена фреймовая структура R-процесс (ПАТИЕНС + ТЕМПОРАТИВ), которая используется для отражения сцены протекания природного явления в определенных временных рамках, например:

Der Himmel bewölkte sich im Laufe der Nacht.

Предикат процесса выражен глаголами с семантикой прояснения (о погоде, небе) (*sich aufklären, sich aufhellen*) или покрытия объекта тучами, туманом, облаками, сугробами (*sich bewölken, sich verfinstern*). Пациент на пропозициональном уровне представлен именами существительными, обозначающими небесные тела, а также атмосферные осадки. В качестве темпоратива мыслятся временные интервалы, в рамках которых протекает соответствующий процесс: *в течение ночи, ближе к вечеру, к концу весны, в середине весны* и т.д.

Фреймовая структура R-процесс (ПАТИЕНС + РЕЗУЛЬТАТИВ) выявлена в проанализированном материале лишь в научных текстах для концептуализации сцены изменения природного явления. Предикат процесса представлен при этом глаголами с семантикой изменения характерного свойства: *sich umwandeln, sich umgestalten, sich verändern, sich umbilden, kommen in Akk.* и т.д. В качестве пациента мыслятся атмосферные осадки и погодные условия, физические изменения которых приводят к негативным, часто разрушительным последствиям. В роли результатива носители немецкого языка используют существительные, обозначающие стихии, которые вызывают глобальные изменения в природе (*лавины, ураганы, град, засухи, оползни, извержения, смерчи, цунами* и т.д.):

Je mehr Neuschnee gefallen ist, desto größer wird die Lawinengefahr, denn Neuschnee ist im Vergleich zu älterem Schnee sehr locker und kommt somit leicht ins Rutschen.

Только в научных текстах обнаружена фреймовая структура R-процесс (ПАТИЕНС + КАУЗАТИВ), где она используется для отражения сцены изме-

нения состояния давления воздуха:

*Lockerschneelawinen können sich bereits durch Lärm, z.B.
durch lautes Rufen, ablösen.*

Предикат процесса выражается глаголами *sich ablösen, sich in Bewegung setzen, abfallen* и т.д., в семантике которых содержится указание на непроизвольное изменение объекта. В качестве *патиенса* мыслятся атмосферные осадки. В роли *каузатива* носители немецкого языка употребляют существительные, обозначающие явления, способные вызывать изменения состояния *патиенса*. *Каузатив* на грамматическом уровне передается предложной формой *durch + Akk.*, что указывает на причину, вследствие которой возникают изменения в тех или иных природных объектах.

Таким образом, фреймовые структуры с предикатом процесса поразному представлены в исследуемых немецкоязычных текстах: для публицистики характерны структуры R-процесс (ПАТИЕНС + ЛОКАТИВ) и R-процесс (ПАТИЕНС), для художественных текстов – R-процесс (ПАТИЕНС), R-процесс (ПАТИЕНС + ЛОКАТИВ), R-процесс (ПАТИЕНС + КАУЗАТИВ + ЛОКАТИВ), R-процесс (ПАТИЕНС + ТЕМПОРАТИВ), в научной речи зафиксированы структуры R-процесс (ПАТИЕНС), R-процесс (ПАТИЕНС + ЛОКАТИВ), R-процесс (ПАТИЕНС + РЕЗУЛЬТАТИВ), R-процесс (ПАТИЕНС + КАУЗАТИВ + ЛОКАТИВ), R-процесс (ПАТИЕНС + КАУЗАТИВ). Выявленные структуры концептуализируют различные сцены. Так, например, в публицистических текстах R-процесс (ПАТИЕНС) служит для отражения сцены изменения либо местоположения природных объектов, в художественных и научных текстах данная модель используется в сценах изменения погодных условий, температуры и давления. При концептуализации события через предикат процесса различия обнаруживаются в интерпретации семантических ролей: в публицистике в роли *патиенса* представлены языковые средства, обозначающие погодные условия и атмосферные осадки, в художественных – небесные тела, температура, давление воздуха, в научных – водные потоки и природные стихии. *Локатив* и *каузатив* в зафиксированных семантико-синтаксических моделях имеют разные способы выражения на грамматическом уровне в зависимости от стилистической принадлежности текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волохова В.В. Семантико-синтаксическая характеристика возвратных и псевдовозвратных структур немецкого предложения: Дис... канд. филол. наук: 10.02.04 / В.В. Волохова; Волгоград. гос. ун-т. – Волгоград [б.и.], 2005. – 151 с. – На правах рукоп.
2. Кураков В.И. Семантическая перспектива и ее значение для становления и интерпретации языковых явлений / В.И.Кураков // Предложение и слово. – Саратов, 2002.
3. Молитвина Н.Ю. Характер фреймовой и пропозициональной концептуализации природных явлений в немецкоязычных публицистических, художественных и научных текстах: Дис...канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.Ю. Молитвина; Волгоград. гос. ун-т – Волгоград [б.и.], 2011. – 148 с. – На правах рукоп.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Isbel U. Stimmen im Nebel / U. Isbel. – München, 1979. – 380 S.
Pausewang G. Die Wolke / G. Pausewang. – Ravensburg: Maier Verlag, 1987. – 222 S.
Remarque E. M. Drei Kameraden / E. M. Remarque. – Berlin, 2001. – 376 S.
Spiegel – 2007. – №31

FRAME AND PROPOSITIONAL STRUCTURES WITH THE UNAKTION SEMANTIC PREDICATE IN GERMAN TEXTS

V.V. Volokhova

Moscow State University of Civil Engineering, Moscow

N.Y. Molitvina

School №30, Volzhsky, Volgograd region

The article describes alternative ways of reflection of the natural phenomena, characteristic for native speakers of German. The authors focus on identification of typical frame structures of reflection of the studied situations, analyzing the nature of their application and language representation depending on the stylistic register of the German text.

Key words: frame structure, native speakers of German, propositional conceptualization, natural phenomena.

Об авторах:

ВОЛОХОВА Вера Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Национального Исследовательского Московского государственного строительного университета, *e-mail:* volokhovavv@yandex.ru.

МОЛИТВИНА Наталья Юрьевна – кандидат филологических наук, учитель МБОУ СШ №30 г. Волжский Волгоградской области, *e-mail:* volokhovavv@yandex.ru

УДК 800

**АВТОРСКАЯ КОЛОНКА В МОДНОМ ДИСКУРСЕ:
ЯЗЫКОВЫЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ**

(на материале авторской колонки Сьюзи Менкес в журнале VOGUE)

Н.И.Гацура

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

В статье рассматриваются особенности авторской колумнистики в рамках модного и журнального дискурсов. Проведенный анализ позволяет выявить как характерные черты авторской колонки, так и индивидуальные – авторское использование языковых и текстовых средств для реализации определенных прагматических задач.

Ключевые слова: модный дискурс, журнальный дискурс, авторская колонка, языковые и структурные особенности авторской колонки.

Целью статьи является выявление лингвистических и структурных особенностей авторской колонки в журнале мод. Материалом для анализа по-

служили 150 фрагментов колонки Сьюзи Менкес, размещенные в онлайн-версии журнала *Vogue* за период с января 2014 по декабрь 2015 г.

В связи с характером исследуемого материала необходимо определить журнальный и модный типы дискурса. Так Н.Д. Аругюнова определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах сознания» [Аругюнова 2002:136]. Необходимо отметить, что колонка автора журнала *Vogue* отражает характерные черты дискурса моды, с одной стороны, с другой – представляет собой письменный образец индивидуального, авторского стиля как смешение характерных для этого жанра особенностей и отражения мира моды через призму авторского восприятия. Авторская колонка – результат речетворческого процесса, она отражает личность автора колонки, его языковую способность и определенную интенцию.

Согласно Ф.Л. Косицкой дискурс моды «имеет особенности языкового воплощения, связанные с внеязыковым, экстралингвистическим фактором, письмо (сам текст) является конструктивным элементом моды, поскольку мода как сущность не существует вне слова» [Косицкая 2014:26]. Определяющими критериями как в любом дискурсе, так и в модном дискурсе, являются коммуникативная цель, образы адресанта и адресата, языковое воплощение, функциональный стиль текста. Исследователь отмечает, что дискурс моды имеет сложную природу, многообразен, многогранен. В нем есть элементы рекламного, научного, искусствоведческого, исторического, медийного и других видов дискурса. Лингвисты исследуют коммуникативный и семиотический (одежда, представленная на фотографиях или рисунках, одежда-образ), вербальный («одежда-описание» та же самая одежда, но преобразованная в речь) аспекты дискурса моды. Согласно Ф.Л. Косицкой «попав в сферу письменной коммуникации, мода становится повествованием благодаря языку, который поддерживает моду, и самостоятельным культурным объектом, обладающим своеобразной структурой» [Косицкая 2014:23].

Р. Барт отмечает следующие специфические функции языка описания, которые не в состоянии выполнять образ: 1) иммобилизация словом восприятия (язык заставляет воспринимать предметы моды дешифрованно, привязывая к какому-либо элементу, слово фиксирует одну-единственную определенность; 2) расширение границ познания (язык дает такие сведения, которые фотография или сама демонстрация одежды (образ) передает плохо или вообще не передает; 3) эмфатическая функция по Р. Барту (описание, комментарий может выбрать из единства образа некоторые элементы, чтобы подчеркнуть их значимость) [Барт 2003:33]. Таким образом, язык моды призван доступными ему средствами создавать образы, визуально недоступные читателю, образы, несколько отличные от реальных.

Так как авторская колонка Сьюзи Менкес является частью журнального дискурса, то необходимо обратить внимание на основные функции журнального дискурса. Это, в первую очередь, информативная и воздействующая функции. Чертами журнального дискурса являются чередование фактологического и оценочного, конкретного и абстрактного, логического и эмоционального; нацеленность на адресата, который может быть весьма разнороден с точки зрения интересов, степени информированности, интеллектуального уровня; сочетание стандартных и экспрессивных средств, высокая степень диалогичности, создание у адресата ощущения постоянного общения с автором [Шаховский 2008: 85].

Авторская колонка как разновидность журнального дискурса представляет следующее: личное переживание по конкретному поводу, демонстрация точки зрения с целью обратить внимание аудитории не только на саму ситуацию, но и на характер ее оценки; изложение цепочки фактов, событий или явлений, которые представляются автору актуальными в данный момент, и рассуждений, являющихся откликом на эти факты, события [Кройчик 2000]. Таким образом, авторская колонка содержит субъективное освещение событий наряду с фактической информацией.

В плане структуры авторская колонка как жанр обычно представляет собой текст, в котором можно выделить три части: введение (упоминание о событии, явлении), основная часть – описание события, оценка с аргументами, заключение. Что касается других особенностей, то авторскую колонку отличают высокая степень диалогичности, повествование от первого лица, чередование нейтральной лексики и экспрессивной.

Проведенный анализ позволил установить следующие черты авторской колонки Сьюзи Менкес в журнале *Vogue*.

Структурные особенности включают в себя: непривычное деление колонки на абзацы (сложноподчиненные предложения делятся на два предложения, при этом второе предложение начинается с противительного союза, за счет которого автор акцентирует внимание читателей на контрастной части, на своем мнении, на противоречивости восприятия:

There is no catwalk and the arty, classy, *whimsical and wondrous* (оценочные определения) outfits are not worn by models. *Yet* London's Frieze art fair has become a *fashion barometer* (метафора) – a click-and-tell of how we dress now);

вариативность элементов в структуре текста (например, нет аргументов, есть только оценочные суждения); мнение автора, его оценка событий моды пронизывает всю часть текста – может быть заявлено в самом начале, эксплицироваться в основной части текста и обязательно содержится в заключительной части. Название заголовка колонки автора яркое и конкретное, его языковая форма с использованием образных средств привлекает внимание читателей, является конденсатом смысла содержания авторской колонки (использование метафоры, сравнения в заголовках). Изложение от первого лица «приближает» автора к адресату, создает атмосферу доверия:

I could imagine Yves in his wilder days in a hot-pink fur coat - one of the, 'Is it a boy?' or 'Is it a girl?' outfits.

Стоит отметить, что часть заголовков отмечена таким стилистическим приемом, как метафора. Например, *Killer Heels* или Karl's Cinder-ellas (графон) *Set Chanel On Fire* (метафора), *Fabien Baron's Frozen World* (метафора).

В заголовке *Mirror, Mirror on the Wall - Who's the Skinniest of Them All?* фонетический прием – рифма, а также вопросительная форма заголовка привлекают внимание читателей к событию.

Для того, чтобы раскрыть свое отношение к описываемому событию моды и модных показов, создать у адресата определенные образы Сьюзи Менкес использует такие стилистические средства, как сравнение. Например:

Rings, looked like some primeval survivors of a volcano. Although there was a fluffy mesh dress, it turned out to be as light as the proverbial feather. The models look like grandmothers by today's waif-like standards.

В описаниях одежды автор неоднократно прибегает к фразовым эпитетам:

At a time when a back-to-the-Seventies look has already become a fashion cliché, Bailey made clothes for real.

Олицетворения, метафоры, сравнения, метафорические эпитеты, оксюморон используются автором для придания показам красочности, экспрессивности:

...dressed at midday as if for a La Scala first night, (сравнение) with scarlet and gold cloaks competing with low-neckline black dresses choked with diamonds (олицетворение), their loudest applause was for Roberto Bolle. This is not a peacock parade (метафора). Frieze visitors are fashion's tastemakers (метафора) in a multi-national world. OUR insatiable appetite (метафорический эпитет) for newness was responsible...I was mesmerized (первое лицо) by the feet, where shoes looked like a wild and wispy growth of seaweed (сравнение). But even without that information, the glowing crystals - what she called "living sculptures" (оксюморон) - and those growing shoes created the most powerful fashion mix of nature and technology that I have ever seen.

Следовательно, чем образнее и индивидуальнее язык автора, тем большим прагматическим эффектом он обладает.

Акцентуации определенных авторских смыслов служат такие синтаксические средства, как инверсия, эмфатические конструкции, риторические вопросы, вводные (вставные) конструкции или комментарии в скобках, имитирующие диалог, прямую речь:

Out came (инверсия) the studious-looking hipsters (no long hippy hair, of course) carrying colourful tote bags and often with shirts, jackets or fringed shawls that were also juicy with colour and rich in small patterns. But it was high fashion, not high opera, that brought (эмфатическая конструкция) together an audience...

Колонка начинается с вопроса, на который автор дальше пытается ответить в своей статье, т.о. она сначала заинтересовывает читателей:

Military without the swagger and uniforms that say it with flowers – *can British menswear take a fresh march towards masculinity?* That is the question that has come up after a week of terrible violence in Paris and at a moment when Europe has been taking stock a century after the First World War.

Элементы разговорного стиля (восклицательные предложения, эллипс, оценочная лексика) отличают журнальный дискурс, в частности, авторскую колонку:

Suzu Menkes: *The Seventies Are Back! Really?* (эмоциональное заглавие). New year - new look (повтор). So 2015 is all set for a re-run of the Seventies: maxi skirts, soft suedejackets, squidgy hats, drooping hair and fringed shoulder bags. *What rubbish!* (эмоция)..... You don't have to dress like a man to take giant steps forward in a man's world. *And hey!* Even the shoes of today are made for *walking!*

Вполне естественно, что тематические группы лексики, такие как «предметы одежды, ткани, аксессуары, цветовая гамма» были широко представлены в анализируемом материале как имеющем непосредственное отношение к моде. Особое внимание хотелось бы уделить наименованиям цветов. Всего в проанализированном материале было выявлено 164 наименования цветов.

Оттенки красного цвета передаются следующими лексемами: *raspberry, ruby red, gore* (цвет запекшейся крови), *blood-red* (кроваво-красный), *scarlet, burgundy, vermilion-red, coral, flame red, the red plush, red-and-parchment, shades of wine, fiery red, the passatelli's tomato sauce, ox-blood, the juicy red, cinnamon, russet and berry orange, copious red.*

Оттенки розового цвета переданы следующие лексемами: *hot-pink, hydrangea pink, the Bougainvillea pink, shimmering pink, rose pink, bougainvillea pink, shrimp-pink, tooth-gum-pink, dawn pink, mother-of-pearl, lilac, violet.*

Оттенки синего эксплицированы посредством *purple, royal-blue, lazuli, ink blue, lapis, sapphire blue, grape purple, royal blue, electric blue, sky-blue, sea blue, the Mediterranean blue, cobalt-blue, ice-blue sky, pastel blue, bright navy, iris purple, turquoise blue, inky, metallic blue, a purply blue, sapphire-blue.*

Оттенки зеленого: *deeper turquoise, lagoon turquoise, grass green, bushy green, emerald green.*

Оттенки желтого: *sunshine yellow, apricot, green gold, buttercup yellow* (лютиковый), *mustard yellow, canary-yellow, moon-gold, rose gold, pale gold, warm rose gold, yellow-gold, mango, butter soft, sunshine yellow, white-gold.*

Оттенки коричневого цвета переданы следующими лексемами: *mud brown, cognac-coloured, cappuccino-coloured, bronze, toffee brown, gilded bronze, rich chestnut, squirrelginger and the tree-bark brown, a cream cable, the*

sand and russet colours, mixed with blue.

Владение богатым арсеналом лексических средств, эксплицирующих цвета и оттенки, вполне объяснимо тем, что авторская колонка посвящена миру моды, а мода немислима без цветовой гаммы. Более того, для создания определенной атмосферы, для побуждения читателей посетить то или иное событие, купить ту или иную одежду, необходимо детальное четкое описание, создание ярких, неповторимых образов, что невозможно без соответствующих лексических средств. Очень важно, что цветовые номинации в большинстве случаев предполагают скрытые сравнения с объектами природы, что свидетельствует об осведомленности, профессионализме автора в данной области, а также о креативности мышления.

Коммуникативная цель модного дискурса – проинформировать о новых тенденциях в моде, создать определенное настроение. Адресантом является автор колонки, пишущий текст, адресат (образ адресата) – потенциальные посетители показов, выставок, потребители индустрии моды, диктумное (событийное) содержание – экстралингвистическое, внеречевое событие. Лексические ресурсы, которые задействует автор колонки в данном случае – единицы, относящиеся к общеупотребительной лексике; эмоционально-оценочная лексика, тематические группы лексики. Синтаксические средства: эмфатическая конструкция, инверсия, риторический вопрос – все призвано создавать экспрессию.

Итак, колонки Сьюзи Менкес имеют следующие особенности: широкое использование выразительных образных средств, создающих эстетическое воздействие, прагматический эффект – заинтересовать читателей в том или ином событии/показе, несут оценочную функцию (дать свое видение, оценку событиям, явлениям), служат более точной характеристике события в мире моды. Если сопоставить особенности жанра авторской колонки с особенностями колонки Сьюзи Менкес, то можно прийти к следующим выводам:

– в языковом аспекте наблюдается широкий арсенал лексических средств, имеющих непосредственное отношение к дискурсу моды; широкое использование лексических, а также синтаксических стилистических средств, направленных на экспликацию своего мнения, оценку. Информация, предоставляемая Сьюзи Менкес, должна быть достаточно подробной, точной, способной заинтересовать, а также показать что-то отличное от предыдущих показов; субъективные оценки автора должны быть подкреплены своего рода описательной «статистикой».

– оценочная составляющая высказывания доминирует над фактологической, статистической, отмечается высокий прагматический потенциал всех языковых средств – воздействовать на адресата и заинтересовать в описываемом событии моды, побудить его непременно посетить показ.

Так же следует отметить, что темой авторской колонки являются события мира моды – вполне логично, что автор при описании и оценке этих событий должна звучать максимально точной, убедительной. Автор демонст-

рирует убедительное владение лексическими единицами, относящимися к семантическому полю «мода». Владение таким широким арсеналом лексики в рамках моды и ее тенденций свидетельствует о богатом тезаурусе автора колонки, о ее профессионализме, владении темой описания и обсуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: «Большая Российская энциклопедия», 2002. – С. 136-137.
2. Барт Р. Система Моды. Статьи по семиотике культуры / Р. Барт / пер. с фр., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкина. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2003. – 512 с.
3. Косицкая Ф.Л. Дискурс моды и его жанровая дифференциация / Ф.Л. Косицкая // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 4 (145). – С.22-26.
4. Кройчик Л.Е. Система журналистских жанров / Л.Е. Кройчик // Основы творческой деятельности журналиста. Ред.-сост. С.Г. Корконосенко. – СПб.: Знание, СПБивЭСЭП, 2000. – 272 с.
5. Шаховский В.И. Стилистика английского языка. Уч. пос. / В.И. Шаховский. – М.: Либроком, 2013. – 232 с.

**AUTHOR'S COLUMN IN FASHION DISCOURSE:
LINGUISTIC AND STRUCTURAL PECULIARITIES**
(based on Suzy Menkes's column in the «Vogue» magazine)

N.I. Gatsura

F.M. Dostoyevsky Omsk State University, Omsk

The article examines columnism with regard to fashion and newspaper discourse. General features of an author's column in the context of fashion and magazine discourse together with individual structural and linguistic peculiarities characteristic of the author's column are analyzed.

Key words: *fashion discourse, magazine discourse, author's column, textual and linguistic peculiarities of author's column.*

Об авторе:

ГАЦУРА Наталья Игоревна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, *e-mail*: nagatsura@mail.ru

УДК 81'38

**ЭВФЕМИЗАЦИЯ
КАК ОСНОВНОЕ СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО
ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ**
(на примере китайских СМИ)

Н.Л. Глазачева

Благовещенский государственный педагогический университет,
Благовещенск

В статье рассмотрен феномен языковой толерантности, а также приведены примеры эвфемизации как основного средства проявления языковой толерантности в текстах китайских СМИ.

Ключевые слова: *языковая толерантность, языковая агрессия, стратегии речевого общения, эвфемизация, стилистика, дискурс СМИ.*

В наш век почти не осталось стран, в которых не возникали бы различные геополитические, этнические, межнациональные, идейные, религиозно-нравственные противоречия. Данные проблемы обсуждаются политическими деятелями, которые пытаются законодательным образом зафиксировать наиболее верную модель поведения в обществе и обществом для решения возникших вопросов. Но наиболее важным является принятие человеческой системы ценностей, в основе которой находятся такие понятия, как «компромисс», «терпимость», «ненасилие» и т.д. Всё вышеперечисленное – это часть определения понятия «толерантность».

Исходя из широкого круга проблем, связанных с данным явлением, проблема толерантности затронула множество социальных и культурных институтов. В исследованиях по философии ее рассматривали В.М. Золотухин, Н.Г. Юровский, Р.Р. Валитов и др.; в социально-политическом аспекте – И.З. Чимитова, В.В. Шалин и др.; в психолого-педагогических исследованиях – А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев и др.

С точки зрения философии, «толерантность – это мировоззренческая жизненная позиция «за», «против» принципов, норм, убеждений, вырабатываемая в результате этнического, духовного опыта личности» [Чебыкина [http](http://)]. С точки зрения социально-этического направления наиболее полно определение толерантности изложено в «Декларации принципов толерантности», провозглашенной и подписанной 16 ноября 1995 г. ЮНЕСКО. В ст. 1 «Понятие толерантности» подробно определены основные критерии: «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, <...> это, прежде всего, активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека, <...> это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма, демократии» [Декларация 2003: 2].

О.Д. Дмитриева отмечает, что в рамках социально-психологических и психолого-педагогических исследований толерантность понимается как «социально-психологическое явление или разновидность социального поведения» [Дмитриева 2012: 5]. В свою очередь, Д.А. Леонтьев указывает на распространенные ошибки и предубеждения, проявляющиеся при попытках объяснения изучаемого понятия с психологической точки зрения. Первая – отождествление толерантности с терпимостью, ведь «терпимость» не только не отражает полноты понятия «толерантность», но и может быть прямо противоположным ему, т. к. русский глагол «терпеть» имеет амбивалентную окраску: терпение всегда пассивно и означает лишь внешнее сдерживание своего отношения. Вторая ошибка – отождествление толерантного отношения с позитивным отношением принятия, уважения и дружелюбия. Главное для содержательной характеристики толерантного отношения – то, что оно исключает ненависть, вражду, презрение и отвержение. Третьей ошибкой

выступает отождествление толерантности с равнодушием, незаинтересованностью, отстраненностью [Леонтьев 2009].

На стыке наук выделилась новая наука, одним из объектов исследования которой является рассмотрение толерантности не как абстрактного понятия, а как средства достижения цели. Эта наука – психолингвистика. Она имеет дело с процессами кодирования и декодирования, так как они соотносят состояние сообщений с состоянием участников коммуникации. Для того, чтобы коммуникативный акт был успешен, и коммуникант декодировал информацию с точки зрения его культурных особенностей, внутренней интенции говорящего – необходимо придерживаться определённой коммуникативной стратегии. В настоящее время учёные выделяют две основных стратегии: это языковая толерантность и языковая агрессия.

Как отмечают А.А. Вахрушев и Н.М. Нестерова, «языковая толерантность – это практическая реализация принципа толерантности в речи, направленная на предотвращение конфликтов и осуществление эффективной коммуникации» [Вахрушев 2011: 21].

По мнению же А.Г. Кудрявцева, «языковая толерантность – это толерантность, обращённая в язык, толерантность во всём многообразии её лингвистических проявлений» [Кудрявцев 2011: 9]. Он рассматривает языковую толерантность как это совокупность вербальных и невербальных средств общения, которые индивид использует при взаимодействии с человеком или группой людей, так или иначе отличающихся от него.

Языковая толерантность принимает во внимание не только социально-психологические характеристики адресата сообщения (его убеждения, ценности, поведение), но и его биологические особенности (пол, возраст, принадлежность к определённому социальному этносу). Кроме этого, языковая толерантность предполагает и следование адресантом сообщения неким позитивным и созидательным моделям социального взаимодействия в процессе коммуникации.

Ю.В. Южакова определяет языковую толерантность как «продукт взаимодействия негативной или нейтральной интенции адресанта и общего принципа толерантности (комплекса языковых и речеповеденческих норм, требующего отношения к «чужому» как к «равно достойной личности»). Это активная социальная позиция и психологическая готовность к позитивному взаимодействию с людьми или группами иной национальной, религиозной, социальной среды, иных взглядов, мировоззрений, стилей мышления и поведения» [Южакова 2007: 11]. В данном определении языковая толерантность рассматривается скорее как речевой инструмент, позволяющий адресанту избежать проявления речевой агрессии, вследствие чего негативная или нейтральная интенции рассматриваются как неотъемлемая часть существования языковой толерантности.

В работе «Толерантность массово-информационного дискурса идеологической направленности» Ю.В. Южакова доказывает, что проявление язы-

ковой толерантности неразрывно связано с вербализуемой или имплицитной негативной оценкой объекта высказывания. Мы же вслед за А.Г. Кудрявцевым считаем, что проявления языковой толерантности возможны в любых текстах вне зависимости от оценки объекта высказывания именно потому, что языковая толерантность – это не столько способ снятия речевых конфликтов, сколько свод норм, которым каждый говорящий должен следовать в своей речевой деятельности [Кудрявцев 2011: 12].

По словам А.Г. Кудрявцева, подобно категориальному понятию «толерантность», языковая толерантность также является активной нравственной позицией, предполагающей знание языковых и культурных особенностей адресата сообщения и уважение к ним, а также модификацию своей вербальной и невербальной речевой деятельности в соответствии с данным знанием [Кудрявцев 2011: 11]. К примеру, в современном китайском языке использование лексемы 黑奴 (негры-рабы) для описания объекта высказывания абсолютно недопустимо. Адресант сообщения, использующий лексему 黑人 (чернокожий человек) для описания темнокожего человека, совершенно очевидно прибегает к помощи приемов языковой толерантности и, несмотря на это, не может быть обвинен в имплицитной негативной оценке объекта высказывания.

В межкультурной коммуникации существуют две стратегии языкового поведения: языковая агрессия и языковая толерантность. Языковая агрессия – это «целенаправленное коммуникативное действие, ориентированное на то, чтобы вызвать негативное эмоционально-психологическое состояние (страх, фрустрацию) у объекта речевого воздействия» [Вахрушев 2010: 55]. По мнению А. Басса, вербальная агрессия представляет собой выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятия, ругань) [Хван 2008: 36].

Как правило, языковая агрессия в процессе общения препятствует реализации основных задач эффективного речевого взаимодействия, это деструктивно сказывается на сознании участников общения, затрудняет полноценный обмен информацией, снижает возможность взаимопонимания коммуникантов, блокирует выработку общей стратегии взаимодействия.

Языковая толерантность является противоположной стратегией общения. Она направлена на преодоление языковых барьеров и конфликтов.

«Языковая толерантность характеризуется прагматической направленностью и формальностью (относится к плану выражения, а не содержания)» – утверждает А.А. Вахрушев – «толерантность, эксплуатируемая, адресантом, никак не отражается на его реальном отношении к объекту высказывания и служит вспомогательным средством для достижения поставленной адресантом цели коммуникации» [Вахрушев 2010: 55].

Основное лексическое средство языковой толерантности – это эвфемизация. В современной лингвистике термин *эвфемизм* означает «смягчающее выражение того, что представляется говорящему непрактичным, неприлич-

ным, нежелательным, грубым по отношению к слушающему» [Арапова 1997: 654]. Е.И. Шейгал рассматривает эвфемизм как «анти-инвективу, основанную на преуменьшении степени отрицательного признака или переключения оценочного знака с отрицательного на положительный» [Шейгал 2004]. Например: 作古 (переселиться в иной мир) вместо 死亡 (умереть); 长安棋局 (неустойчивая политическая ситуация) часто используется вместо слова 战乱 (военная смута) и т.д.

Анализируя СМИ Китая, мы пришли к выводу, что эвфемизация является наиболее распространенным способом выражения языковой толерантности: данный прием встретился нам в 82% случаев среди всего корпуса проанализированных статей. Это обусловлено вполне объективными причинами: немногочисленная аффиксация в современном китайском языке не является нормой для формирования единиц синтаксического уровня.

Е.И. Шейгал выделяет три основных способа эвфемизации: перекодировка с заменой оценочного знака, увеличение референциальной неопределенности, снижение категоричности констатации факта [Шейгал 2004: 188]. Ниже рассмотрим, какими средствами обеспечивается увеличение референциальной неопределенности в текстах китайских СМИ.

Синтаксический эллипсис (или эвфемистический пассив) заключается в безобъектном употреблении переходных глаголов (снятии семы участника), что позволяет адресанту избежать ответственности за сказанное.

联合国安全理事会20日一致通过决议，以最强烈言辞谴责极端组织“伊斯兰国”制造的恐怖袭击，呼吁国际社会“采取一切必要措施”打击恐怖主义。二十日，安理会一致通过决议，以最强烈言辞谴责极端组织“伊斯兰国”制造的恐怖袭击，呼吁国际社会“采取一切必要措施”打击恐怖主义。二十日，安理会一致通过决议，以最强烈言辞谴责极端组织“伊斯兰国”制造的恐怖袭击，呼吁国际社会“采取一切必要措施”打击恐怖主义。二十日，安理会一致通过决议，以最强烈言辞谴责极端组织“伊斯兰国”制造的恐怖袭击，呼吁国际社会“采取一切必要措施”打击恐怖主义。

В данном примере можно проследить несколько средств выражения языковой толерантности. Во-первых, слово 言辞 (слова; выражения) само по себе является достаточно нейтральным. Данное слово не несёт негативного коннотата, однако, в сочетании с наречием степени 最强烈 (сильнейший) мы получаем словосочетание 最强烈言辞, которое может быть переведено как «крепкое слово, сильное слово», что в свою очередь является примером эвфемистической метафоризации.

Во-вторых, словосочетание 联合国安全理事会…一致通过决议 (Совбез ООН принял решение) представляет собой эвфемистический пассив.

*英国首相卡梅伦说：“今天的投票无疑表明，国际社会广泛支持在叙利亚采取更多措施、实施更多果断行动以根除‘伊斯兰国’。”
Премьер-министр Англии Кэмерон подытожил: «Сегодняшнее голосование, несомненно, доказывает, что мировое сообщество широко поддерживает принятие ещё больших мер в отношении Сирии, к тому же осуществление решительных действий поможет ликвидировать ИГИЛ.»*

В данном предложении мы можем наблюдать как синтаксический эллипсис 国际社会支持 (мировое сообщество поддерживает), так и генерализацию 采取措施 (принятие мер) – под данным словосочетанием подразумевается решение возникшего конфликта военным путём.

Контекстуальный эллипсис реализуется путем редукции семы, входящей в прагматический фокус.

李敖红赢了这样大的笔钱喊了:

命运还公正, 生活。。。公正”。*Выиграв такую большую сумму денег, Ли Аохун воскликнул: «жизнь ... справедлива».*

При контекстуальном эллипсисе тот или иной синтаксический компонент редуцируется в предложении, т.к. уже словесно определен в предшествующем контексте

Затемнение внутренней формы эвфемистического наименования, которое затрудняет его расшифровку и соотнесение с исходной номинацией (использование малоизвестных экономических, юридических терминов).

前国安顾问布热津斯基在评价俄罗斯兼并克里米亚时表示, 俄罗斯的行动显然经过周密计划, 并且实施有速。*Ранее бывший советник президента США по национальной безопасности Збигнев Казимеж Бжезинский оценил действия России в отношении территории Крыма, как тщательно спланированный план по аннексии данной территории, осуществленный, к тому же, достаточно быстро.*

В данном примере использована лексема 兼并 (аннексировать, присоединять), что затемняет внутреннюю форму значения «насильственно присоединять все государство или часть территории другого государства в одностороннем порядке».

Генерализация (или размывание смыслового содержания). Для создания эффекта генерализации используются следующие приемы: а) замена нежелательного наименования родовым термином, в значении которого отсутствуют компоненты прагматического фокуса, мотивирующие отрицательную оценку; б) замена словом широкой семантики; в) введение квантора неопределенности [Шейгал 2004: 194-196].

换言之, 普京的言下之意是, 美国把俄战机飞行的路线和时间提前通报给了土方, 让后者得以掌握“主动”。*Другими словами, президент Путин намекнул на то, что США заблаговременно оповестили своего приемника о маршруте российского самолёта, позволив последним действовать по своей собственной инициативе».*

Здесь слово 主动 (инициатива) - является словом широкой семантики, что в свою очередь «размывает» смысл содержания.

从近期来看: 中国在俄乌争端当中, 在外交场合偏向于俄罗斯, 而中国国内的舆论导向则几乎是一边倒地亲俄。也许这样做会给中国带来短期的好处。*Заглядывая в недалёкое будущее можно сказать, что в российско-украинском противостоянии внешняя политика Китая позволяет ему склониться на сторону России,*

к тому же внутри страны существуют пророссийские настрояния. Возможно, такая политика принесёт Китаю краткосрочную выгоду.

Слово 偏向 включает в себя такие понятия как «уклон; вредная тенденция; быть пристрастным; выгораживать». Данное слово с широкой семантикой в контексте заменяет слово с более узким значением 'поддерживать'. Так Китай не заявляет непосредственно о намерении поддерживать Россию, а лишь намекает то, что данное решение может иметь место.

作为“协商民主”的主要平台，中国人民政治协商会议正在发挥着日益重要的作用。 Будучи главной площадкой «делиберативной демократии», НПКСК играет все более важную роль.

В этом контексте словосочетание 主要平台 (главная площадка) употреблено в виде замены такому слову как «сподвижник», «сторонник».

上述情况出现并不奇怪。事实上，两面性正是当前美对华政策的主要特征。 Возникновение вышеописанной ситуации отнюдь не является необычным. В действительности, двойственность является характерной особенностью нынешней американской политики по отношению к Китаю.

Слово 情况 (ситуация) в данном предложении является типичным примером генерализации. В контексте слово «ситуация» заменяет целый ряд слов с негативным коннотатом.

欧盟高层称不因巴黎恐怖袭击改变难民政策。 После терактов произошедших в Париже, правительство Франции приняло решение по изменению политики в отношении беженцев.

Слово 难民 (беженец) в данном контексте – это яркий пример эвфемизации. В этом случае данным словом называют эмигрантов. За последние несколько лет слово «эмигрант» приобрело очевидную негативную окраску. Следовательно, для соблюдения языковой толерантности было выбрано слово «беженец», как слово с более широким семантическим полем.

在召开联邦政府安全委员会会议后，比利时首相米歇尔说，我们正面临巴黎恐袭的机会，有情报表明有几个人可能在不同的地方用武器和炸药进行袭击。 После созыва федерального совета безопасности, премьер-министр Бельгии Шарль Мишель сказал, что они столкнулись с возможностью террористического акта в Париже. Согласно сводкам, несколько человек, имеющие при себе оружие и взрывчатые вещества, в любую секунду готовы нанести удары в разных местах.

Слово 机会 (возможность) – это слово широкой семантики, которое камуфлирует такое слово как «угроза», носящее негативный коннотат.

若能尽早实现之前中方所提交的有关乌克兰问题的解决建议，克里米亚地区所面临的情况将会有很大的不同。 Если бы было возможно как можно раньше реализовать предложения, выдвинутые Китаем касательно украинского вопроса, ситуация, с которой столкнулся Крым, возможно, имела бы совершенно другой исход.

Словосочетание 乌克兰问题 (украинский вопрос) сравнительно обосно-

вано, само по себе слово 问题 (вопрос) является словом диффузной семантики. В словосочетании 面临情况 (столкнуться с ситуацией) имеет место введение квантора неопределенности.

Метафорическая эвфемизация

提出此预测的是普京总统的前经济顾问伊拉利奥诺夫, 他最近表示, 乌克兰危机的一个可能发展将是由“冷战”转变成为造成大规模人员伤亡的“热战”, 战争肯定将以俄罗斯惨败结束。Инициатором данного предложения выступил советник В. Путина по экономическим вопросам Андрей Илларионов. Он пояснил, что украинский кризис из так называемой «холодной войны» может постепенно принять форму «горячей войны» которая повлечет за собой огромное количество жертв, а данное противостояние закончится далеко не в пользу Украины.

Оба термина 冷战 (холодная война) и 热战 (горячая война) представляют собой метафорическую эвфемизацию. В этом случае 热战 (горячая война) заменяет такое понятие как открытое столкновение двух или более государств, а 冷战 (холодная война) камуфлирует понятие враждебно-агрессивной политики держав по отношению друг к другу.

在去年, 以“打虎”著称的中共中央纪委书记王岐山亲自与会, 听取了政协委员和专家们对于反腐的看法。В прошлом году секретарь Центральной комиссии КПК по проверке дисциплины Ван Цишань, известный «охотой на тигров», лично принимал участие в одном из совещаний, выслушал мнения членов НПКСК и специалистов на тему антикоррупционной борьбы.

Исходя из контекста предложения, мы видим, что метафора 打虎 (охотиться на тигров) подразумевает антикоррупционную борьбу.

Подводя итоги, отметим, что языковая толерантность является неотъемлемой частью межкультурной коммуникации, и ее проявления возможны в любых текстах. СМИ Китая в качестве основного стилистического средства выражения языковой толерантности используют эвфемизацию, что позволяет избегать резко негативных оценок и следовать принципам когнитивного и коммуникативного разнообразия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арапова Н.С. Эвфемизмы // Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – М.: «Большая Российская энциклопедия»; «Дрофа», 1997. – 721 с.
2. Вахрушев А.А. Вербальная агрессия и языковая толерантность в межкультурном деловом общении / А.А. Вахрушев // Вестник Челябинск. гос. ун-та. – 2010. – № 4 (185). – С. 53-58.
3. Вахрушев А.А. Сопоставительный анализ средств языковой актуализации, языковой агрессии и языковой толерантности на материале англоязычной деловой коммуникации / А.А. Вахрушев, Н.М. Нестерова // Вестник Челябинск. гос. ун-та. 2011. – № 37 (252). – С. 20-25.
4. Декларация принципов толерантности // Первое сентября. 2003. – № 66 – С. 2-6.
5. Дмитриева О.Д. Социально-мотивационные условия формирования толерантности как свойства личности у студентов гуманитарных вузов: Автореф. дис.

- ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Д. Дмитриева; Московск. психолого-соц. ун-т. – М. [б.и.], 2012. – 22 с. – На правах рукоп.
6. Кудрявцев А.Г. Языковая толерантность как элемент культурной компетенции / А.Г. Кудрявцев // Вестник Нижневартковского гос. ун-та. Сер. Филологические науки. – Нижневартовск: Изд-во НГТУ, 2011. – Вып. 4. – С. 8-13.
 7. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия «толерантность» / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2009. – № 5. – С. 13-17.
 8. Хван А.А. Стандартизация опросника А.Басса и А.Дарки. / А.А. Хван, Ю.А. Зайцев, Ю.А. Кузнецова // Психологическая диагностика. – 2008. – № 1. – С. 36-38.
 9. Чебыкина О.А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» [Электронный ресурс] / О.А. Чебыкина // Психологическая наука и образование. 2012. – № 2. [Uhttp://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_2_2928.pdf](http://www.psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_2_2928.pdf)
 10. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал. – М.: Гнозис, 2004. – 324 с.
 11. Южакова Ю.В. Толерантность массово-информационного дискурса идеологической направленности: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Ю.В. Южакова; Челябинск. гос. ун-т. – Челябинск [б.и.], 2007. – 25 с. – На правах рукоп.

**EFFEMINACY AS THE BASIC STYLISTIC MEANS
OF EXPRESSING LINGUISTIC TOLERANCE**

(based on Chinese mass-media)

N.L. Glazacheva

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk

The article analyzes the phenomenon of realization of linguistic tolerance and gives the examples of euphemisms in Chinese mass-media texts as the main means of existence of tolerance in language.

Key words: *linguistic tolerance, language aggression, strategies of verbal communication, euphemism, stylistics, mass-media discourse.*

Об авторе:

ГЛАЗАЧЕВА Надежда Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германских и восточных языков Благовещенского государственного педагогического университета, *e-mail*: dreamn21@mail.ru.

УДК 811.111'373

**МОДЕЛИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
В АНГЛИЙСКОМ ДЕЛОВОМ СЛЕНГЕ**

В.В. Давыдова

Сибирский институт управления (филиал Российской академии народного хозяйства и государственного управления), Новосибирск

В статье рассматриваются наиболее продуктивные модели словообразования, такие как деривация, использование полуаффиксов, стяжение, сокращение, редупликация. При этом акцент сделан на лексике, представляющей де-

ловой сленг.

Ключевые слова: деловой сленг, словообразование, продуктивные модели.

На протяжении ряда лет кафедрой иностранных языков Сибирского института управления реализуется программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», в рамках которой изучается курс лексикологии современного английского языка. Одна из основных задач этого курса – дать будущим специалистам представление о словообразовании как способе пополнения словарного состава. Не менее важной задачей является овладение слушателями языком делового общения, существенной составляющей которого наряду с официальной лексикой является так называемый деловой или офисный сленг.

Актуальность работы определяется необходимостью выявления популярных в современном неофициальном деловом языке моделей образования неологизмов. Статья иллюстрируется примерами из журнала *The Economist*.

По определению И.В. Арнольд, «slang words are identified and distinguished by contrasting them to standard literary vocabulary. They are expressive, mostly ironical words serving to create fresh names for some things that are frequent topics of discourse» [Арнольд 1973: 228].

Сленговые слова часто возникают как семантическое переосмысление уже существующей лексемы или словосочетания, в основе которого лежит метафора или метонимия. При этом мотивированность такой смысловой перестройки может проследиваться как очень четко, так и быть едва различимой. В качестве примера метафоры можно привести многочисленные сленговые синонимы стилистически нейтральной лексемы 'money': *bank, Benjamins, bread, cabbage, cake, cash, change, cheddar, chips, clams, coin, dead presidents, dough, duckets, flow, loot, moola, paper, rice, scratch, smackers* и т.д. Мотивированность большинства перечисленных сленгизмов более или менее прозрачна: например, выбор «съедобного» названия для денег говорит об их жизненно важной ценности, а в случае 'cabbage' это скорее всего цвет [Лаврова 2012: 24]. С точки зрения словообразования, почти все составляющие этой синонимической группы имеют лишь корневую морфему.

Важным способом образования новых слов в сленге является деривация. Из сленговых суффиксов следует отметить *-o*, который не несет специального значения, но придает словам своеобразный сленговый колорит: *afto afternoon*, *oppo (opposition)*, *reso (reservation)*, *wrongo (a person who can't be trusted)*.

Суффикс *-dom* становится в последнее время все более продуктивным: *American superpowerdom* (статус сверхдержавы).

Понятие «путинизм», которое и в русском языке можно отнести к неологизмам, находим в следующем контексте: *The press conference before the election had a Putinesque tone*; здесь используется крайне редко встречающийся заимствованный суффикс *-esque* (как, например, в прилагательном

picturesque).

Суффикс *-ee*, который в английском литературном языке имеет весьма ограниченное распространение, в сленге, особенно американском, является очень продуктивным, причем этот суффикс не только обозначает объект какого-либо действия, но и самого деятеля: *biographee, holduppee, forgettie*.

Суффикс *-er* со значением действующего лица прибавляется как к глаголу, так и к послелогу: *finder-outer, giver-upper, breaker-upper*. Можно встретить также образования типа *goer-to-bedder, putter-to-bedder, reader-in-bedder*.

Интересная особенность английского сленга – возможность разрыва слова и использование в качестве инфикса другого слова, как это происходило в готском (явление тмезиса): *abso-bloody-lutely(absolutely), inde-goddam-pendent (independent)*.

Высокопродуктивные суффиксы (например, *-ness*) уже по своему определению образуют много неологизмов: e.g. *They are carping about her New Yorkiness*.

Одной из наиболее типичных особенностей английского и американского сленга является превращение ряда полных слов в полуаффиксы. Например, *'monkey'* используется в качестве полусуффикса со значением «рабочий; механик»: *air monkey, broom monkey, weed monkey, wheel monkey*.

Прилагательное *happy* превратилось в полусуффикс со значением «энтузиаст, любитель»: *car-happy, bomb-happy, rock-happy*.

Существительное *'dog'* в качестве полусуффикса синонимично *man*: *smart dog, lucky dog, top dog*.

'Often' или *'oft'* употребляется в качестве префикса: *oft-heard, oft-recurring, oft-quoted, oft-repeated*.

Неологизмы *owner-manager* (человек, который одновременно владеет и управляет бизнесом) и *owner-driver* (владелец авто, зарабатывающий в качестве водителя) также имеют в своем составе общий полноточный элемент.

Среди неологизмов обнаруживается много слов, образованных с помощью так называемых «морфологических осколков», не употребляющихся в виде самостоятельных лексем. Например, латинская приставка *omni-*(«все») весьма продуктивна в современном языке, с ней по аналогии с существующими словами *omniscient, omnivorous* появилось новое *omnichannel* (использование разных каналов для шоппинга – магазин, интернет, телефон и пр.).

Неологизмы *solopreneur*(«предприниматель, который в своем бизнесе выполняет функции нескольких людей, например, директора или бухгалтера»), а также *technopreneur, intrapreneur* копируют структуру *entrepreneur*.

Gerontocracy («власть старейших») и *meritocracy* («образованная элита») стоят в одном ряду с давно существующими в языке *democracy* и *bureaucracy*.

Существительное *netizen* («сетянин», житель Сети, активный пользователь интернета») возникло по аналогии с *citizen* как слияние двух слов *net + citizen*. Вообще в деловом английском сленге очень распространен способ

соединения двух слов в одно новое, так называемая контаминация или стяжение (*blending*). Так появились *choco-/foodoholics* (и огромное множество других слов, обозначающих нездоровое пристрастие к чему-либо, подобно *alcoholics*), *bascart* (*basket + cart –тележка с корзиной для покупателей в супермаркете*), *Chimerica* (*China + America*), *to guesstimate* (*the cost*) от *guess + estimate* (*рассчитать приблизительную стоимость*), *Boligarchs* – *индийские олигархи – B(ombay) + oligarchs* (похожим образом когда-то возник *Bollywood*). Такие слова-портмоне с поразительной легкостью появляются в английском языке ввиду его аналитического строя, добавляя живости и экспрессии, причем порой даже электронные словари не успевают их фиксировать.

Современный деловой сленг изобилует сокращениями разных типов. Этот тип словообразования отличается невероятной компактностью и экономичностью, что, безусловно, отвечает требованиям очень динамично развивающегося мира бизнеса. В таких усеченных словоформах и словосочетаниях, как *pol* (*politic*), *narcos* (= *drug traffickers*, наркочилеры), *to rev up* (*to revolution*) *the economy*, *environ*(*environment*), *aggro* (*aggravation* или *aggression*) произошла утрата последнего слога.

Широко распространены аббревиатуры: *HQ* (*headquarters – главный офис, штаб-квартира*), *HR* – такие «модные» сегодня «хыры» или «эйчары» (менеджеры по персоналу), *FYI – for your information*, *KPI – key performance indicator*, *TBA/TBC – to be announced/to be confirmed*, *ROI – return on investment*. Иногда аббревиатуры включают в себя цифровые элементы – *B2B / B2C* (*business to business / business to customer*) или полностью состоят из цифр – *1-2- 1 / 1-to-1* (личная встреча, один на один), *24 / 7* (круглосуточно, семь дней в неделю – о режиме работы).

Особого внимания заслуживают акронимы, связанные исключительно с бизнесом и деловой жизнью, например *AWOL – Absent Without Official Leave*, *SYSOP- System Operator*, *BOGOF- Buy One Get One Free* (про акции в торговых сетях), *the MAD (doctrine) – Mutually Assured Destruction*. Некоторые акронимы и просто аббревиатуры, получив широкое распространение в языке, функционируют как самостоятельные лексические единицы, приобретая их парадигму как части речи. Например, людей, выступающих против каких-либо новых построек вблизи их домов, кратко называют *nimby* (*Not In My Backyard*) или *nimbyists*, а само явление – *nimbyism*.

Аббревиатура *PNG* (*Person Non-Grata*) была употреблена в следующем контексте: *He's no longer the Ambassador there since he's been PNGed.*

На базе акронима *NGO* (*Non-Government Organisation*) выстроена новая лексическая единица *NGOish* (язык неправительственных организаций) по аналогии с *English*, e.g. *Can anyone here speak NGOish?*

Много сленгизмов образуется по различным моделям словосложения, например: *spoon-fed industries* – отрасли на государственной дотации, *no-brainer* (*measure*) – что-либо, не требующее большого ума, *oil-glutters* –

крупные потребители нефти, *blamestorming* – обсуждение между членами рабочей группы причин, по которым не удался проект и кто в ответе за это. *Chip jewelry* есть не что иное как старая техника, предназначенная для выбрасывания, а *cube farm* – офис, заполненный кабинками для индивидуальной работы (от *cubicle*); *a low-hanging fruit* употребляется в значении ‘*a target that is easy to achieve, or a problem easy to solve*’: цель, которую легко достичь, или проблема, которую легко решить (фрукт, который висит низко, легко сорвать). *Come-heres* – *people born and educated somewhere else*.

Неформальный деловой язык пополняется и с помощью редупликации. Например, *win-win* – беспроигрышный результат, при котором обе стороны получают выгоду от заключенной сделки, *e.g. It was a win-win outcome for both of you*; *withering-dithering* – сверхосторожность; *to pooh-pooh (international courts)* – относиться небрежно, несерьезно (к международным судам).

Таким образом, указанные выше модели словообразования можно отнести к продуктивным, поскольку они широко используются для создания неологизмов на уровне живой речи в деловом контексте. Говоря о сленге как явлении в современной лингвистике, следует отметить, что он, иногда не совпадая с нормой литературного языка, делает, в частности, обиходное деловое общение более выразительным и эмоциональным, привносит в него яркость и добавляет остроты, отсюда можно сделать вывод о важности его знания для полноценного понимания английской речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. *The English Word* / И.В. Арнольд. – М.: Высшая школа, 1973. – 302 с.
2. Лаврова Н.А. *A Coursebook on English Lexicology: Английская лексикология: учеб. пособие* / Н.А. Лаврова. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 168 с.

WORD-BUILDING PATTERNS IN ENGLISH BUSINESS SLANG

V.V. Davydova

Siberian Institute of Management (the branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration), Novosibirsk

The paper considers the most productive word-building patterns, such as derivation, semi-affixes, blending, shortening and reduplication found in modern English business and office slang.

Key words: *business slang, word-building, productive patterns.*

Об авторе:

ДАВЫДОВА Валерия Викторовна – доцент кафедры иностранных языков Сибирского института управления (филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации (РАНХиГС), *e-mail*: davvicnic@yandex.ru.

**ЯЗЫК ЛИЦА И ЕГО ОБОЗНАЧЕНИЕ
В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ
АНГЛИЙСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ**

Ю.В. Дмитриева

Соликамский государственный педагогический институт (филиал)
Пермского государственного национального исследовательского
университета, Соликамск

Статья раскрывает понятие языка лица (мимики), особенности его вербального отражения в языке, затрагивает вопрос определения его роли для межкультурного общения, а также знакомит с разнообразными средствами вербализации компонентов языка лица, которые обладают как сходными, так и различными специфическими для определенной этнолингвокультуры особенностями языкового выражения различных эмоций в английском, немецком и русском языках.

Ключевые слова: язык лица, мимика, эмоциональное состояние, вербальное выражение эмоций, фразеологическое сочетание, свободное сочетание.

Мимика имеет не меньшее значение, чем вербальные сообщения для того, чтобы получить представление об эмоциональном состоянии человека. Под мимикой понимают «значащие движения лицевой мускулатуры» [Верещагин 2005: 392], статичными аналогами которых являются выражения лица. Авторы художественных произведений дают возможность читателям вербализованными описаниями зафиксированных в текстах мимических выражений понимать, какую информацию передает лицо участвующих в произведении героев: *to lift (to raise) one's eyes towards heaven – den Blick (zum Himmel) erheben – возводить взоры к небу*.

Глаза являются важнейшей частью лица человека. Среди синонимичных слов *глаза, очи, зенки* лексема *глаза* представляет орган зрения живого существа. *Очи* представляют собой большие, выразительные и красивые глаза человека, характеризующие не только физические, но и его духовные способности к познанию мира, поэтому они считаются «внутренним зрением, органом интуиции» [Маслова 2001: 132-133].

Движения и выражения глаз играют важную роль как в передаче различной информации, так и в невербальном отображении эмоций человека. Взгляд признан необходимым условием для установления любого контакта и его поддержания. С помощью установленных образцов поведения глаз осуществляется огромное количество бессловесных сообщений.

Авторы художественных произведений создают в текстах вербальные описания движений глаз и взгляда для определения социального статуса героев, передачи разнообразных эмоциональных состояний, создания их образной характеристики. В художественных произведениях возраст и социальный статус человека являются ведущими для определения направленно-

сти взгляда. Такая номинация, являясь словесным обозначением движений глаз 'избегать взгляда': *to avoid looking at smb.* или 'отвести глаза': *to look away, to turn one's eyes away, to avert one's eyes*, характеризует состояние страха, стыда и т.д., а также встречается в ситуациях отказа от общения с кем-л. или при выражении смущения.

Особую значимость имеют лексические описания взгляда, передающие различные эмоциональные состояния человека. Кинемы *делать большие глаза* (*to look at smb. with wide eyes – große Augen machen*) и *моргать* (*to blink (to wink at smb.) – zublinzeln ((mit den Augen) winken)*) выражают беспокойство, испуг, недоумение, раскаяние, растерянность или удивление.

Такой компонент языка лица играет важную роль во фразеологической системе рассматриваемых языков, поскольку данный орган человеческого организма принимает непосредственное участие в познании окружающего мира, что отражено в огромном количестве фразеологизмов, например: *to devour smb. (smth.) with one's eyes (to feast one's eyes on smb. (smth.)) – j-n. (etwas) mit den Augen (mit Blicken) verschlingen – есть (пожирать) глазами* к.-л. (ч.-л.):

She turned her head after him like a sunflower following the sun, she devoured him with her eyes (РАФС 2001: 115);

Er hörte gar nicht mehr auf meine Worte. Er saß da und verschlang die Blondine förmlich mit den Augen (НРФС 1975: 53);

Юра пожирал обоих глазами. Из полутьмы, в которой никто не мог его видеть, он смотрел не отрываясь в освещенный лампой круг (Б. Пастернак 1990: 61).

Поскольку лицо служит для выражения разнообразных эмоциональных состояний и оттенков переживаний человека, то главной функцией лица можно считать эмотивную функцию. Примеры описаний выражений лица из художественных произведений подтверждают важность данной функции, так как отобранные контексты содержат вербализованные описания различных движений лица, выражающих эмоциональные состояния героев художественных произведений. Так, например, такие эмоции, как недовольство, недоумение, обида, отвращение, пренебрежение, сострадание, укор вербализуются единицей *морщиться*:

Старик странно морщился и дергал головою: – Мы господин знаем ... Мы все-е знаем! (В. Вересаев) (Цит. по [Дмитриева 2003: 255]).

В английском же языке эквивалентными сочетаниями являются лексические единицы *to wince, to frown, to knit (to contract) one's brows, to wrinkle*, в немецком – *das Gesicht verziehen*:

He patted Gordini on the shoulder. Gordini winced and smiled. The Englishman broke into voluble and perfect Italian (E. emingway 1976: 73);

Die Alten verzogen das Gesicht und konnten nur sagen, daß man ihn erst sehr spät gefunden hat (Ingo Schulze) (БКНЯ 2005: 207).

Морщить лоб – словосочетание, передающее недоумение, озабоченность в русском языке:

... Он наморщил лоб. – *Надеюсь, вы об этом особенно распространяться не станете? Я просто хотел, чтобы вы знали: не такая уж она плохая* (Хемметт 1992: 27).

Данная эмоция представлена такими словосочетаниями, как *to knit (to contract; to gather) one's brow, to wrinkle up one's forehead* – в английском языке:

The high arched eyebrows in the wrinkled forehead, the compressed lips seem to ask, "Why are young people so blind and silly – why does the world get madder and madder?" (J. Cary 1978: 87),

die Stirn runzeln – в немецком языке:

Franz runzelte die Stirn. "Sie ist nicht so", erwiderte er (A. Seghers 1964: 67).

Брови также участвуют в передаче психоэмоционального состояния человека, что отражается в соответствующих единицах: *to frown – die Brauen zusammenziehen* – *нахмурить брови* передают интерес, недовольство или отрицательную оценку со стороны кого-либо:

"I'll look out for him," he assured her, frowning a little. "But I'd get some more treatment for him, if I were you, Missis" (S. Barstow 1978: 52);

Der Mann schwieg. Sie zog die Brauen zusammen und sah ihn schärfer an. In der Dämmerung konnte sie seine Züge nicht unterscheiden. Wovon glänzte sein Gesicht? War er denn so bleich? (A. Seghers 1964: 361);

Он засмеялся, откинулся на спинку дивана, положил ногу на ногу. – Недорого ведь за такую победу? – он на миг нахмурил брови. – Впрочем, я ему это припомню (Д. Хемметт 1992: 240).

Нос тоже представляет собой важную часть лица, поскольку он дает человеку возможность познавать окружающий мир и выражать отношение к другим людям, что можно наблюдать в следующем фразеологическом обороте: *to turn up one's nose at smb. (smth.) – die Nase rümpfen* – *крутить носом*:

All turned up their noses: the red handkerchief with yellow flowers exhaled a strong odour of snuff (РАФС 2001: 391);

Doktor Fuchs hatte zwar ob der Holprigkeit der Verse die Nase gerümpft, und er hatte darauf bestanden, daß wenigstens das zweite Komma durch ein Semikolon ersetzt werde... (G. Kant 1971: 277);

Коломеец спустя два дня, когда я позвал его ночевать, стал крутить носом. – ... мне что-то не хочется уходить туда на ночлег. Больно далеко (В. Беляев) (Цит. по [РАФС 2001: 391]).

Язык носа отражен свободным словосочетанием *шмыгнуть носом недовольно*, служащим для передачи досады, недовольства, неудовлетворения, раздражения, как в примере из произведения В. Богомолова:

– С тем, очевидно, задержка... – Поляков недовольно шмыгнул носом (Цит. по [Дмитриева 2003: 113]).

Указанные эмоциональные состояния выражены в английском языке глаголом *to sniff*:

Miss Carnaby began to sniff. "So awful," she murmured. "How people can be such friends!" (A. Christie 1978: 116),

в немецком – *schnüffeln, schnuppern*:

Der Mann sah ihm zu, schnupperte und sagte: "Das ist wohl Kosakenhabarber..." (G.Kant 1971: 118).

Печаль передается фразеологическим оборотом *вешать нос*, как в примере из А. Чехова:

– Ну да, знаю вас! Не смей! Красная физиономия грозит рукой и уходит. Сплавщики вешают носы (Цит. по [Дмитриева 2003: 158]).

В английском языке данная эмоция представлена фразеологическими словосочетаниями *to look down in the mouth, to pull a long face, to become downcast (depressed)*, в немецком – *den Kopf (die Nase) hängen lassen*:

"All right, don't look so down in the mouth," said Victor coldly. "If you've made up your mind, I won't stand in your way" (D. Granin. Searchers) (Цит. по [РАФС 2001: 388]);

"Aber Helga, du wirst doch nicht den Kopf hängen lassen, weil du in diesem Jahr nicht gemeinsam mit deinem Freund verreisen kannst. Im nächsten Jahr wird es bestimmt klappen" (DIWFA 1986: 49).

Rot является таким компонентом языка лица, который принимает непосредственное участие в процессе устной коммуникации, что отражено в семантике многих устойчивых фраз и выражений. Так, недоумение и увлеченность могут быть отражены фразеологической единицей *разевать (раскрывать) рот*, как в произведении Б. Лавренева «Встреча»:

– И рассказываю все, что мне известно. Профессор, врачи, раненые – все слушают рты раскрыв (Цит. по [Яранцев 1997: 295]).

Удивление персонажа передается таким же фразеологизмом, что представлено в примере:

Секретарь широко разинул рот и вытаращил глаза. – В котором часу вы вчера вечером расстались с Дональдом Уилсоном? (Д.Хеммет 1992: 41).

Интерес, недоумение, увлеченность, удивление представлены следующими устойчивыми словосочетаниями в английском языке, как: *to open one's mouth wide, to listen to (to stare) smb. open-mouthed (with one's mouth open), to gape, smb.'s mouth (jaw) dropped open*, в немецком – *den (seinen) Mund aufmachen, Maulaffen feilhalten, dumm (blöd, doof) aus der Wäsche gucken (schauen), Mund und Nase (Augen) aufreißen (aufsperrern)*:

Please do just as you like about the scenery, I leave it entirely to you; I am amazed and generally sit with my mouth wide open at your theatre (A. Chechov) (Цит. по [РАФС 2001: 502]);

“Action,” he read a bus sign aloud, recalling the bottom of the day’s misery. “I’ve been there,” and fascinated, watched the bus out of sight. The man’s worried mouth dropped open. He was sodden (V.S. Pritchett 1978: 281);

“... und als Quasi mit der Fensterseiter “Drei Gäns” anstimmen wollte, machte niemand außer ihm den Mund auf” (G.Kant 1971: 426).

Беспокойство, досада или злоба могут быть вербализованы следующими словосочетаниями: *кусать губы, сжать губы*, например:

Прикусив нижнюю губу, она исподтишка поглядывала на Снейда, когда тот не смотрел на нее (Д.Хемметт 1992: 333).

В английском языке эквивалентными единицами вышеуказанным являются *to bite one’s lips*:

She walked up and down, biting her lip and thinking desperately hard (J. Galsworthy) (Цит. По [АРФС 1984: 464]),

в немецком – *sich (vor Wut, Ärger) auf die Lippen beißen, die Lippen zusammenkneifen*:

Die eine drückte ihm mit Gewalt fünf Pfennige in die Hand, die andere schrimpfte: “Du weißt doch, daß das verboten ist.” Die jüngere biß sich auf die Lippe. Seit fünfzig Jahren wurde sie gescholten (A.Seghers 1964: 95).

Таким образом, данные единицы фиксируют передачу сильных эмоций в английской и немецкой лингвокультурах и помогают их представителям скрыть такие эмоции, как злость или разочарование.

Необходимо также отметить и такой компонент поведения лица, как «язык», входящий в состав ряда словосочетаний, передающих различные эмоции. *Поцокать языком* является знаком осуждения, например:

– *Ка-пи-тан ми-ли-ции Сэ Тихонов, – повторила она нараспев, поцокала языком, качнула осуждающе головой: – Достукался, голубчик. Теперь затаскают* (А. и Г. Вайнеры) (Цит. по [Дмитриева 2003: 150]),

или восхищения, сострадания и укора: *(время от времени) прищелкивать языком*:

– *Это все?– спросил шеф, обращаясь во мне, и, не дождавись ответа, щелкнул языком и опять повернул свое добродушное лицо к хозяйке дома* (Д. Хемметт 1992: 23).

To click one’s tongue – английский эквивалент словосочетания *прищелкивать языком*, который в рассматриваемых в исследовании художественных произведениях найден не был. В немецком языке эквивалентом русской единицы является лексема *schnalzen*:

Robert schüttelte den Kopf und schnalzte mit der Zunge. “Jetzt sind Sie aber auf Mißverständnisse aus...” (G.Kant 1971: 140).

Другим органом, на который стоит обратить внимание, являются зубы, входящие в ряд анализируемых единиц, передающих эмоциональные состояния различного рода. Выражения *стиснуть зубы, сжать зубы* используются для передачи таких отрицательных эмоций, как гнев, злоба, или яв-

ляются показателем высокомерия.

Другая кинема – *скрипеть зубами* (*скрежетать зубами*) – означает попытку исполнителя сдержать свои эмоции и служит для передачи злобы или отвращения:

– *A-a-a!* – *хрипит, стиснув зубы, Шаповаленко.* – *Ну что я с тобой, Хлебников, буду делать?* (А. Куприн) (Цит. по [Дмитриева 2003: 42]).

Но Половцев только зубами скрипнул: – *Ты!.. Надо делать, а не ... Сын твой дома?* (М. Шолохов) (Цит. по [Дмитриева 2003: 42-43]);

Спейд сжал зубы и произнес сквозь них: – *Мной ты вернуть не будешь* (Д.Хемметт 1992: 360).

Словосочетание *to grit (to grind; to clench) one's teeth* передает данные эмоции в английском языке и *die Zähne zusammenbeißen* – в немецком:

The lad let go off the wheel altogether and felt in his pocket for cigarettes. The idea of his passenger being scared seemed to amuse him. Prokhorov gritted his teeth and turned away (V. Shukshin) (Цит. по [РАФС 2001: 244]);

The Irishman watched the boy's frowning, teeth clenched concentration for a while... (D. Lessing 1978: 240);

Sie versucht, sehr fest aufzutreten, so fest, dass sie die Zähne zusammenbeißen muß (Mirjam Pressler) (Цит. по [БКНЯ 2005: 86]).

Вербальные описания других компонентов языка лица и головы оказались не столь частотными при образовании устойчивых выражений, но их значимость тем не менее велика. Например, такой компонент языка лица, как «ухо», является органом, помогающим человеку воспринимать вербальную информацию: *to prick up one's ears (to cock one's ears) – die Ohren spitzen – наострить уши*. Интерес выражен данными ФЕ, как в примерах:

С лестницы позвонили. Лара наострила уши. Из-за стола пошли отворять. Это была Надя! (Б.Пастернак 1990: 96).

"When do your holidays come round?" Grandma asked sternly. Shurka pricked up his ears. "Which holidays? Winter?" (V. Shukshin) (Цит. по [РАФС 2001: 640]).

Carl Brenten war unterdessen an dem Tisch angelangt... Alice hatte ihm, als er in ihre Nähe kam, brüsk den Rücken zgedreht. Er setzte sich... fuhr in leidendem Tonfall fort: "Nicht sehr rücksichtsvoll von Alice, das muß ich sagen!" – Alice spitzte die Ohren... (W. Bredel) (Цит. по [НРФС 1975: 425]).

Фразеологизмы с данным компонентом используются для того, чтобы показать его важную роль в получении и распознавании необходимой словесной информации: *to be all ears – (ganz) Ohr sein (mit beiden Ohren horchen (auf etwas)) – во все уши слушать*:

The child, all eyes and ears, listened to the story with passionate absorption (БРАФС 2004: 746);

"Hörst du auch auf das, was ich dir erzähle?" – "Natürlich!"

“Erzähle nur weiter! Ich bin ganz Ohr” (DIWFA 1986: 69);

Он смотрел завороженный, смотрел во все глаза, слушал во все уши и только тогда ушел, когда они прямо сказали, что пора уходить (В. Панова) (Цит. по [ФСРЯ 2001: 467]).

Представленная ниже сопоставительная таблица рассматриваемых единиц и словосочетаний трех языков наглядно показывает, какой компонент языка лица является преобладающим и, следовательно, наиболее значимым в процессе межкультурной коммуникации.

Классификация лексико-фразеологических средств, отражающих невербальные формы поведения (мимика)

Поведение лица								
Русский язык			Английский язык			Немецкий язык		
лексема	кол-во	%	лексема	кол-во	%	лексема	кол-во	%
<i>глаз</i>	220	50,8	<i>eye</i>	162	58,4	<i>Auge</i>	154	64
<i>лицо</i>	82	18,9	<i>face</i>	65	23,4	<i>Gesicht</i>	52	21,6
<i>губы</i>	56	12,9	<i>lips</i>	17	6,1	<i>Lippen</i>	14	5,83
<i>рот</i>	33	7,6	<i>mouth</i>	13	4,69	<i>Mund</i>	12	5,0
<i>брови</i>	28	6,4	<i>nose</i>	12	3,9	<i>Nase</i>	5	2,0
<i>нос</i>	14	3,2	<i>eyebrows</i>	9	3,2	<i>Augenbrauen</i>	3	1,25
Всего: 433 единицы			Всего: 278 единиц			Всего: 240 единиц		

Таким образом, определенные компоненты языка лица передают контекстуально закрепленные значения. Наличие значительного количества примеров описания поведения лица (мимики) человека в анализируемых художественных произведениях в трех языках говорит о том, что писатели активно прибегают к использованию данных словосочетаний для создания образной характеристики персонажей, познания их внутреннего мира, поведения, взаимоотношений с окружающими людьми посредством описания их эмоциональных состояний в различных коммуникативных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Индрик: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2005. – 1037 с.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 202 с.
3. Энциклопедические и лексикографические источники
4. Дмитриева Л.И. Словарь языка жестов / Л.И. Дмитриева. – М.: АСТ, Астрель, Русские словари, Ермак, 2003. – 320 с.
4. Квеселевич Д.И. Русско-английский фразеологический словарь / Д.И. Квеселе-

- вич. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 2001. – 705 с. (РАФС)
5. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1984. – 944 с. (АРФС)
 6. Лубенская С.И. Большой русско-английский фразеологический словарь / С.И. Лубенская. – 2-е рус. изд. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. – 1056 с. (БРАФС)
 7. Мимика и жесты в русской речи: лингвострановедческий словарь / А.А. Акишина [и др.] – М.: Русский язык, 1991. – 144 с.
 8. Немецко-русский фразеологический словарь / Сост. Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин / Под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1975. – 656 с. (НРФС)
 9. Русско-немецкий словарь / Под ред. К. Лейна. – 11-е изд., стереотип. – Кёльн, 1991. – 736 с.
 10. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов [Текст] / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.
 11. Фразеологический словарь русского языка / Л.А. Войнова [и др.]. 6-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2001. – 512 с. (ФСРЯ)
 12. Яранцев Р.И. Русская фразеология: словарь-справочник / Р.И. Яранцев. – М.: Русский язык., 1997. – 845 с.
 13. Deutsche Idiomatiche Wendungen für Ausländer / A. Herzog, A. Michel, H. Riedel. – Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1986. 175 S. (DIWFA)
- ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА
- Пастернак Б.Л. Доктор Живаго / Б.Л. Пастернак. – Пермь: Книжное изд-во, 1990. – 575 с.
- Хемметт Д. Красная жатва; Мальтийский сокол: романы. Чандлер Р. Дама в озере: пер. с англ. / Д. Хемметт. – М.: Молодая гвардия, 1992. – 576 с.
- Hemingway E. A Farewell to Arms / E. Hemingway. – М.: Progress Publishers, 1976. – 320 с.
- Kant H. Die Aula / H. Kant. – Berlin: Rütten&Loening, 1971. – 464 S.
- Making It All Right. Modern English Short Stories. – М.: Progress Publishers, 1978. 462 p.
- Seghers A. Das Siebte Kreuz / A. Seghers. – Berlin: Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1964. – 424 S.

FACE EXPRESSION AND ITS VERBAL NOMINATION IN THE ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

Yu.V. Dmitrieva

Solikamsk State Teachers' Training Institute

(the branch) of Perm State National Research University, Solikamsk

The article reveals the notion of face expression and the peculiarities of its verbal nomination in a certain language, touches upon the question of defining its role in the process of communication of different nations and also acquaints with various means of the verbal nomination of the face expression components: their common and peculiar characteristics in the English, German and Russian languages.

Key words: *face expression, emotional state, verbal nomination of emotions, a phraseological unit, a free phrase.*

Об авторе:

ДМИТРИЕВА Юлия Владимировна – кандидат филологических наук,

старший преподаватель кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) Пермского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: j.v.dm@mail.ru.

УДК 81-114.2

**НОВЫЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ТЕРМИНЫ
В КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУНАРОДНОЙ ИНДУСТРИИ МОДЫ
И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Л.П. Евсеева

Новосибирский технологический институт (филиал)
Московского государственного университета дизайна и технологии,
Новосибирск

В статье рассматривается процесс вербальной коммуникации в современной индустрии моды и его влияние на русский язык. Новые англоязычные термины, вошедшие в русский язык, классифицированы и проанализированы с точки зрения их коммуникативных функций и правомерности употребления.

Ключевые слова: индустрия моды, вербальная коммуникация, заимствование, англицизм, ассимиляция, коммуникативная функция, современная терминология.

Globalization penetrating into all fields of human life have involved such phenomenon as fashion in their flow. The development of international relations and mass media, creation of international market have become the basis for fashion internationalization. Fashion analysts state the fact that European fashion «in a certain sense <...> has become a phenomenon of a global scale» [Гусейнов 2003: 432].

Verbal communication in the world fashion industry is getting an international character too. Since the informational exchange in this sphere is being performed in English – the language of international communication – the English language has gained the status of the fashion language.

Rapid development of the world fashion industry, changes and new processes in the field of fashion are inevitably reflected on the verbal level of fashion communication and result in emergence of new terms which are of English origin. These terms are immediately coming into different languages, Russian being among them [Матосян 2008:167], and used in fashion industry communication as they mean the same fashion object. It is important for all people involved into fashion industry communication – designers, technologists, manufactures, buyers, wholesalers and retailers, consumers, stylists, reporters, students and teachers – to understand them and use correctly.

As many linguists note, borrowing the English words for nomination of new phenomena and replacing the current names for pragmatic purposes present the

main and the most important directions of completion of the Russian language vocabulary. At the turn of the centuries this process is especially intensive. Anglicisms are being adapted and getting essential communicative units, reflecting changes in all spheres of life and activity of Russian people – production, science, education, social relations, everyday life.

The given paper presents some results of the research which was carried out by the team of students and teachers of Novosibirsk Technological Institute (Branch) of Moscow State University of Design and Technology – one of the leading higher education establishments training specialists in fashion industry. The results were included into the manual helping students and all people interested in fashion to learn and understand modern fashion terms in order to make the process of communication in this field easier and more effective.

In course of the research work the newest English terms emerged in the world fashion and assimilated by the Russian language were found out based on various information sources - fashion magazines, newspapers, websites, textbooks, articles, interviews of famous designers, lectures of university professors and fashion experts. In a whole about 90 words were analyzed. The researchers tried to appreciate the relevancy and correctness of their use. We are especially grateful to A.I. Dyakov for his very interesting and informative works which were very useful and helped us in processing the received data.

The new fashion terms of English origin were systemized according to their purposes of usage and classified into the following groups:

- the words used for denotation of new phenomena appeared in the world fashion industry: *мерчандайзинг* (merchandising), *трендсеттер* (trendsetter), *трендхантер* (trend hunter), *байер* (buyer), *шоу рум* (show room), *дресс код* (dress code), *тотал лук* (total look), etc.;

- the words used for denotation of new trends and styles : *унисекс* (unisex), *стрит веа* (street wear), *милитари* (military), *нео хиппи* (neohippy), *пэчворк* (patchwork), *кэжуал* (casual), etc.;

- the words used for denotation of new fabrics and materials: *крэк* (crack), *слайс* (slice), *стреч* (stretch), *спандекс* (spandex), *термо фит* (termo fit), *дабл-фейс* (double face), *нон-айрон* (non-iron), etc.;

- the words used for denotation of new garments names: *анорак* (anorac), *бермуды* (Bermudas), *блейзер* (blazer), *боди* (body), *боди-дресс* (body dress), *боди-сьют* (body suit), *боксеры* (boxers), *бомбер* (bomber), *бэби-долл* (baby doll), *леггенсы* (leggens), *лонгсливы* (long sleeves), *некхолдер* (neck holder), *парка* (parka), *свингер* (swinger), *слаксы* (slaks), *слимы* (slims), *топ* (top), *топлесс* (topless), *тренич* (trench), *тренчкот* (trenchcoat), etc.

It is necessary to note that there are a lot of calques (copies) for compound fashion terms in Russian which can be both the full copies – *маленькое черное платье* (little black dress), *готовое платье* (ready-to-wear), *прозрачный стиль* (transparent-look) and the partial ones – *брюки-стреч* (stretch), *куртка-крэк* (crack), etc. [Матосян 2008: 17]

The Anglicism *фэшин* (fashion) is actively used as a component of proper names – the firms «Мэн'с Фэшин», «Фэшин мама», «Фэшин кафе», «Фэшин зона», as well as it is a part of compound nouns such as *фэшин-дива*, *фэшин-шоу*, *фэшин-культура*, *фэшин-клуб*, *фэшин-сфера*, *фэшин-ателье*, *фэшин-пресса*, *фэшин-показ*, etc. [Дьяков 2012: 16].

Most Anglicisms have been completely assimilated by the Russian language and have gained all the necessary attributes of natural functioning. But there are some terms which have not been adapted graphically yet and can be spelled in different variants – *стретч*, *стреч*, *стрейч* (stretch) [там же 2012: 17].

To appreciate the rightness or appropriateness of use of the considered Anglicisms in the Russian language their functions in fashion industry communication were analyzed.

First of all the terms are professional or «code» words necessary for effective interaction of specialists within the professional community in fashion industry – *мерчандайзинг* (merchandiser), *трендсеттер* (trendsetter), *трендхантер* (trendhunter), *байер* (buyer), *шоу рум* (show room), *дресс код* (dress code), *кич* (kitch). As a rule there are no corresponding words in the Russian language.

The other functions to be considered are the following:

- suitability of English words and word combinations in use as they shorter than their Russian equivalents (*мастхэв* – musthave, *хэндмейд* – handmade);
- prestigiousness of their use (*бра* – bra, *сникерс* – snickers, *сейл* – sale);
- recognizability of English words for communicants - native speakers of different languages (*парка* – parca, *бренд* – brand, *мейк-ап* – make-up, *стрит стайл* – street style) ;
- attractiveness of English words (especially that of English graphics and spelling) for home and potential foreign consumers («Сакси», «Marttwo», «VENUSITA») – the names of Novosibirsk firms working in fashion industry).

The English loans in the field of fashion are very popular in the youth slang: *батоны* (buttons), *бомбер* (bomber – a skinhead's coat), *зип*, *зиппер* (zip or zipper), *клезес* (clothes), *ливайсы* (Levi's jeans), *лэйбл* (label – an item manufactured by famous company), *покеты* (pockets), *шюз* (shoes), etc.

In the process of development of the language culture of Russian participants of fashion industry communication it is very important to differ the objective necessity of the Anglicisms entering the Russian speech from obsessive and excessive borrowing of English words made by glossy press, TV programs and the Internet sites. Russian students of fashion as future professionals must be able to use special terms properly and be ready for contacts within international fashion community. So the goal of the research was to create a data base of international special terms used in fashion industry.

In the work on the manual all the factors considered above were taken into account. Then the students, teachers of NTI and common people were asked to explain 30 offered terms. The results showed that the students knew the meanings of 70%, the teachers – 60%, common people – 40% of the words. The words familiar

to 100% of the asked people were fashion/*фэшин*, trend/*тренд*, brand/*бренд*, image/*имидж*, handmade/*хендмейд*, make-up/*мейк ап*. The words known by 80% of the interviewed were print/*принт*, casual/*кэжуал*, patchwork/*пэчворк*. The words nobody knew were snood/*снуд* and bespoke/*биспок* [Баяндина 2015: 41].

The poll confirmed the actuality of development of the data base of English terms used for denotation of the same objects of fashion industry and used in different languages including Russian. All the terms refer to the professional language and reflect various stages of fashion industry product's life – its designing, manufacture, promotion, marketing, consumption. Since the area of application of fashion vocabulary is rather wider than the industry – it is used in everyday life, the developed data base could be useful not only for specialists but everyone who is interested in fashion.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баяндина Д.А. Коммуникативный аспект интеграции Российской легкой промышленности в мировую индустрию моды (новые англицизмы в языке индустрии моды) / Д.А. Баяндина, Л.П. Евсеева, О.В. Ваниева. // Язык, культура, наука и техника страны изучаемого языка: Мат-лы Всерос. научно-практ. студ. конф., посв. 85-летию ИРНИТУ (Иркутск, 26 мая 2015г.). – Иркутск: Изд-во ИРНИТУ, 2015. – 510 с.
2. Гусейнов Г.М. Композиция костюма: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Гусейнов, В.В. Ермилова. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 432с.
3. Дьяков А.И. Особенности функционирования англицизмов тематической группы «обиходно-бытовая лексика» / А.И. Дьяков // Язык и культура. – 2012. – №4 (20). – С. 21.
4. Матосян Я.С. Основные тенденции формирования и функционирования номинаций понятийной сферы «одежда и мода» в русском языке XX-XI вв.: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Я.С. Матосян; Кубанск. гос. ун-т. – Краснодар [б.и.], 2008. – 181с. – На правах рукоп.

NEW ENGLISH TERMS IN THE WORLD FASHION INDUSTRY COMMUNICATION AND THEIR USE IN THE RUSSIAN LANGUAGE

L.P. Evseeva

Novosibirsk Technological Institute (Branch) of Moscow State University
of Design and Technology, Novosibirsk

The article deals with the process of verbal communication in modern fashion industry and its influence on the Russian language. New English terms are systemized and analyzed in the aspects of their communicative functions and appropriateness of their usage.

Key words: *fashion industry, verbal communication, borrowing, Anglicism, denotation, communicative function, modern terms.*

Об авторе:

ЕВСЕЕВА Лариса Петровна – доцент кафедры гуманитарных наук и иностранных языков Новосибирского технологического института (филиала) Московского государственного университета дизайна и технологии, e-mail: larisa_evseeva@mail.ru.

УДК 802.0-25

АНАЛИТИЧЕСКИЕ ФОРМЫ ГЛАГОЛА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ШЕКСПИРА

О.Н. Карбанова

Иркутский государственный университет

Международный институт экономики и лингвистики, Иркутск

Статья посвящена особенностям аналитических форм глагола в произведениях Шекспира, не свойственным аналитическим формам в современном английском языке. Представлены варианты языковых форм, которыми располагал язык на морфологическом уровне в ранненовоанглийский период. В работе не рассматриваются аналитические формы сослагательного наклонения.

***Ключевые слова:** аналитические формы глагола, Шекспир, язык, грамматизация, ранненовоанглийский период, варианты, конструкция.*

Одной из характерных черт современного английского языка является наличие аналитических форм глагола. Как известно, возникновение и развитие аналитических форм связано с языковым процессом грамматизации словосочетания. Грамматизация словосочетания связана с ослаблением или утратой лексического значения одним из компонентов словосочетания, или, по словам В.М. Жирмунского, с последовательным превращением его из лексически значимого (знаменательного) слова в полуслужебное или служебное, в котором доминирует грамматическое значение, а всей группы в целом – в аналитическую форму слова [Жирмунский 1965:12]. В.М. Жирмунский указывает на еще один критерий аналитической формы – фонетическое ослабление первоначального компонента, связанное с его безударностью. Начиная с XVI в., когда в английских текстах появляются аббревиатуры, этот признак можно считать одним из критериев грамматизации.

Творчество Шекспира относится к ранненовоанглийскому периоду. В это время происходят огромные изменения на всех уровнях языковой системы, в первую очередь на лексическом и фонетическом. Набор грамматических форм и синтаксических конструкций был почти таким же, как и в современном английском языке, но их употребление было различным [Рассторгуева 2007: 52]. Продолжает устанавливаться твердый порядок слов в предложении, что связано с отмиранием флексий (системы склонения имен существительных и местоимений, позволявшей по форме слова установить связи данного слова с другими словами – членами предложения). В ранненовоанглийский период язык находится в хаотичном состоянии, если говорить о каком-то твердом своде правил литературного стандарта [Ярцева 1969: 104]. К ранненовоанглийскому периоду система аналитических форм глагола уже сложилась, то есть все аналитические формы глагола были представлены в языке, но все-таки она не имела еще четко очерченных границ [Иванова 1976: 178].

По мнению В.Н. Ярцевой различие языковых единиц и структур в современном английском языке и в языке XVI века заключается не столько в их составе, сколько в употреблении. Особенно существенно то, что параллельные формы (варианты) употребляются недискриминированно, в одном и том же стиле речи, одним и тем же автором, часто на одной и той же странице произведения [Ярцева 1969: 139].

Итак, в ранненовоанглийский период – период становления нормы национального литературного языка, наблюдалось варьирование всех единиц языка на всех уровнях языка, в том числе и аналитических форм глагола, что можно наблюдать в произведениях Шекспира.

Аналитические формы перфекта, будущего времени и пассива начали зарождаться уже в конце древнеанглийского периода. Но в тот период эти формы еще находились в процессе грамматизации, и их еще можно было рассматривать как свободные синтаксические сочетания.

В течение среднеанглийского периода происходит окончательная грамматизация названных форм.

1. Вследствие многократного употребления глаголов *beon*, *habban*, *sculan*, *willan* в сочетании с различными другими глаголами происходит постепенное выветривание лексического значения этих глаголов.
2. Причастие II, являющееся вторым компонентом конструкций с глаголами *beon* и *habban*, в связи с общей редукцией окончаний утрачивает формы согласования в роде, числе и падеже и, тем самым полностью входит в состав сложной глагольной формы [Аракин 2003: 157].

В начале новоанглийского периода происходит постепенное вытеснение форм перфекта с глаголом *to be* формами перфекта с глаголом *to have* [Аракин 2003: 158]. Так происходит разграничение форм перфекта и форм пассива.

Форма *Continuous* появляется лишь в среднеанглийский период. В тот период сочетание глагола *ben*-быть + причастие I заменилось сочетанием того же глагола *ben* + форма на *inge*. Это сочетание указывало на местонахождение субъекта. Например: *he is on huntinge* – «он находится на охоте», где *is* – смысловой глагол «находиться», «*on huntinge*» – обстоятельство места. В конце среднеанглийского периода это сочетание переосмысливается, то есть превращается в сочетание, обозначающее состояние субъекта в момент высказывания [Аракин 2003: 159]. Такое переосмысление приводит к утрате предлогом *on* своего значения, и *on* превращается в префикс *a-*, вследствие чего все сочетание принимает новый вид: *he is hunting*. Этот процесс завершается в начале новоанглийского периода.

Для выражения значения будущего в древнеанглийском использовалось настоящее время в сочетании с обстоятельственными наречиями. Иногда употреблялись и глаголы *sculan* – долженствовать и *willan* – желать, но они, как правило, сохраняли свое лексическое значение. В среднеанглийском гла-

голы *shullen* и *willen* все чаще утрачивают свое лексическое значение и становятся лишь формальными показателями будущего времени [Смирницкий 2011: 123].

В произведениях Шекспира конструкция *shall* и *will* + инфинитив могла свободно чередоваться с формой настоящего времени, особенно в придаточных условиях и времени.

When forty winters *shall besiege* thy brow,
And big deep trenches in the beauty's fields ... (Sonnet 2);
Nor shall Death brag thou wander'st in his shade,
When in eternal lines to time thou *grow'st*. (Sonnet 18).

В первом примере в придаточном предложении времени употребляется будущее время, что несвойственно для современного английского языка. Во втором примере употребляется уже настоящее время в значении будущего.

Macbeth: My dearest love, Duncan *comes* here tonight.
Lady: And when *goes* hence?
Macbeth: Tomorrow, as he purposes (Macbeth).

Здесь форма Present Simple употребляется в значении будущего.

Аналитические конструкции *shall* + инфинитив, *will* + инфинитив очень распространены в произведениях Шекспира. Так в трагедии «Макбет» находим 116 примеров употребления этих конструкций (73 примера приходятся на конструкцию *will* + инфинитив, включая краткую форму, и 33 примера – *shall* + инфинитив). Большой удельный вес этих конструкций говорит о том, что они являются основными средствами выражения будущего времени английского глагола. Но еще не произошло четкого распределения *shall* и *will* по лицам.

*I say we will have no more marriages; those that
Are married already all but one, shall live,
The rest shall keep as they are (Hamlet);
It will please him will, Kate; it shall please him, Kate (Henry V);
Will not the ladies be afraid of the lion? (A midsummer night's
dream)
But sings of nobleness, like stars, shall shine ... (Macbeth);
I will sooner have a beard grown in the palm of my hand than he
shall get one on his cheek (Henry IV);
Hand in hand, with fairy grace
Will we sing and bless this place (A Midsummernight's dream).*

Наиболее распространенной формой во всех лицах является *will* + инфинитив, что свидетельствует о том, что *will* вытесняет *shall* из всех позиций. Это поддерживается и употреблением синкопированной формы *'ll* со всеми лицами.

*I'll graff it with you, and then I shall graff it with a medlar,
then it will be the earliest fruit in the country: for you'll be rotten ere
you be half ripe; and that's the right virtue of the medlar (As you
like it).*

В новоанглийский период аналитическая форма страдательного залога

полностью сложилась и получила большое распространение. Аналитическая форма соответствует грамматической системе современного английского языка. Однако в произведениях Шекспира часто встречаются примеры, когда имеет место старый свободный порядок слов (членов аналитической формы), при котором причастие стоит в конце предложения, а между вспомогательным глаголом и причастием располагается дополнение.

So the remembrance of my former love
Is by a newer object quite forgotten (The Two Gentlemen of Verona);
The Duke was given to understand,
That in a gondola *were seen* together Lorenzo and his amorous Jessica (The Merchant of Venice).

В этом примере наблюдается обратный порядок слов в придаточном предложении. В современном английском языке это предложение имело бы такой вид: *that Lorenzo and his amorous Jessica were seen together in a gondola.*

В произведениях Шекспира формы Continuous еще очень малочисленны. Шеффер подсчитал количество длительных форм в некоторых его произведениях: *The Taming of the Shrew* (19 форм), *Romeo and Juliet* (10 форм), *A Midsummer Night's Dream* (2 формы).

Основное отличие аналитической формы длительного времени в произведениях Шекспира от современной заключается в ее употреблении. В эту эпоху часто употреблялась простая недлительная форма в значении длительной, то есть наблюдается «полусвободное варьирование, когда выбор недлительных форм не вызван грамматической необходимостью». [Расторгуева 1989: 110]

Polonius: What *do you read*, my lord?
Hamlet: Words, words, words.
Polonius: What is the matter, my Lord?
Hamlet: Between who?
Polonius: I mean the matter that you *read*, my lord (Hamlet)

Из контекста ясно, что действие происходит как процесс и протекает в определенный момент речи, следовательно, в современном английском языке здесь использовалась бы форма Present Continuous.

Who *comes* here? (Macbeth)
Soft, he *wakes* (scene of Clarence's murder in Richard III);
What is it she *does* now? Look how she *rubs* her hands (Macbeth).

Конструкция *to be* + причастие I употребляется независимо от семантики глаголов, что доказывают примеры употребления одних и тех же глаголов в форме Continuous и Present Simple of одном и том же контексте.

What letter *are you reading* there? (The Two Gentlemen of Verona);
What *do you read*, my lord? (Hamlet);
Duncan: Who *comes* here?
Malcolm: The worthy thane of Ross (Macbeth);

Messenger: So please you, it is true. Our thane *is coming*
(Macbeth).

Наряду с конструкцией *to be* + причастие I еще употребляется конструкция типа *to be* + *a-doing*.

Even in their promise, as it *is a-making*, you must not take fire
(Hamlet).

Аналитическая форма перфекта начала зарождаться еще в конце древнеанглийского периода. Но в этот период она еще находилась в процессе грамматизации и ее можно было рассматривать как свободное синтаксическое сочетание [Аракин 2003: 157].

В течение среднеанглийского периода происходит окончательная грамматизация названной формы.

Глаголы *be* и *have* в сочетании с причастием II смыслового глагола приобретают грамматическое значение перфекта. При этом если они употребляются в форме настоящего времени, то они служат для образования Present Perfect, а в форме прошедшего времени для образования формы Past Perfect.

В течение среднеанглийского периода формы перфекта образовывались двояким путем: с глаголами движения и состояния использовался глагол *to be*, а с переходными и непереходными глаголами, не обозначающими движение и состояние, в качестве вспомогательного глагола использовался глагол *to have*.

Однако в начале новоанглийского периода происходит постепенное вытеснение форм перфекта с глаголом *to be* формами перфекта с глаголом *to have* [Аракин 2003: 158].

В эпоху Шекспира, в 3-м лице единственного числа настоящего времени, наряду с окончанием *-s*, еще очень широко распространено употребление старинного окончания *-th*, и окончания 2-го лица единственного числа *-st*.

The iron tongue of midnight *hath* told twelve;
Lovers, to bed; 'tis almost fairy time (A Midsummer Night's

Dream);

Hamlet, thou *hast* cleft my heart in twain (Hamlet).

В работах Шекспира встречаются примеры такого явления, как отсутствие дифференциации форм Participle II и Past Simple.

Oh, *have* you *forgot* me? (Hamlet);

And with Demetrius thought to *have spoke* (A Midsummer
Night's Dream).

Однако в этом же произведении встречается такой пример:

Pyramus, you begin, when you *have spoken* your speech, enter into that brake; and so everyone according to his cue (A midsummer night's dream);

The day *have broke* before we parted (Othello)

В течение ранненовоанглийского периода происходит дальнейшее разграничение употребления глаголов *to be* и *to have* в качестве вспомогательного глагола аналитической формы перфекта. В языке Шекспира употребление *to be* с глаголами движения еще является правилом.

*Is he come home yet? (A Midsummer Night's Dream);
So awake when I am gone:
For I must now to Oberon (A Midsummer Night's Dream);
The ambassadors from Norway, my lord, are joyfully return'd*
(Hamlet).

В новоанглийском языке развиваются аналитические формы с глаголом *do* [Смирницкий 2011: 197]. Это стало возможным благодаря тому, что глагол *do* был глаголом широкой семантики и мог легко подвергаться процессу грамматизации.

Широкое распространение аналитической формы с *do* начинается в 15 веке. В XVI и XVII вв. зарегистрированы случаи употребления аналитических форм с *do*, эквивалентных простым формам Present и Past Indefinite. Одновременно вспомогательный глагол *do* стал употребляться для образования аналитических форм Present и Past Indefinite в отрицательных и вопросительных предложениях [Иванова 1976: 188].

В современном английском языке вспомогательный глагол *do* употребляется только для эмпазы в утвердительных предложениях [там же] В произведениях Шекспира *do*-форма употребляется в предложениях как эквивалент простой формы. Только в комедии «*A midsummer night's dream*» насчитывается более 40 таких примеров.

*So, gentlemen,
With all my love I do commend me to you (Hamlet);
Where is my lord?
I do remember well where I should be,
And there I am (Romeo and Juliet).*

Но употребление *do*, как усилительного, так и описательного, трудно отличить потому, что различие между ними заключается в ударении, которое нельзя определить по письменным памятникам.

В произведениях Шекспира есть много примеров построения вопросительных и отрицательных предложений с *do* и без него. Как пишет А.И. Смирницкий «в новоанглийском языке, глагол *do* употреблялся свободно: он не был обязательным в вопросительных и отрицательных предложениях» [Смирницкий 2011: 197].

*Goes the king hence today? (Macbeth);
Sir, know you this glove? (Henry V)*

Эти вопросы употребляются наравне с вопросами образованными по правилам современной грамматики.

*What do you think of me? (Hamlet);
Did you send to him, sir? (Macbeth)*

Употребление *do* в вопросах объясняется тем, что в 16 и 17 вв. порядок слов становится фиксированным, когда подлежащее располагается строго перед сказуемым. Использование *do* делает возможным сохранить этот порядок слов в предложении.

У Шекспира широко распространены отрицательные предложения, которые строятся без вспомогательного глагола *do*.

What they made there, I *know not* (*Merry Wives of Windsor*);
I *think not* of them (*Macbeth*).

Итак, в произведениях У. Шекспира выявлены следующие особенности употребления аналитических форм глагола: наличие двух вспомогательных глаголов для образования аналитической формы перфекта (*to be* и *to have*, где глагол *to be* употребляется с глаголами движения); относительно свободный порядок составных частей перфекта; смешение форм *Past Indefinite* и *Participle II*; распространение *will* на все лица; употребление простой неопределенной формы в значении длительной; построение вопросительных и отрицательных предложений без вспомогательного глагола *do*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аракин В.Д. История английского языка: Учеб. пособие / В.Д. Аракин. – 2-е изд. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2003. – 272 с.
2. Жирмунский В.М. Об аналитических конструкциях / В.М. Жирмунский // Аналитические конструкции в языках различных типов. – М., Л., 1965.
3. Иванова И.П., Чахоян Л.П. История английского языка / И.П. Иванова, Л.П. Чахоян. – М.: Высш. школа, 1976. – 319 с. с ил.
4. Расторгуева Т.А. Очерки по исторической грамматике английского языка: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / Т.А. Расторгуева. – М.: Высш. школа, 1989. – 160 с.
5. Расторгуева Т.А. История английского языка / Т.А. Расторгуева. – 2-е изд., стер. – М.: Астрель: АСТ, 2007. – 248, [4] с.: ил. – На англ. яз.
6. Смирницкий А.И. Лекции по истории английского языка / А. И. Смирницкий; [Под ред. О. А. Смирницкой]. – 4-е изд. – М.: Добросвет, КДУ, 2011. – 236 с.
7. Ярцева В.Н. Развитие национального литературного английского языка / В.Н. Ярцева. – М.: Наука, 1969. – 685 с.

ANALYTICAL VERB FORMS IN SHAKESPEARE'S PLAYS

O.N. Karabanova

International Institute of Economics and Linguistics,
Irkutsk State University, Irkutsk

The article is devoted to the peculiarities of analytical verb forms in Shakespeare's plays. It describes their differences from analytical verb forms in present-day English and represents the variants of language forms on morphological level that the English language had in Shakespeare's times.

Key words: *analytical verb form, Shakespeare, language, grammatisation, Early New English, variant.*

Об авторе:

КАРАБАНОВА Ольга Николаевна – преподаватель кафедры европейских языков Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, *e-mail*: Olg-karabanova @yandex.ru.

УДК 81'2

ЭМОТИВНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

(на материале прозы Чарльза Диккенса)

Т.А. Мезенцева

Екатеринбург

В статье рассматриваются особенности формирования текстовой эмотивности художественных произведений. Анализ текстового материала выполнен на примере текста романа Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба».

Ключевые слова: *текстовая эмотивность, художественный текст, эмотивная лексика, эмотивная фразеология, эмотивный синтаксис, Чарльз Диккенс.*

Современные подходы к лингвистическому анализу художественных текстов предполагают рассмотрение текста художественного произведения в широком объеме его формальных и содержательных компонентов: «Выделение лингвистического и литературоведческого аспектов анализа художественного произведения возможно и полезно в исследовательских и методических целях для более глубокого представления о тексте как сложном многоплановом феномене. Вместе с тем данные аспекты необходимо объединить в интересах комплексного изучения конкретных художественных текстов» [Болотнова 2007: 32]. Элементы литературоведческого и лингвистического анализа, в их сочетании, дают возможность формировать исследовательские подходы к комплексному анализу художественного текста.

Важное значение в ходе изучения художественного произведения приобретает анализ его языка: «Особенно велика роль языка художественного произведения, который не зря называют «первоэлементом литературы». <...> В свете этого лингвистический анализ текста должен включать рассмотрение его языковой организации по отношению к образному и идейному содержанию литературного произведения, изучение отбора и взаимосвязей языковых средств в системе текста» [там же: 31]. Анализ языка художественных произведений позволяет как изучать особенности идиостиля автора, так и получить новые данные для проведения литературоведческих исследований творчества писателя.

В ряду языковых средств художественного текста особая роль отводится эмотивным языковым средствам, обозначающим различные эмоции: «Поскольку одна из функций художественной литературы – идентифицировать и произвести имянаречение человеческих эмоций, бушующих на ее страницах, художественную литературу с полным правом можно определить как депозитарий эмоций и эмоциональных ситуаций, а также как незаменимое учебное пособие по скрытому воспитанию культуры вербального и невербального общения языковых личностей в условиях различных эмоциональных коммуникативных ситуаций» [Шаховский 2010: 65]. Эмотивные языковые средства являются основой для создания эмоцио-

нального компонента содержания художественного произведения.

Эмотивные языковые средства как выражают человеческие эмоции, так и, в то же время, содержат непосредственную информацию об эмоциях: «Ключом к изучению человеческих эмоций является сам язык, который номинирует эмоции, выражает их, описывает, имитирует, стимулирует, категоризирует, классифицирует, структурирует, комментирует, изобретает искренние и неискренние средства для их экспликации / импликации, для манифестации и сокрытия, предлагает средства для языкового манипулирования и моделирования соответствующих эмоций. Именно язык формирует эмоциональную картину мира представителей той или иной лингвокультуры» [Шаховский 2010: 58]. Язык может служить полноценной базой для изучения всего комплекса человеческих эмоций.

Структура лексических значений эмотивных слов характеризуется рядом отличительных черт. Л.Г. Бабенко [Бабенко 1989] отмечает, что для определения лексического значения эмотивного слова первостепенное значение имеет категориально-семантический компонент (КСК). Выделяются следующие виды КСК: состояние, отношение, деятельность, воздействие, признак, качество, лицо, предмет [там же: 31]. Л.Г. Бабенко делает акцент на том обстоятельстве, что во всем множестве эмотивной лексики можно выделить определенное количество исходных эмотивных смыслов, соответствующих базовым эмоциям (удивление, страх, радость и т.д.), которые составляют категориально-лексические семы эмотивности (КЛСЭ); в иерархии внутрисистемных компонентов категориально-семантический компонент (КСК) занимает первую позицию, далее за ним следует категориально-лексическая сема эмотивности (КЛСЭ).

Эмоции в тексте художественного произведения представлены в различных направлениях: «Художественная литература вскрывает языковые маршруты эмоций, а поскольку мысли существуют не только в вербальных упаковках, но и в ассоциативных образах, то художественная литература вскрывает (обнаружает) и неязыковые мысли-эмоции. Эти последние также участвуют в экспликации эмоционального континуума персонажей художественного произведения» [Шаховский 2010: 66]. Средствами выражения эмоций в тексте являются, прежде всего, эмотивные языковые средства на уровнях лексики, фразеологии и синтаксиса.

Эмотивность художественного текста выделяется как на уровне отдельных фраз, так и на уровне художественного произведения в целом: «Что же касается единиц прагматического уровня, они отражаются в сознании читателя в иерархии идей и образов: от микроидеи до целостного концепта текста и от микрообразов до системы художественных образов и глобального художественного образа мира в рамках целого художественного произведения. В лирическом произведении особую значимость имеет эмоциональный подуровень, единицами которого являются эмотемы (лингвистически репрезентированные сигналы эмотивности). Система эмотем форми-

рует в сознании читателя представление об эмоциональном тоне, который может варьироваться и формировать общую эмоциональную тональность произведения» [Болотнова 2007: 262]. Эмоциональный компонент является весьма значимым для формирования всего содержания художественного произведения.

Общая текстовая эмотивность основывается на комплексе фразовых эмоциональных тональностей: «Следует различать фразовую и текстовую эмоциональные тональности. Они отличаются и внешне – по конкретным условиям реализации, и внутренне – по функционально-смысловой направленности. Фразовая эмоциональная тональность – фундамент, основа, помогающая осмыслить и воспринять текстовую эмоциональную тональность, которая обычно включает фразовую и опирается на нее» [Бабенко 2004: 241]. Разнонаправленные фразовые эмотивные смыслы в совокупности формируют эмоциональный фон художественного произведения.

Тексты Ч.Диккенса отличаются особенной эмоциональной насыщенностью: «Эмоциональность составляет одну из важнейших особенностей реализма Диккенса. Каждый характер, каждая ситуация предстает в его романах в определенном эмоциональном ключе. У Диккенса нет безлично объективных описаний. Мы всегда ощущаем отношение писателя к тому, что он изображает, и проникаемся сами этим же отношением. В произведениях Диккенса господствуют три эмоциональные стихии, получающие выражение в сатире, юморе и патетике» [Аникст 1956: 309]. Уникальную эмоциональную характеристику приобретают у писателя герои, события, обстановка.

Эмотивным языковым средствам в произведениях Чарльза Диккенса присущи яркая выразительность и огромное стилистическое разнообразие: «В зависимости от характера произведения и конкретного задания стиль этот может носить различную окраску: он может быть элегическим, или патетическим, или же чисто лирическим и т.п. Но он всегда будет пронизан мелодией чувства. Это область так называемых синтаксических фигур, которые и осуществляют музыкальное звучание диккенсовской прозы. Сюда относятся различного рода синтаксические параллелизмы, а также всевозможные повторы отдельных слов и словосочетаний на фоне синтаксически сходных структур: начальные (анафорические), финальные (эпифора), кольцевые, подхваты и т.д., достигающие у Диккенса величайшего разнообразия и эмоциональной насыщенности» [Сильман 1970: 359-360]. Тексты произведений Диккенса являются истинными энциклопедиями самых разнообразных эмоций и чувств.

Эмотивные языковые средства в романе Чарльза Диккенса «*The Posthumous Papers of the Pickwick Club*» представлены в тексте в значительном количестве, обозначая эмоции самого широкого спектра, из которых складывается эмоциональный компонент текстового содержания. На примере исследования комплекса эмотивных языковых средств с семантикой радости можно проанализировать объем и состав эмотивных языковых средств радости в

тексте романа.

Эмотивная лексика радости включает категориально-эмотивную лексику радости, в лексических значениях которой эмотивные смыслы радости представлены как основные, и дифференциально-эмотивную лексику, в лексических значениях которой эмотивные смыслы радости представлены как дополнительные.

Лексика радости в романе представлена 66 единицами (159 словоупотреблений).

Категориально-эмотивная лексика радости включает 42 лексемы (99 словоупотреблений), из них существительных – 15 лексем (46 словоупотреблений), прилагательных – 13 лексем (21 словоупотребление), наречий – 4 лексемы (9 словоупотреблений), глаголов – 3 лексемы (5 словоупотреблений), страдательных причастий – 7 лексем (18 словоупотреблений).

Дифференциально-эмотивная лексика радости представлена 22 лексемами (60 словоупотреблений), из них существительных – 11 лексем (26 словоупотреблений), прилагательных – 3 лексемы (3 словоупотребления), наречий – 2 лексемы (2 словоупотребления), глаголов – 5 лексем (28 словоупотреблений), страдательных причастий – 1 лексема (1 словоупотребление).

Категориально-эмотивные существительные в тексте романа «*The Posthumous Papers of the Pickwick Club*» представлены двумя КСК (категориально-семантическими компонентами): КСК «состояние» (*joy*) и КСК «явление» (*consolation*). Категориально-эмотивные прилагательные – двумя КСК: КСК «свойство» (*jolly*) и КСК «состояние» (*gay*), категориально-эмотивные наречия обладают двумя КСК: КСК «свойство» (*pleasantly*), КСК «состояние» (*joyously*). Категориально-эмотивные глаголы имеют один КСК: КСК «состояние» (*to brighten*). Категориально-эмотивные страдательные причастия включают один КСК: «состояние» (*pleased*).

Дифференциально-эмотивные существительные в романе *The Posthumous Papers of the Pickwick Club* характеризуются тремя КСК (категориально-семантическими компонентами): КСК «деятельность» (например, *a wink*), КСК «состояние» (*placidity*), КСК «явление» (*a holiday*). Дифференциально-эмотивные прилагательные имеют один КСК: КСК «качество» (*fortunate*). Дифференциально-эмотивные наречия включают один КСК: КСК «состояние» (*warmly*). Дифференциально-эмотивные глаголы обладают одним КСК: КСК «состояние» (*to cry*). Дифференциально-эмотивным страдательным причастиям свойственен один КСК: КСК «состояние» (*gratified*).

Эмотивная фразеология радости включает 105 единиц (123 употребления) и разделяется на шесть фразеомacroпoлей:

1) «Сознание в состоянии радости» (26 единиц, 28 употреблений, например *to congratulate oneself on something*);

2) «Физиологические проявления и произвольные движения в состоянии радости» (54 единицы, 64 употребления, например *one's countenance immediately cleared up*);

3) «Действия, выражающие состояние радости» (13 единиц, 18 употреблений, например *cheerful shouts*);

4) «Воздействие на субъекта радости» (5 единиц, 6 употреблений, например *to impart a sparkle to one's eye*);

5) «Субъект радости» (4 единицы, 4 употребления, например *to do something in a happy frame of mind*);

6) «Объект радости» (3 единицы, 3 употребления, например *a fortunate circumstance*).

Эмотивный разговорный синтаксис радости включает 79 единиц (82 употребления). Группа восклицательных предложений охватывает 21 единицу (24 употребления, например *Hurrah!*), группа вопросительных предложений содержит 2 единицы (2 употребления, например *It's very gratifying, isn't it?*), группа повествовательных предложений представлена 56 единицами (56 употреблений, например *I shall be delighted, my boy*).

Таким образом, можно сделать вывод, что эмотивные языковые средства радости в романе «*The Posthumous Papers of the Pickwick Club*» отличаются множественным употреблением и выраженным разнообразием. Эмоциональный компонент содержания, включающий эмоцию радости, играет значительную роль в художественной структуре этого произведения, основной эмоциональный фон которого характеризуется оптимизмом и позитивными эмоциональными тонами.

Эмотивные языковые средства с семантикой эмоции радости в широком диапазоне представлены в романе на уровнях лексики, фразеологии и синтаксиса. Эмоциональный фон романа отличается светлыми тонами, а большинству героев присущи жизнелюбие, позитивный настрой, веселье, и радость для действующих лиц – весьма распространенная, часто переживаемая ими эмоция. Изображение эмоции радости обладает существенным значением для формирования всей содержательной структуры романа.

Эмотивные текстовые смыслы, обладая множественностью и разнонаправленностью, формируют в сумме базовую эмоциональную окраску художественного текста. Эмоциональный компонент содержания играет важную роль в формировании содержательной структуры всего произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникст А. История английской литературы / А. Аникст. – М.: Учпедгиз, 1956. – 483 с.
2. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л.Г. Бабенко. – Свердловск, 1989. – 187 с.
3. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа / Л.Г. Бабенко. – М.: Деловая книга, 2004. – 464 с.
4. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста / Н.С. Болотнова. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 520 с.
5. Сильман Т.И. Диккенс / Т.И. Сильман. – Л.: Худож. литература, 1970. – 376 с.
6. Шаховский В.И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология /

В.И. Шаховский. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 128 с.

**EMOTIVENESS OF THE LITERARY TEXT
(ON THE BASIS OF THE PROSE BY CHARLES DICKENS)**

Т.А. Mezentseva

Ekaterinburg

The article deals with the specifics of the formation of text emotiveness in literary texts. Textual analysis is based on the text of the novel «The Posthumous Papers of the Pickwick Club» by Charles Dickens.

Key words: *text emotiveness, a literary text, emotive lexics, emotive phraseological units, emotive syntax units, Charles Dickens.*

Об авторе:

МЕЗЕНЦЕВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре иностранных языков, Екатеринбург, *e-mail:* tanya_mezentseva@mail.ru.

УДК 81'367

**БЕЗЛИЧНЫЕ ПАССИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ:
НЕ «БЕЗЛИЧНЫЕ» И НЕ «ПАССИВНЫЕ»**

И.М. Некрасова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

В статье предлагается контрастивный анализ безличного пассива в немецком языке, *it*-пассива в английском и пассивной формы с «неканоническим подлежащим» в русском языках. Семантический анализ выявляет их общие признаки – отсутствие пациенса в ролевой структуре предложения и сему «личность агенса» на референциальном уровне.

Ключевые слова: *безличный пассив, it-пассив, пассивная форма с «неканоническим подлежащим», агенс, пациенс, референциальный уровень.*

Согласно традиционной классификации, в современном немецком языке встречаются не только двучленные и трехчленные пассивные конструкции (ПК), но и одночленный, или «безличный» пассив, который образуется с глаголом *werden*. Последний термин связан со структурной особенностью этой конструкции – позиция подлежащего представлена безличным местоимением: *Es wird heute getanzt*. Вместе с тем, употребление местоимения *es* в одночленной ПК иное, чем в сочетании с безличными глаголами (*es regnet*); оно служит коррелятом в препозиции, а не формальным подлежащим и поэтому может быть опущено в середине предложения: *Es wird heute getanzt* → *Heute wird getanzt*. Еще одно важное отличие от пассива заключается в том, что рассматриваемая конструкция образуется от переходных и непереходных глаголов, обозначающих человеческую деятельность, т.е. содержит сему «личность агенса», которая является необходимым условием для образо-

вания ПК без подлежащего, например:

(1) *Bei Leni wurde verbunden, gewaschen, gegessen, getrunken, geschlafen, geheilt.* (AS)

Таким образом, различие между личным и безличным пассивом касается не только формы подлежащего, оно лежит на семантическом уровне. Г. Хельбиг и Г. Штарке предлагают вообще отказаться от термина «безличный пассив», подобно тому как в немецкой грамматике не различают «личный» и «безличный» актив, хотя предложения без подлежащего (в форме им. падежа) встречаются и в действительном залоге: *Während des Essens wurde ihr schlecht* [Starke 1985: 65]. Р. Ружичка объединяет указанные глаголы в особый класс «неэргативных глаголов с внешним аргументом» [Ruzička 1989: 350]. Этой особенностью одночленного пассива одни лингвисты объясняют его семантическое сходство с активной конструкцией, содержащей неопределенно-личное местоимение *man* (О.И. Москальская, В.Г. Адмони, Е.И. Шендельс); другие – отсутствие у него пассивного значения, в связи с чем исключают одночленную ПК из категории залога (H. Glinz, W. Schmidt).

Мы разделяем точку зрения на то, что сема «личность агенса» сближает значения одночленного пассива и актива с подлежащим *man*. Их семантическое сходство обнаруживается не только благодаря возможности перефразирования:

(2) *Es wurde früher als gewöhnlich zu Mittag gegessen* (TM)

→ *Man hat früher als gewöhnlich zu Mittag gegessen,*

но и при чередовании на синтагматическом уровне:

(3) *Da wird gesungen, gesprungen, gejoht, man fragt, man*

antwortet, gut Wetter, Fußweg, Prosit, Adieu. (HH)

Различие между «нормальным» и одночленным пассивом отчетливо проявляется на глубинном семантическом уровне. В терминах падежной грамматики семантическую структуру двучленной ПК можно описать следующим образом: глагол в ПК всегда представляет ситуацию как состояние или процесс: (4) *X ist eingeladen* – Что происходит с X? (ситуация – состояние, X – пациенс); (5) *X wird eingeladen* (процесс, «вхождение» в состояние, X – пациенс).

Аналогичные пары пассивных форм представлены в русском языке: (6) *X приглашается* – *X приглашен* и в английском языке: (7) *X is invited* – *X is being invited*.

В одночленной ПК глагольное слово-центр, напротив, выражает деятельность – «нечто, что кто-то делает» [Чейф 1975: 119], подразумевая тем самым деятеля на референциальном уровне: *Es wird getanzt* = *Jemand /man tanzt*; пациенс отсутствует в формальной и ролевой структуре предложения. Таким образом, несмотря на формальное сходство предиката, выявляется существенное различие в семантике одночленного и двучленного *werden*-пассива, ср.:

Одночленная ПК

(Agent) ← V действие

В других языках также встречаются грамматические формы, подобные немецкому «безличному» пассиву. Так, в русском языке известны случаи образования пассивной формы от непереходных глаголов – *накурить, ездить, ходить* и проч., которая получила название «ПК с неканоническим подлежащим»: *В комнате было накурено и душно* [Храковский 1991: 157]. С обычной пассивной формой эту конструкцию сближают семантико-синтаксические свойства, в частности, она может быть распространена агентивным дополнением в твор. падеже: *Об этом уже кем-то упоминалось* [Бондарко 1991: 140]. Выражения типа *в девках сижено – плакано, выдано – выто* изучал и А.А. Потебня; он полагал, что, хотя «страдательная форма причастия здесь уместна<...>, она не имеет вполне страдательного значения» [Потебня 1977: 254-256]. Семантика такого «квазипассива» выявляется в процессе перефразирования, при замещении неопределенно-личным предложением (НЛП), ср.:

(8) *В доме у Анны горел свет, на крыльце было натоптано*

(КП) = ...на крыльце **натоптали**.

Вопрос о семантике НЛП в русском языке был решен благодаря анализу на референциальном уровне, который опирается на фоновые знания ситуации участниками коммуникации и позволяет восстановить субъектный компонент из контекста, т.е. выявить «скрытый» референт: «в НЛП имеется подразумеваемое подлежащее – *третьеличный* нуль, который... может относиться в дискурсе к множеству лиц или к единичному лицу» [Падучева 2012: 28-30]. Референция отражает онтологические свойства актантов – одушевленность /неодушевленность. «Нулевое» подлежащее НЛП, подобно неопределенно-личному местоимению *man* (нем. яз.), имеет своим референтом не просто одушевленное лицо, животное, а именно человека. Так, фраза *За окном мяукали* означает, что звук, свойственный кошкам, издавали люди [там же: 29]. Ср.: *Man singt* уже в старых грамматиках НЯ связывали исключительно с человеческой деятельностью, а не пением дроздов или проч. певчих птиц [Willmanns 1906: 303]. Таким образом, мы можем продолжить перефразирование исходного предложения, которое иллюстрирует отсутствие пациенса и присутствие агенса в семантической структуре предложения:

В доме у Анны горел свет, на крыльце было натоптано

(КП) = ...на крыльце **натоптали** = на крыльце кто-то **натоптал**.

В грамматиках русского языка рассматриваемый тип предложения традиционно относят к безличным структурам на основе исключительно формального признака: форма 3-го лица глагола при отсутствии подлежащего. При этом отмечается, что такие предложения могут выражать «результат человеческой деятельности (*Посеять-то посеяно, да не заборонено*)» или «восприятие различных явлений нашими органами чувств (*слышано-*

услышано, видано, понято)» [Современный русский... 1964: 411]. Критические замечания, касающиеся употребления термина «безличное» в русском языке уже неоднократно звучали, как в отношении предложений типа *Ему не спится*, в которых признак «состояние лица» не может существовать вне его носителя [Золотова 2001: 110], так и по поводу структур с модальным значением - *Следует / нужно говорить правду*, выражающих модально-волевые отношения людей [Некрасова 2014: 46-48]. «Безличность» в собственном смысле слова есть то же, что «внеличность», т.е. понятие метафизическое [Пешковский 1956: 343]. Неназванность субъекта значима, а действие по определению не может быть бессубъектным. «Двойная бухгалтерия, игра в *qui pro quo* уместна в маскарде или в авантюрном романе, но не в языке, где все системно выражает смысл, если не жертвовать смыслом синтаксической системы, поддаваясь давлению морфологических критериев» [Золотова 2001: 112].

Одночленный пассив с безличным местоимением *it* встречается также и в современном английском языке (*It is said*), однако его, как правило, не рассматривают в системе залоговых форм: английские грамматики различают только двучленную ПК (short passive) и трехчленную ПК (long passive with *by-phrase*) [Biber 2006: 166-167]. Пассивная форма глагола в сочетании с местоимением *it* обладает семантикой, аналогичной рассмотренным формам в немецком и русском языках: она выражает деятельность неопределенного лица, что также выявляется при перефразировании:

(9) *It was announced that the gun would be fired every year on Napoleon's birthday.* (AF) = *They / One / Somebody announced that*

...

Структурным отличием ПК с местоимением *it* в АЯ является её обязательное распространение придаточным предложением (9) или инфинитивом:

(10) *It was resolved to set aside the small paddock behind the orchard as a home of rest for animals who were past work.* (AF)

В семантическом же отношении различия между структурами в языках нет: они не содержат пациенс и являются, таким образом, грамматическим омонимом страдательного залога. Общим для рассмотренных форм во всех трех языках является признак «личность агенса», который выявляется на референциальном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. К определению понятия «залоговость» / А.В. Бондарко / Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. – СПб, «Наука», 1991.
2. Золотова Г.А. Грамматика как наука о человеке / Г.А. Золотова / Русский язык в научном освещении. – М., 2001. – № 1. – С. 107-113.
3. Некрасова И.М. Модальность, безличность, пассивность: из опыта сопоставительного исследования / И.М. Некрасова / Гуманитарные науки: вопросы и тенденции развития. Сб. науч. трудов по итогам межд. научно-практ. конф. (6 ноября 2014 г.). – Красноярск, 2014. – С. 46-48.
4. Падучева Е.В. Неопределенно-личное предложение и его подразумеваемый

- субъект / Е.В. Падучева / Вопросы языкознания. – 2012. – № 1. – С. 27-41.
5. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – М.: Гос. учебно-пед. изд-во, 1956. – 597 с.
 6. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике / А.А. Потебня. – Т. IV. Глагол. – М.: Просвещение, 1977.
 7. Современный русский язык. Ч. II (Морфология. Синтаксис). – М.: Изд-во Московского ун-та, 1964. – 638 с.
 8. Храковский В.С. Пассивные конструкции / В.С. Храковский / Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. – СПб, «Наука», 1991. – С.148-153.
 9. Чейф У. Значение и структура языка / У. Чейф. – М.: Прогресс, 1975.
 10. Biber D. Longman Student Grammar of Spoken and Written English / D. Biber, S. Conrad, G. Leech. – Pearson Education Limited, 2006.
 11. Ruzička R. Lexikalische, syntaktische und pragmatische Restriktionen des unpersönlichen Passivs (Eine komparative Etüde) / R. Ruzička // DaF, Leipzig, 1989. – Н.6. – S.350-352.
 12. Starke G. Was ist ein unpersönliches Passiv? / G. Starke / Sprachpflege. – Leipzig, 1985. – Н.5. – S.63-65.
 13. Willmanns W. Deutsche Grammatik. Gotisch-, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch / W. Willmanns. – III. Abteil., 1. u. 2. Aufl. – Strassbourg, K.I. Trübner, 1906.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Паустовский К.Г. Повести / К.Г. Паустовский. – Пермь, 1986. – 396 с. (КП)
Heine H. Ausgewählte Werke in Poesie und Prosa / H. Heine. – М.: Учпедгиз, 1949. С. 55-98. (НН)
Mann Th. Prosa aus fünf Jahrzehnten / Th. Mann. – М.: Прогресс, 1976. – 322 с. (ТМ)
Orwell G. Animal Farm / G. Orwell. – L.: Penquin Books, 2000. – 113 с. (AF)
Seghers A. Das siebte Kreuz. Roman / A. Seghers. – Berlin, 1975. – 451 с. (AS)

**IMPERSONAL PASSIVE:
NEITHER «IMPERSONAL» NOR «PASSIVE»**

I.M. Nekrasova

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

The article deals with the so called «impersonal passive» in German in comparison to the English «it-passive» and the construction in Russian (with an omitted subject) formed from intransitive verbs. The semantic analyses brings to light that they can't be considered «passive» as well as «impersonal» due to the «true» agent – a human being, presented on the referential level.

Key words: *impersonal, passive, intransitive verbs, it-passive, construction with a dropped subject, patient, agent, referential level.*

Об авторе:

НЕКРАСОВА Ирина Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail*: nekrasova142008@yandex.ru.

УДК 43 -3

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С КОМПОНЕНТОМ-ИМЕНЕМ СОБСТВЕННЫМ

И.А. Панина

Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск

В статье рассматриваются фразеологические единицы немецкого языка, одним из компонентов в которых является имя собственное. Анализируются структурно-семантические характеристики данных фразеологизмов и парадигматические отношения между ними.

Ключевые слова: *фразеологизм, компонент фразеологизма, имя собственное.*

Фразеологический фонд языка является хранителем исторического опыта и культурного наследия народа. Во фразеологических единицах находят свое отражение история народа, своеобразие его менталитета, культуры и быта. Имена собственные занимают значительное место в составе лексики любого языка, а фразеологизмы с компонентом-именем собственным представляют особый интерес для исследователей в плане выявления национально-культурной специфики, так как именно эти единицы в большей степени отражают историю, культуру, традиции и ментальность народа.

А.В. Суперанская относит к онимам (именам собственным) антропонимы (собственные имена людей), топонимы (собственные имена географических объектов), теонимы (имена Богов), зоонимы (имена и клички животных), астронимы (собственные имена небесных тел), космонимы (собственные имена зон космического пространства и созвездий), хрононимы (собственные имена отрезков времени, связанных с историческими событиями), идеонимы (собственные имена объектов духовной культуры), фиктонимы (имена героев произведений), агιονимы (имена Святых), мифонимы (собственные имена мифологических персонажей), хрематонимы (собственные имена объектов материальной культуры), геортонимы (названия праздников) [Суперанская 1973: 352].

Во фразеологическом фонде современного немецкого языка наиболее широко представлены фразеологизмы с компонентами – антропонимами, топонимами, мифонимами, агιονимами, геортонимами, фиктонимами, теонимами. Фразеологические единицы с компонентами-зоонимами, астронимами, космонимами, хрононимами, идеонимами, хрематонимами представлены во фразеологическом фонде немецкого языка незначительно.

Рассмотрим наиболее частотные фразеологические единицы немецкого языка с компонентом-именем собственным. Самую реперезентативную группу среди данных фразеологизмов представляют фразеологические единицы, одним из компонентов в которых является антропоним. Антропонимы связывают человека с его непосредственным окружением и обществом в целом. Антропонимы как лексические единицы являются принадлежностью

языка, и если национальный язык в потенции – как бы «заместитель» культуры, то и антропонимы представляют этническую культуру. Они соотносятся со всем историко-культурным опытом народа [Лихачев 1993: 3]. В современном немецком языке ФЕ с компонентом-антропонимом широко представлены, например: *er ist kein Bismarck* – он не Бисмарк, т.е. великим политиком его не назовешь; *der alte Gottfried* – домашнее платье или халат; *die großen Hansen* – важные особы; *mit jmdm Hänchen spielen* – дурачить кого-либо, обманывать кого-либо; *langer Heinrich* – отмычка, подобранный ключ; *da stehen wie ein hölzerner Johannes* – стоять как истукан; *eine liederliche Liese* – неряха; *dicke Marie* – большая сумма денег, крупные денежные купюры; *strammer Max* – силач, богатырь, геркулес; *frech wie Oskar* – нахал из нахалов; *doller Otto* – смельчак, отчаянный парень; *jmdn zum Otto machen* – отругать кого-л.; *den schwarzen Peter haben* – быть виноватым.

Топонимы как имена собственные именуют географических объектов. Топонимические денотаты многочисленны, это могут быть континенты, океаны, моря, реки, страны, города и т.д. Топонимы – народная память о событиях прошлого, о победах и поражениях, о торговых и культурных связях. Среди фразеологизмов немецкого языка ФЕ с компонентом-топонимом занимают очень значительное место, например: *ab nach Kassel!* – Катись! Скатертью дорога!; *bis dahin läuft noch viel Wasser in die Elbe* – еще много воды утечет; *er ist in Rom gewesen und hat den Papst nicht gesehen* – был в Риме, а Папы Римского не видал; *etwas ist faul im Staate Dänemark* – прогнило что-то в Датском королевстве; *das dauert keine Leipziger Messe* – это же не продлится Бог знает сколько времени; *Nürnberger Trichter* – средство к быстрейшему достижению какой-либо цели; *das ist zur Oder zu schütten* – это можно вылить в Одер, т.е. этого слишком много; *Rom hat gesprochen* – Рим сказал своё слово (т.е. дело окончено, вопрос решён окончательно); *die Fleischtöpfe Ägyptens* – египетские котлы с мясом, т.е. сытая жизнь.

Мифонимы – это имена собственные, которые связаны с религией, мифологией, фольклором. Особое место среди них занимают теонимы (имена богов) и демонимы (наименования различных духов). Приведем примеры ФЕ с компонентом-мифономом: *Achillesferse* – ахиллесова пята; *Pegasus besteigen* – оседлать Пегаса, т.е. начать писать стихи; *ein echter Zerberus* – настоящий Цербер, т.е. бдительный сторож; *Argusaugen haben* – следить недремлющим оком, иметь глаза Аргуса; *eines Ariadnefadens bedürfen* – нуждаться в руководящих указаниях, в путеводной нити; *den Augiasstall reinigen* – чистить авгиевы конюшни, т.е. проделывать огромную работу. ФЕ с компонентом-теонимом: *Venus sein* – быть Венерой, т.е. очень красивой женщиной; *Amors Pfeil* (или *der Pfeil Amors*) – стрела Амура, любовь; *ein echter Apollo* – настоящий Аполлон, т.е. красивый мужчина.

Рассмотрим фразеологизмы немецкого языка с компонентом-агионимом. Н.В. Подольская приводит следующее определение данного термина: «Агионим – имя Святого» [Подольская 1978: 26]. И.В. Бугаева понимает

термин более широко «как номинацию любого имени собственного, связанного со святостью», как «словосочетание, служащее для именованя лиц или объектов, на которых почивает благодать Божия или святость через чин прославления или освящения» [Бугаева <http>]. Примеры немецких фразеологизмов с компонентом-агионимом: *Sankt-Martin feiern* – праздновать Святого Мартина (пить, есть, веселиться); *beim Schwein des heiligen Antonius schwören* – клясться свиньей Святого Антония (давать пустые обещания); *sich ernähren wie der heilige Antonius* – сидеть на пище Святого Антония, (голодать); *alt wie Methusalem* – стар как Мафусаил (очень стар), *Moses Grab suchen* – искать могилу Моисея (заниматься бесполезным делом).

Геортонимы – это имена праздников, памятных дат, торжеств, фестивалей, конкурсов, турниров, например: *auf Weihnachten auf der Ernte* – на Рождество во время сбора урожая, т.е. никогда; *auf Maiostern* – на Пасху в мае, т.е. никогда; *ein Osterbad nehmen* – принимать пасхальную ванну, т.е. прихорашиваться; *Bartholomäusnacht* – Варфоломеевская ночь.

Фиктонимами называют собственные имена вымышленного героя в художественном произведении, например, следующие единицы: *Eulenspiegel machen* – представлять Эйленшпигеля, т.е. проказничать; *eine Gretchenfrage stellen* – задавать вопрос Гретхен, т.е. задавать принципиальный вопрос.

Структурный анализ фразеологизмов немецкого языка с компонентом-именем собственным показал, что наиболее частотными в современном немецком языке являются следующие структуры:

имя прилагательное + имя существительное (*ein dummer Peter, der alte Adam, ein Salomonisches Urteil*);

имя существительное + имя существительное (*Meister Petz, Adams Kositium, das Feuer des Prometheus*);

имя существительное + глагол (*Sankt-Martin feiern, Argusaugen haben, eine Danaidenarbeit verrichten*);

имя прилагательное + имя существительное + глагол (*den alten Adam ausziehen, den dicken Wilhelm markieren*);

предлог + имя существительное + имя существительное (*seit Adams Zeiten, nach Adam Riese*).

Рассматривая семантические отношения фразеологизмов немецкого языка с компонентом-именем собственным в парадигме, нужно, в первую очередь, отметить синонимические и антонимические отношения. Среди исследуемых фразеологизмов можно выделить значительное количество синонимических и антонимических рядов. В качестве примера можно привести следующие синонимические ряды:

1) *Auf Weihnachten auf der Ernte* – на Рождество во время сбора урожая, т.е. никогда; *zu Pfingsten auf dem Eise* – на Троицу со льдом, т.е. никогда; *auf Maiostern* – на Пасху в мае, т.е. никогда.

2) *Es ist Hans wie Heini* – все одно, что в лоб, что по лбу; *für den alten Fritzen* – зря, даром, напрасно.

3) *Moses Grab suchen* – искать могилу Моисея, т.е. заниматься бесполезным делом; *den Hanswurst spielen* – валять дурака; *eine Danaidenarbeit verrichten* – заниматься бесполезным трудом.

Примеры антонимических рядов фразеологизмов с компонентом-именем собственным:

1) *Darauf losgehen wie Paulus auf die Korinther* – разразиться упрёками; *Otto-Otto!* – выражение высочайшей похвалы.

2) *Doller Otto* – смельчак, отчаянный парень; *Hans Hasenfuß* = *Hans Feigling* – трусишка.

3) *Das ist der wahre Jakob* – это самый подходящий человек; это именно то, что нужно; *das ist nicht der wahre Jakob* – это не то, что нужно.

Итак, во фразеологическом фонде современного немецкого языка единицы с компонентом-именем собственным представлены довольно широко. Наиболее распространенными являются фразеологизмы с антропонимами, топонимами, мифонимами, агнионимами, геортонимами, фиктонимами, теонимами. Изучение данных фразеологизмов, их структурных, лексико-семантических и парадигматических особенностей представляет интерес для исследователей, поскольку они являются носителями социокультурной информации о народе, средством познания культуры и менталитета нации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бугаева И.В. Агионимы в ономастическом пространстве русского языка [Электронный ресурс] / И.В. Бугаева. – URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/45446.php>
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1993. – № 1. – С. 3-9.
3. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1973. – 352 с.
4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Отв. ред. А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1978. – 198 с.

GERMAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH PROPER NAMES

I.A. Panina

Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk

The article examines German phraseological units with a proper name as one of the components. Structural-semantic features of these units and paradigmatic relations between them are described.

Key words: *phraseological unit, component of a phraseological unit, proper noun.*

Об авторе:

ПАНИНА Ирина Алексеевна – кандидат филологических наук доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Челябинского государственного педагогического университета, *e-mail:* irina-panina@inbox.ru.

**КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ,
ОПИСЫВАЮЩЕЙ МОЧЕВЫДЕЛИТЕЛЬНУЮ СИСТЕМУ**

Т. Г. Стул

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов

Статья посвящена описанию медицинских терминов посредством фреймов. Структурный фрейм позволяет увидеть разнообразие терминообразовательных процессов. Рассмотрено два вида когнитивных карт: карта-обозрение и карта-путь.

Ключевые слова: фрейм, концепт, термин, медицинский дискурс, лексема

Любое профессиональное сообщество вырабатывает свою концептосферу, которая может быть представлена в виде различных когнитивных моделей. Мы воспользовались предложением В.Ф. Новодрановой – использовать для описания английской терминологии когнитивную карту, дающую исследователям возможность получить полное представление об организации ее системы, об общей перспективе данной науки и иерархии ее разделов [Новодранова 2007: 141].

Когнитивный подход к изучению термина в медицинском дискурсе выявил основную структурную единицу информационного пространства – фрейм, который представляет собой особую модель определенного фрагмента действительности и типовой ситуации, «иерархическую структуру знаний о некотором стереотипном положении вещей – о ситуации, событии, факте, явлении, процессе, действии, каком-либо материальном или нематериальном объекте» [Латышева 1999: 310].

В процессе когнитивного моделирования нами было построено два вида когнитивных карт: карта-обозрение и карта-путь.

Карта-обозрение позволила выявить основные разделы, формирующие такую отрасль знания как нефрология, а также установить смежные дисциплины, термины которых используются для описания мочевыделительной системы.

Анализ словарных дефиниций лексемы *нефрология* показал, что под понятием «нефрология» понимаются:

- 1) раздел медицины о строении и функциях мочевыделительной системы человека (*теоретическая нефрология*);
- 2) отрасль медицины, изучающий причины, симптоматику и механизм развития различных заболеваний почек, разрабатывающий методы диагностики, лечения и профилактики этих заболеваний (*клиническая нефрология*).

Рассмотрение каждого из подразделов карты-обозрения дает нам возможность более детально изучить исследуемый объект, а также выявить области знания, без которых не представляется возможным это сделать. Так,

например, изучение поражения почек при обменных заболеваниях (диабет) требует знания эндокринологии.

При составлении когнитивной карты-обозрения необходимо также учитывать тот факт, что орган или система органов, терминология которых является объектом исследования, могут находиться как в состоянии *нормы*, так и в состоянии *отклонение от нормы – патологии*. Так, изучением строения и функций мочевыделительной системы в норме занимаются морфология (*morphology*) и физиология (*human physiology*), а патологические процессы находятся в компетенции патоморфологии (*pathomorphology*) и патофизиологии (*pathophysiology*).

Необходимо отметить, что карта-обозрение может пополняться новыми разделами благодаря внедрению новейших технологий, а также появлению современных методов диагностики, лечения и профилактики.

Использование когнитивной карты-пути дает возможность последовательно представить структуру исследуемого объекта при помощи различных видов фреймов. Моделирование карты-пути предполагает выполнение следующих действий: 1) вычленение базовых концептов, исследуемой области знания; 2) выявление их концептуальных признаков; 3) объединение тождественных концептов в категории-рубрики; 4) представление в виде схем (фреймов) отдельных фрагментов и всей структуры науки.

В рамках статьи не представляется возможным продемонстрировать подробное описание исследуемого нами объекта, поэтому мы лишь ограничимся показом отдельных наиболее показательных фрагментов структуры терминологии в виде фреймов, смоделированных на различных принципах. Так, структура мочевыделительной системы может быть представлена *статическим фреймом*, анатомическое строение требует использования *фрейма-контейнера*, для описания функционирования пищеварительной системы необходимо применить *фрейм-сценарий (динамический фрейм)*.

Концепт «НЕФРОЛОГИЯ» представлен базовыми концептами *urinary system* и *urinary organs*.

Таким образом, структура концепта «МОЧЕВЫДЕЛИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА СИСТЕМА» может быть также продемонстрирована в виде следующего статического фрейма (фрейм 1).

Почки Kidneys
Мочеточники Ureters
Мочевой пузырь Urinary bladder

Мочепускающий канал Urethra

Фрейм 1

Современное понимание сущности и свойств пространства дает нам возможность представить анатомическое строение мочевыделительной системы в виде фрейма-контейнера. «Любой объект в анатомии рассматривается как ограниченная, типологически единая часть пространства, в то же время он мыслится вместилищем или контейнером способным включать, или иначе, удерживать в своих границах, другие материальные объекты или их системы» [Ельцова 2000: 16].

Продемонстрируем вышеизложенное утверждение на примере строения почки. Если рассматривать разрез почки, то различают два слоя: корковый (*cortex*) и мозговой (*medullary substance*).

Корковым слоем называется наружный (*outer layer*), а мозговым – внутренний слой (*inner layer*). Почка состоит из множества сложных микроскопических образований – нефронов (*nephrons*). Нефрон является функциональной единицей почки и состоит из нескольких частей. В корковом слое находится капсула Шумлянского (*Bowman's capsule*). Эта капсула представляет собой чашечку микроскопических размеров с двойными стенками. От капсулы отходит каналец (*tubule*), который извивается и опускается в мозговой слой. Эта часть канальца называется извитым канальцем (*convoluted tubule*) первого порядка. В мозговом слое каналец выпрямляется и образует петлю Генле (*Henle's loop*), а затем из мозгового слоя возвращается в корковый слой. В корковом слое каналец образует извитой каналец второго порядка, который впадает в выводной проток (*excretory duct*). Выводные протоки, проходя через корковое и мозговое вещество, идут к верхушке сосочка, выступающего в полость почечной лоханки (*renal pelvis*). Почечные лоханки открываются в мочеточники (*ureters*), которые впадают в мочевой пузырь (*urinary bladder*). В капсулу входит артериальный приносящий сосудик (*afferent vessel*), в полости капсулы он распадается на капилляры, образуя мальпигиев клубочек (*Malpighian body*). Капилляры мальпигиева клубочка сливаются в артерию (*artery*), которая выходит из капсулы; эта артерия получила название выносящего сосудика (*afferent vessel*). После выхода из капсулы Шумлянского выносящий сосудик вновь распадается на капиллярную сеть (*capillary network*).

В качестве контейнера в данном случае выступает *почка*; данная схема носит упрощенный характер, но в данном случае она наглядно демонстрирует когнитивный классификационный признак *встроенность*, позволяет аналитически подойти к изучению анатомического объекта, концептуально описать его строение на всех уровнях организма.

Пространственное описание строения анатомического объекта в виде контейнера позволяет нам выделить следующие когнитивные признаки –

объем и наличие границ. Проявление когнитивного признака *объем* в категории пространства можно наблюдать благодаря тому, что анатомические объекты в организме человека обладают трехмерным пространством, в нашем случае – это органы, части органов, ткани и клетки, которых можно охарактеризовать концептами *pelvis* лоханка, *loop* петля, *cell* клетка и т.д. Каждый структурный элемент имеет свое пространство, границы которого могут быть выражены концептами, *tubule, duct, layer*.

Для описания функционирования различных органов мы будем пользоваться динамичными фреймами [Ивина 2003: 203], которые предполагают создание определенного сценария, который должен включать следующие сведения: название; типичные роли; условия; последовательность действий; результат. *Название:* процесс мочеобразования. *Условия:* в организме, находящемся в состоянии нормы. *Последовательность действий:* данный процесс состоит из нескольких последовательных действий, которые могут быть представлены следующими концептами – фильтрация (*filtration*), реабсорбция (*reabsorption*) и секреция (*secretion*). Каждое из действий содержит в себе конкретные знания, структуру которых также можно представить в виде подфреймов.

Структурный фрейм представлен в виде многокомпонентных терминов. Например, термин *nephropathy* имеет следующие слоты: *diabetic nephropathy, idiopathic membranous nephropathy, urate nephropathy, osteogenic nephropathy, minimal change nephropathy*. Каждый из этих слотов наполнен своими терминами.

От правильного выбора способов описания профессиональной картины мира специалиста в области медицины зависит точность ее языковой репрезентации, поскольку фрейм является средством передачи информации, заложенной в сознании, он систематизирует терминологические знания. Необходимо учитывать особенности исследуемой концептосферы, в составе которой могут находиться как статические, так и динамические участки, требующие различных способов представления знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ельцова Л.Ф. Концепты пространства в медицинской терминологии: автореф. дис. канд. филол. наук / Л.Ф. Ельцова; Рязан. гос. мед. ун-т им. ак. И.П.Павлова. – Рязань [б.и.], 2000. – 29 с. – На правах рукоп.
2. Ивина Л.В. Лингво-когнитивные основы анализа отраслевых терминотем / Л.В. Ивина. – М.: Академический проект, 2003. – 304 с.
3. Латышева А.Н. Фреймовый словарь в преподавании русского языка / А.Н. Латышева, Г.А. Тюрина // Мат-лы Конгресса МАПРЯЛ. – М., 1999. – С. 310.
4. Новодранова В.Ф. Типы знаний и их репрезентация в языке для специальных целей (LSP) / Когнитивная лингвистика: новые проблемы познания: Сб. науч. тр. – Вып. 5. – М., Рязань, 2007. – С. 136-140.

COGNITIVE MODELING OF ENGLISH TERMINOLOGY DESCRIBING URINARY SYSTEM

T.G. Stul

Tambov State University named after G.R.Derzhavin, Tambov

The article describes the medical terminology by means of frames. The structural frame allows seeing a variety of term formation processes. Two kinds of cognitive maps are considered.

Key words: *frame, concept, term, medical discourse, lexeme.*

Об авторе:

СТУЛ Татьяна Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, *e-mail*: stultg@mail.ru.

УДК 811.111

ТИПОЛОГИЯ СЛЕНГА: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Е.В. Тетерлева

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

Статья посвящена малоизученному аспекту сленговых единиц – функциональному. Автор анализирует функции британских сленгизмов в речи.

Ключевые слова: *сленг, типология сленга, функциональный подход.*

В научной литературе существует огромное количество работ, посвященных сленгу (особенно англо-американскому), и хотя «все знают, [что такое сленг], но никто не может дать ему точное определение» [Penttinen 1984: 10]. Сленг «настолько расширил свое значение и применяется для обозначения такого количества различных понятий, что крайне затруднительно провести разграничительную линию между тем, что является сленгом, а что нет» [Fries 1947: 52]. Более того, вследствие «размытости плана содержания исследователи часто подменяют одно понятие другим», в частности, речь идет о терминологическом соотношении «сленг-жаргон-арго» [Тетерлева 2015: 85].

Определения метафорического характера еще больше маскируют суть сленга. Вот некоторые из них:

«Сленг – это язык, снявший пиджак, поплевавший на руки и принявшийся за работу» (К.Сэндберг) (Цит. по [Мачехин 2002: 87]). «Сленг – это живой, ироничный, живущий по своим правилам мир» [Рафиков <http>]. Сленг – «это пароль для всех членов референтной группы» [Свищук 2013: 25]. Подробный обзор различных определений сленга дается в работе А.Н. Магомедовой и А.М. Хайбулаевой «Сленг как индикатор социального статуса».

Несмотря на отсутствие четких терминологических границ, сленг подвергался и подвергается многочисленным классификациям на материале

различных языков, подавляющее большинство из которых строятся исходя из способа образования сленгизмов, либо тематического признака.

Кроме того, ряд ученых, работающих в области английского и американского сленга (В.А. Хомяков, М.М. Маковский), предлагают делить сленг на общий (использующийся широко в речи американцев, понятный всем) и специальный (модный, активно используемый в данный период времени членами определенной социальной группы, созданный специально для общения внутри данной группы и совпадающий по своим характеристикам с жаргоном).

Авторы «New Standard Dictionary of English Language» выделяют следующие типы сленга: банальный, сентиментальный, простодушный, дурной, аккуратный, сумасбродный [Нвайгве <http>]. Можно также говорить о таких типах сленга как юмористический, сатирический, поэтический, и эвфемистический. Особо выделяется так называемый Интернет-сленг, который «является самым популярным сленгом в обществе» [там же].

Несмотря на обилие предлагаемых классификаций, работы, посвященные функциональному подходу к сленгу, весьма немногочисленны и зачастую фрагментарны. Достойна внимания классификация, предложенная де Клерком [Klerk 1986: 10], в основу которой положен функциональный признак:

1) экспрессивные высказывания (обращения, восклицания и междометия, которые могут менять свое значение в зависимости от контекста; негативно окрашенная лексика, т.е. ругательства, оскорбления, мат, табуированные слова):

- а) сленговые междометия
- б) ругательства
- в) обращения
- г) восклицания

2) побуждения к действию

3) вопросы

В данной статье мы рассмотрим британские сленгизмы с точки зрения их функционирования в речи. В качестве материала исследования привлекаются сленгизмы из сериала Отбросы / Misfits (2009-2013) первых двух эпизодов.

1. **Сленгизмы-«обращения»**, употребляемые при обращении к собеседнику для привлечения его внимания. Вариантов привлечения внимания у британской молодежи великое множество: *man, dude, bro, dawg* и др.

How are we gonna do this, man? (Нейтан, S01E017)

Нейтан обращается к Кёртису и говорит о своем желании найти женщину, а также о том, как они разделят женщин с Кёртисом. Используя обращение *man*, Нейтан демонстрирует некую фамильярность и проявляет показательные дружеские и братские чувства к своему предположительному другу-напарнику. Пытаясь подружиться с Кёртисом, он начинает говорить о жен-

щинах, надеясь на то, что предмет разговора их может объединить.

2. **Сленгизмы-«характеристики»**, используемые для того, чтобы описать какую-либо особенность, охарактеризовать кого-то, либо что-то. Многие сленгизмы данной категории полифункциональны, т.к. могут также использоваться в качестве сленгизмов-«оскорблений» в зависимости от коммуникативной цели.

She is such a chav. (Алиша, S01E01)

Обычно чавами в Британии называют белых молодых людей, живущих в бедном районе в неприглядной муниципальной многоэтажке, необразованных, некультурных, зачастую отличающихся антисоциальным поведением. Их принято считать символом вопиющей вульгарности и воинствующего невежества. Британские газеты порой также называют чавами людей известных и богатых, таких как Шерил Коул, Дэвид и Виктория Бэкхем или Уэйн Руни, обвиняя их в дурновкусии и намекая на простонародное происхождение. Само слово происходит от цыганского «чави», которым обозначали беспризорников. Однако со временем люди стали воспринимать слово «chav» как аббревиатуру и стали придумывать всяческие ироничные и издевательские расшифровки. Например, *Council House Associated Vermin* – «паразит из муниципального дома»; *Council House And Violence* – «многоэтажки и насилие»; *Cheap And Vulgar* – «дешевый и вульгарный». Дать точное определение чавам довольно трудно, потому что никто никогда не признается в том, что он чав. Но используется это слово для издевательской агрессивной критики по отношению к малообеспеченным людям из рабочего класса. Часто применяется в качестве оскорбления.

3. **Сленгизмы-«оскорбления»**, используемые для оскорбления и унижения. Оскорбления могут быть прямыми и косвенными, например, *pussy, dickhead, cunt, bitch, whore, twat* и др. Часто употребляются с местоимением *you* перед сленгизмом-«оскорблением» с пропущенным вспомогательным глаголом. Многие из оскорблений полифункциональны: вполне возможен трансфер на функцию обращения, либо характеристики.

Wanker! (Келли, S01E01)

Оскорбление *wanker*, использованное Келли в прямом обращении к надзирателю, было использовано в ином значении. Оригинальное значение этого слова – ‘to masturbate’, следовательно, *wanker* является дериватом с окончанием *-er*, указывающем на деятеля, либо на занятие чем-либо.

Слово *wank* является типично британским; крайне редки случаи употребления его в любой другой англоязычной стране, за исключением иммигрантов из Англии. Слово является одним из самых обидных во всем британском молодежном сленге, поэтому необходимо быть крайне осторожным при его употреблении. Каждый раз при употреблении того или иного производного от *wank* реакция адресата бывает крайне негативная и взрывная. На популярность среди британской молодежи данного слова могут указать следующие факты. За два сезона данное слово прозвучало 69 раз. Кертис делает

интересное, научное в какой-то степени замечание о сленге, когда маленький четырехлетний мальчик обзывает Нейтана *wanker*'ом: «Они учат слова еще до того, как поймут, что они буквально означают» [S01E06].

4. **Сленгизмы-«разрядки»** используются для установления статуса-кво, для того, чтобы кого-то успокоить и привести ситуацию в норму. В силу высокой эмоциональности персонажей и молодежи в целом данная категория сленгизмов пользуется большой популярностью.

Wow, wow! Chill, man! (Нейтан, S02E04)

Сленгизм *chill* употребляется молодежью в основном в двух своих главных значениях: «расслабляться» и как императив «остынь, успокойся». В данной ситуации Нейтан пользуется вторым значением вышеупомянутого сленгизма, видя, что молодой человек по имени Тим, для которого после грозы мир превратился в подобие известной компьютерной игры *Grand Theft Auto*, где основополагающей целью является угон машин, убийства и выполнение криминальных заданий, пытается убить Саймона, т.к. подозревает, что он некий Конти, глава выдуманной преступной группировки. Нейтан пытается предотвратить это, крича Тиму, что ему следует остыть и подумать.

5. **Сленгизмы-«выражение доверия».** Сленг «доверия» является самой интересной группой. Между персонажами возникают довольно интересные и непостоянные отношения, часты ссоры и примирения, либо беседы по душам.

Apart from all the killing and the dying and stuff, this community service wasn't really as bad as I thought it was gonna be.
(Нейтан, S02E06)

Намекая на все то, что уже произошло с ними, а это: многочисленные убийства, смерти, загадочные события, суперспособности, воскрешения и указывая на некую наступившую если не теплоту, но хотя бы близость в отношениях группы, Нейтан употребляет слово *stuff*.

Таким образом, функциональный подход к изучению сленгизмов позволяет взглянуть на субъязык сленга по-новому. В ходе исследования выяснилось, что большая часть сленгизмов функционирует в качестве оскорбления, характеристики и обращения. Кроме того, отмеченные типы полифункциональны. Нередки случаи переключения одного и того же сленгизма с одной функции на другую.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мачехин А.Е. Эликсир жизни. Мудрость тысячелетий: Антология / А.Е. Мачехин. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. – 782 с.
2. Нвайгве С.Ч. Новый сленг в английском языке XX века [Электронный ресурс] / С.Ч. Нвайгве. – Душанбе, 2007. – URL: <http://cheloveknauka.com/novyy-sleng-v-angliyskom-yazyke-xx-veka#ixzz3kGqjjw66>
3. Рафиков К. Сленг – как это работает [Электронный ресурс] / К. Рафиков. – URL: <http://iloveenglish.ru/stories/view/sleng-kak-eto-rabotaet-ch1>
4. Свищук А.В. Классификация молодежного сленга китайского языка / А.В. Свищук

- щук // Мат-лы 51-й межд. научн. студенческой конф. «Студент и научно-технический прогресс»: Иностранные языки: лингвистика и межкультурная коммуникация. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2013. – 154 с.
5. Тетерлева Е.В. Терминологическое соотношение «сленг-жаргон-арго» / Е.В. Тетерлева // Вестник Тверск. гос. техн. ун-та: научн. журнал. Серия «Науки об обществе и гуманитарные науки». – №3. – Тверь: Тверской государственный технический университет, 2015. – С.85-87.
 6. Fries Ch. Introduction to American College Dictionary / Ch. Fries. – N.Y., 1947. – 358 p.
 - ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
 7. Klerk V. Hall. New Dictionary of American Slang. – N.Y.: Harper and Row, 1986.
 8. Penttinen A. Sotilas slangin sanakirja/A. Penttinen. – Porvoo – Helsinki – Juva, 1984.

FUNCTIONAL APPROACH TO SLANG LANGUAGE

E.V. Teterleva

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

The article discusses functional types of slang language.

Key words: *slang, functional approach.*

Об авторе:

ТЕТЕРЛЕВА Елена Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail: teterlevael@yahoo.com.*

УДК 81

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЩЕНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ

Д. А. Тихонова, Н. В. Матвеева

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Стерлитамак

В статье освещаются проблемы и особенности обращений в английском языке. Областью нашего исследования является мультипликационный дискурс, функции обращений в данном языковом пространстве.

Ключевые слова: *контекст, дискурс, функции обращения, мультипликационный дискурс.*

Основным средством выражения категории адресатности традиционно считается обращение, сложность и функциональная двойственность которого постоянно привлекают внимание лингвистов.

Цель данной работы – изучить формы и функции обращения в англоязычном мультипликационном дискурсе. Мультипликационный дискурс – это текст, взятый в событийном аспекте мультипликационного фильма. Анализ

мультипликационного дискурса позволит декодировать типы социальных отношений, общекультурные стереотипы и индивидуальный опыт, а также позволит проанализировать речевые функции, выполняемые английскими обращениями в мультипликационном дискурсе. В.Е. Гольдин считает, что обращение – это одно из главных средств универсального характера, выработанных языком для обслуживания человеческого общения, для установления связи между высказываниями и субъектами общения, для интеграции разных сторон и компонентов ситуации общения в единый коммуникативный акт [Гольдин 2009: 4].

Для анализа были отобраны англоязычные мультипликационные фильмы «Король Лев» (*The Lion King*), и «Райские птицы» (*Birds of Paradise*).

The Lion King – классический мультипликационный фильм, выпущенный студией Диснея, ставший первым анимационным проектом Диснея, в основе которого лежал оригинальный сценарий, а не переработанная история. Создатели фильма Роджер Аллерс и Роб Минкофф утверждали, что вдохновением для него служили библейские истории об Иосифе и Моисее, а также шекспировский «Гамлет».

Birds of Paradise – мультипликационное творение Даниэля Дефилиппо и Густаво Джаннини, был выпущен в 2014 году, с красочным оформлением и содержанием, наполненным глубоким смыслом и моралью. История создания сюжета фильма не известна, но здесь затрагиваются проблемы, актуальные для каждой культуры, страны, нации.

В ходе анализа мультипликационного дискурса мы выявили следующие речевые функции, выполняемые английскими обращениями в мультипликационном дискурсе *The Lion King* и *Birds of Paradise*:

1. номинативная функция или функция наименования адресата в речи;

Let's go, Nala.

Simba! (The Lion King)

I'm afraid there are, Azure (Birds of Paradise).

Nala, Simba, Gentino, Azure – имена собственные. Основная функция имени собственного – номинативная или назывная. Но этим его функции не ограничиваются, оно может иметь массу оттеночных значений, что будет зависеть от контекста и интонации говорящего:

– *It's awful to leave our Paradise. Prima, wouldn't you agree?*

– *Well...*

– *Prima?*

– *Welll...*

– *Prima! (Birds of Paradise).*

Вопросительное назывное предложение выражает удивление говорящего, представляет собой реплику-стимул, побуждающую раскрытию мысли собеседника, для вызова реплики-реакции. В случае неудавшегося контакта, собеседник реагирует иначе, колебание говорящего заставляет нервничать, обстановка накаляется, что порождает более эмоциональное побудительное обращение, выражающее одновременно нетерпение и негодование, неприня-

тие и неодобрение точки зрения говорящего.

Окказиональные обращения – это обращения, характеризующие лицо с точки зрения возраста, пола, взаимоотношений. Такие обращения имеют весьма определенно выраженные эмоциональные (чаще негативные) коннотации, причем это является нормой современного английского языка.

Come on, dad, we gotta go!

Hey, Uncle Scar!

I'm sorry, Simba, I can't tell you (The Lion King).

Yeah, Sunny! (Birds of Paradise)

Определяемые прилагательными и/или местоимениями, обращения, как правило, приобретают окказиональные коннотации, которые могут варьироваться и выражать как дружелюбное, ласковое отношение говорящего (*old girl, old boy, (my) dear fellow*), так и в определенных контекстах покровительственное и даже негодующее (*young man, my dear man, dear fellow*):

Come on, you guys.

Good morning, old chap! (Birds of Paradise).

You guys – дружелюбное обращение к товарищам, побуждающее к действию, на ярко выраженный приказ (исключающий тесный дружеский контакт) в то же время, указывает использование личного местоимения «you» для его усиления. *Guys* – (*colloq.*) a form of address for a group of male persons or a group of mixed male and female persons.

Old chap – дружеское приветствие, указывающее на тесные, дружеские благоприятные взаимоотношения. *Chap* – (*colloq.*) a man; a boy; a fellow. *Old* – of a living being, having lived for most of the expected years.

К разряду окказиональных обращений относятся такие существительные как *creature, thing* и числительное *one*:

Poor, poor thing, wherever would you go? Oh, my dear thing. Thing – a person or animal regarded as an object of something [Аракин 2006].

My loyal subjects – показывает фамильярное отношение повелительницы к своим подданным, но нота доминирования появляется при употреблении притяжательного местоимения «*my*». Одно из значений слова *subject* – a citizen in a monarchy. *Loyal* используется как уточнение с коннотацией – *faithful to a person or cause*.

В нашем исследовании мы принимаем во внимание подобное типовое разделение апеллятивов, но, исходя из изученного нами материала, указываем на присутствие и в английском языке обращений, сочетающих в себе, с точки зрения функциональности, идентифицирующие и оценочные черты (*naughty boy*).

Oh, dear nephew, I've said too much (The Lion King).

Сочетание оценочной лексики и нарицательных имен, выражающих родственные связи, является релятивной номинацией и указывает на одностороннее отношение одного из родственников к другому.

Обращение к другим близким родственникам включает слова *uncle, aunt, auntie (метушка)*, иногда в сочетании с личными именами *Uncle Jack,*

Aunt Margaret.

Auntie Prima! Auntie Prima! (Birds of Paradise)

В данном случае не крайне близкое родство не подчеркивается, а наоборот размываются границы при употреблении уменьшительно-ласкательного суффикса. Это употребление обращения может считаться фамильярным, но не в этом контексте (племянницы приветствуют скоропостижно вернувшуюся тетюшку, целую и невредимую). *Auntie* – term of familiarity or respect applied to an elderly woman.

Кроме того, популярны собирательные обращения к детям в семье: *children, tribe*, и т.д. Индивидуально к детям принято обращаться по личным именам, домашним прозвищам или использовать с этой целью ласкательные слова.

It's alright, child. – Обращение непосредственно обличает родственные отношения между говорящими, в то же время ласковое обращение используется для успокоения собеседника, снятия напряжения, хотя прямое значение слова *child* – a daughter or son; an offspring.

2. Следующая выделяемая нами функция – характеризующая функция или функция демонстрации личного отношения к адресату.

Oh, young master, one day you we'll be king.

What, you want me to come out looking like you, cactus butt?

(The Lion King).

I can't hear you, buddy (Birds of Paradise).

Young master – «молодой господин», почетное, но в то же время указывающее на юный возраст обращение с некоей долей иронии по отношению к маленькому львенку, в то время как прямое значение слова *master* – someone who has control over something or someone.

Cactus butt – «колючка», о гиене, упавшей в заросли кактусов. В данном случае метафора, использованная в качестве обращения, также передает ироничное отношение говорящего. *Butt* – (slang) body; self. *Cactus* – a plant with thick leaves for storing water and often sharp points that grows in deserts. Использование сленговой лексики обращает внимание на конкретную часть тела, которая является очагом покрытия иголками.

Buddy – о знакомом, очень близком друге, часто употребляется в разговорной речи подростками. *Buddy* (often as a form of address) – a close friend or mate.

3. Еще одна функция обращения – этикетная [Гольдин 2009: 87] или социально-регулятивная функция, позволяющая говорить об общении как о процессе, протекающем в соответствии со сложившимися в данном обществе (социальной группе) конвенциональными нормами поведения для различных социальных ситуаций.

Yes, Sir, you are the king.

Sir – a man of a higher rank or position. An address to any male, especially if his name or proper address is unknown. Мы наблюдаем вежливое (по всем правилам этикета) обращение к королю, где слово *sir* использовано в прямом

значении без намека на иронию.

Hey, boss.

Boss – a person who exercises control or authority; specifically one who directs or supervises workers. Здесь проиллюстрирована социально-регулятивная функция обращения, однако, междометие *hey*, используемое для привлечения внимания в неформальной обстановке, дает понять, что в словах проscalaльзывает насмешка над адресатом.

Lady, have you got your lions crossed?

Your Majesty, I gravel at your feet! (The Lion King).

Majesty – the quality of being impressive and powerful. *Your/Her/His Majesty* used when talking to or about a king or queen. Данное обращение не может восприниматься как высказанная серьезно реплика, т.к. здесь присутствует гипербола в сочетании с иронией.

Таким образом, все многочисленные частные функции обращения в мультипликационном дискурсе распределяются по трём уровням. Базисной, конститутивной является номинативная (вокативная) функция, опосредствующая адресацию высказывания другому или другим участникам коммуникативного взаимодействия. Над ней в условиях конкретного социально-интерактивного и коммуникативного события могут надстраиваться составляющие её этикетная (социативно-регулятивная) и характеризующая (экспрессивно-оценочная) функции, сохраняя направленность высказывания на адресата (адресатов). Несмотря на огромное разнообразие лексического материала, которым распоряжаются авторы, имена собственные в роли обращений являются наиболее частотными в речи. Социально-регулятивная функция обращения реализуется в неформальной сфере общения, характеризуя роль адресата обращения в структуре взаимодействия «автор высказывания – адресат высказывания». Ее реализация имеет в основном факультативный характер. Экспрессивно-эмоциональная функция обращения в основном реализуется факультативно так же в неформальной сфере общения (круг участников общения, относимые к числу «своих»). Эта функция может в определенных условиях подавлять проявление номинативной функции, которая, согласно результатам нашего исследования, оказалась наиболее частотной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гольдин В.Е. Речь и этикет / В.Е. Гольдин. – М.: Просвещение, 2009. – 109 с.
2. Практический курс английского языка. 4 курс : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В.Д. Аракин [и др.]; под ред. В.Д. Аракина. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 351 с.
3. Серебренников А.М. Языковая номинация / А.М. Серебренников. – М.: Наука, 1982. – 360 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Birds Paradise [Электронный ресурс] – URL: <http://www.imdb.com/title/tt3635852/>
The Lion King [Электронный ресурс] – URL: <http://playmoviez.net/lion-king-trilogy-123-english>.

FUNCTIONAL AND CONTEXTUAL FEATURES OF THE FORM OF ADDRESS IN THE ENGLISH LANGUAGE CARTOON DISCOURSE

D.A.Tikhonova, N.V. Matveyeva

Sterlirtamak branch of Bashkir State University, Sterlirtamak

This article is devoted to peculiarities of the forms of address in the English-language cartoon discourse. Special attention is paid to analyzing the functions of the mode of address.

Key words: context, discourse, form of address, cartoon discourse.

Об авторах:

ТИХОНОВА Дарья Александровна – студентка филологического факультета Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, *e-mail: t64g@yandex.ru.*

МАТВЕЕВА Наталья Васильевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, *e-mail: elivic@mail.ru.*

УДК 811.111

**ПРЕСУППОЗИЦИИ
В СЕМАНТИКЕ АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ОБМАНА:
ЧЕГО НЕТ В СЛОВАРЯХ, НО О ЧЕМ ЗНАЕТ КАЖДЫЙ**

О. С. Токарева

Иркутский государственный университет Иркутск

В статье описывается один из способов представления неэксплицитной информации в значениях английских глаголов обмана. Рассматриваются разные виды пресуппозиций как основания для описания прототипических характеристик обманного действия и его участников.

Ключевые слова: английские глаголы обмана, пресуппозиция, прототипические ситуации, обманываемый, обманывающий.

Общепринятым можно считать тот факт, что семантический метаязык современной лингвистики не может обойтись без понятия пресуппозиции, представляющей собой один из видов неэксплицитной информации, содержащейся в языковых единицах, в частности в лексике. Эта информация, как правило, не указывается в словарях [Hornby 1982, Skeat 1956, Longman 1978, Webster 1942] (то есть она не может быть извлечена посредством применения самого распространенного из всех видов лингвистического анализа значения лексической единицы - компонентного анализа словарных толкований) в силу ее очевидности и тривиальности, но она обязательно учитывается говорящим как при обозначении действия (формировании языковых выражений), так и при интерпретации языковых выражений. Благодаря пресуппозиции, говорящий имеет возможность сделать свою речь малоизбыточной и неотягощенной не-

существенной для нее информацией. В противном случае при расшифровке и раскрытии всех положений речь потонула бы в подробностях, затрудняющих процесс общения. Пресуппозиция очень важная часть плана содержания, трудно поддающаяся описанию и исследованию, поскольку ее смысл основывается на предварительном опыте носителей языка, условиях, при которых протекает речевое общение, и в целом на знании говорящими и слушающими окружающей действительности.

Пресуппозиции, или онтологические импликации [Кустова 2000:89], лингвистически очень существенны, так как служат основанием для описания прототипических характеристик какого-либо действия и его участников,

В настоящей статье на основании изучения словарных дефиниций английских глаголов обмана мы попытаемся «вытащить» содержание той «очевидной, тривиальной» части значения данных глаголов, которая образует семантический фон речевого общения и которая объединяет говорящего и слушающего, обеспечивая между ними устойчивую и надежную связь.

Глаголы обмана (*deceive, lie, pretend, fool etc.*) в исходном значении и соответствующие прототипические ситуации предполагают намеренное введение в заблуждение кого-либо с определенной, как правило, неблагоприятной целью (Токарева 2001). Как известно, с логической точки зрения, пресуппозиция имеет внутреннюю структуру, образуемую по форме обычной импликации *если ... то*. Если темой разговора служит какое-либо событие, то значение употребляемой единицы должно быть таким-то [Колшанский 1980:86]. Так, например, если темой разговора является имевший (имеющий) место обман, то употребляемый в речи глагол обмана имплицитно подразумевает субъект и объект обмана, их возможные характеристики, а в некоторых случаях и обстоятельства самого обманного действия. В данной работе в фокусе нашего внимания будут пресуппозиционные характеристики, присущие обманывающему (далее 0-1) и обманываемому (далее 0-2). Как показывает анализ языковых фактов, «набор пресуппозиционных характеристик 0-1 и 0-2 не является произвольным, что совершенно очевидно, поскольку семантика глагола накладывает ограничения как на свойства объекта, так и на свойства субъекта. Однако ограничения в отношении свойств 0-1 и 0-2 тоже обычно не оговариваются, что, разумеется, не означает, что такие ограничения отсутствуют, и объектом (субъектом) обманного действия может быть кто (что) угодно. По всей видимости, существуют некоторые общие представления о прототипических характеристиках участников обманного действия, которые релевантны на всем семантическом пространстве глаголов обмана.

В набор прототипических признаков, характеризующих 0-1 и 0-2, нами включаются не только личностные характеристики участников обмана, но и комплекс тех логических выкладок о действиях (и их результатах), которые без труда осуществляет воспринимающий информацию об обмане человек. Серия таких «выкладок» представляет собой не что иное, как критерии идентификации 0-1 и 0-2, то есть условия, при которых лица, находящиеся в фо-

кусе сообщения, могут быть квалифицированы как 0-1 и 0-2. Прототипические характеристики 0-1 и 0-2 могут быть разделены на эксплицитные (о существовании которых мы узнаем из словарных толкований) и имплицитные (то есть пресуппозиционные). Поскольку цель данной статьи заключается в описании пресуппозиционных характеристик, необходимо сделать некоторые пояснения в отношении того, каким образом и на каком основании выделяются данные характеристики.

Изучение и анализ теоретической литературы, посвященной проблеме формализации тех сведений, которые сообщаются в неявной форме, показал, что эти сведения (пресуппозиции) могут выделяться на прагматических и логических (семантических) основаниях, из чего следует, *что* пресуппозиции могут быть двух видов: логические (они же семантические) пресуппозиции и прагматические пресуппозиции. Логическая (семантическая) пресуппозиция рассматривается как условие осмысленности и наличия истинностного значения предложения. Такой подход к пресуппозиции исключает говорящего и тем самым сводит ее (пресуппозицию) к определенному виду отношений между предложениями [Виноград 1983, Столнейкер 1985, Падучева 1996].

При прагматическом подходе определение пресуппозиции строится не на базе понятия истинности, а через обращение к понятию уместности предложения в данном контексте. Языковое выражение имеет прагматическую пресуппозицию Р, если говорящий, высказывая S, считает Р самой собой разумеющимся – известным воспринимающему информацию; языковое выражение S имеет прагматическую пресуппозицию Р, если оно обязывает говорящего иметь прагматическую пресуппозицию при любом употреблении S в высказывании, то есть если при отсутствии этой пресуппозиции у говорящего данное языковое выражение S окажется неуместным - неискренним, провокационным [Keenan, Hall 1973].

При выделении пресуппозиционных признаков, характеризующих 0-1 и 0-2, мы имеем дело с прагматической пресуппозицией, которая характеризуется Е.В. Падучевой как «пропозициональная установка, субъектом которой является говорящий» [Падучева 1996:235].

Итак, рассмотрим сначала, какие пресуппозиционные признаки в структуре значения английских глаголов обмана характеризуют Обманывающего. Помимо эксплицитно представленных в словарных толкованиях характеристик 0-1 (*бенефактивность*, то есть получение благ, выгод и т.п. - get, gain sth from another by deception; *нарушение общепринятых норм* – violate rules dishonestly; *сокрытие 0-1 истинного положения дел* - conceal sth, hide under a false appearance) существует еще ряд признаков, которые никак не отмечены в словарных дефинициях, хотя предполагается, что воспринимающий информацию, основываясь на своем субъективном опыте, учитывает их при идентификации некоторой ситуации, обозначаемой им как обман.

Если исходить из того, что обман рассматривается в человеческом обществе как нечто неблагоприятное, отклоняющееся от норм, принятых в обще-

стве, и подлежащее осуждению, то онтологические импликации 0-1 будут носить отрицательный характер (исключения составляют случаи *white lie*-обман во благо), что находит свое подтверждение в языковых ситуациях (контекстах) употребления глаголов обмана, а точнее, - в языковых реакциях на какое-либо обманное действие тех, кто оказался объектом обмана. Реакция 0-2 на совершенный по отношению к нему обман может быть неодинаковой в разных случаях, однако можно с уверенностью утверждать, что эта реакция будет иметь отрицательный характер, поскольку вряд ли можно представить положительную, одобрительную реакцию 0-2 на то, что его обманули. Ср.:

You dirty dog! Your mother was a native and you try to cheat the natives (Maugham).

Приведенные выше рассуждения о негативной оценке и эмоциональном отношении позволяет считать употребление глаголов *lie*, *deceive* etc. речевыми актами оценки: «Оценка отражает не собственно семантический аспект, а прагматический аспект знаковой ситуации» [Давыдова 2003: 8].

Следующий признак в значении глаголов обмана, рассматриваемый нами как имеющий статус пресуппозиционного, можно условно обозначить как «*принятие Обманывающим ответственности за возможные негативные последствия*»). Данный признак, характеризующий 0-1, также никак не обозначен в словарных дефинициях и выделяется нами на прагматических основаниях. Так, высказывание *You lied to me* имеет прагматическую пресуппозицию *I hold you responsible for giving me false information deliberately*, то есть 0-1 вменяется в вину искажение каких-либо фактов, и он несет ответственность за совершенное обманное действие и возможные негативные последствия.

Рассмотрим теперь, какие пресуппозиционные характеристики присущи Обманываемому. Вернемся к логической форме импликации *если ... то*: если 0-1 совершает обманное действие по отношению к 0-2, то, значит, характеристики последнего позволяют производить с ним данное действие. Возникает вопрос: какими характеристиками (имеются в виду прототипические характеристики) должен обладать 0-2 для того, чтобы обман состоялся, то есть имел результат?

Основываясь на анализе высказываний с рассматриваемыми глаголами, а также исходя из собственного субъективного опыта можно утверждать, что основной прототипической характеристикой 0-2 будет его «доверчивость», а точнее, уверенность 0-2 в добросовестности и искренности действий и намерений 0-1. Существование данного прототипического признака, который также рассматривается нами как пресуппозиционный, может быть хорошо проиллюстрировано на примерах с глаголами обмана типа *fool*, *dupe*, *gull*, *trick*, *double-cross* etc. Эти глаголы описывают ситуацию, когда в фокусе оцениваемого события находится фигура 0-2, его личностные характеристики, а именно - чрезмерная доверчивость, представляющая собой необходимое условие для успешной реализации 0-1 своей цели.

Жертва обмана обычно характеризуется как человек покладистый, мягкий, что способствует беспрепятственному навязыванию каких-либо ложных идей 0-1, преследующим какую-либо неблагоприятную цель, в том числе выставить кого-либо на посмешище. Человека, который постоянно попадает в подобные ситуации, называют простаком, глупцом или профаном: *gull (n) -person who is easily deceived; simpleton [Hornby]; a soft, mild, good-natured, open-hearted person [Skeat]; He was so soft-hearted that he was constantly being duped into helping impostors [Webster].*

В высказывании *You cannot fool him, he's much too clever for that* [Longman] мы также можем найти информацию о прототипических (пресуппозиционных) характеристиках 0-2. Однако для того, чтобы извлечь эту информацию, нам придется пойти от «противного», поскольку потенциальный объект обмана (формально он представлен местоимением в объектном падеже *him* не соответствует требованиям, предъявляемым к 0-2, а значит обман в данном случае «обречен на провал»). Рассматриваемое высказывание имеет прагматическую пресуппозицию *warn you that the person you are intending to deceive (fool) is not that simple (foolish) to believe you*, из чего следует, что прототипический 0-2 представляет собой лицо, обладающее качествами, противоположными тем, которые характеризуют реального (потенциального) обманываемого.

Теперь необходимо выяснить, какие еще неассертивные компоненты значения данных глаголов, касающиеся фигуры 0-2, могут быть выявлены посредством логического анализа языковых фактов. Представляется, что к таким признакам следует, в первую очередь, отнести «разоблачение обманываемым действием обманывающего», поскольку именно факт раскрытия умысла, вводящего в заблуждение, является основанием квалификации некоторой ситуации как обмана (либо попытки обмануть). Нужно отметить, что «разоблачающий» обман субъект может быть представлен не только фигурой 0-2 (в некоторых случаях он может не подозревать о том, что его вводят в заблуждение), но и фигурой наблюдателя, не являющегося непосредственным участником совершаемого обманного действия.

Случаи употребления глаголов обмана в различных текстах (повествовании, диалоге) наводят на мысль о том, что существует еще один пресуппозиционный признак, который может характеризовать 0-2. Речь идет о «Принятии 0-2 ответственности за выносимое отрицательное суждение». Оценка лиц и действий при употреблении глаголов обмана, как уже отмечалось, будет иметь отрицательный характер, т.к. обман сам по себе представляет то, что подлежит осуждению со стороны общества. С этой точки зрения, употребление данных глаголов придает высказыванию оттенок осуждения или обвинения. Так, высказывание *You lied to me* имеет прагматическую пресуппозицию *I blame you for that*. Использование глаголов обмана (особенно с местоимением *you*, предполагающего обращение говорящего к 0-1) требует от обвинителя определенных полномочий и права на то, чтобы делать столь

серьезные заявления. Субъективность в оценке действия, особенно отрицательного, всегда предполагает определенную степень ответственности за выносимое отрицательное суждение. В этой ситуации авторитет дающего отрицательную оценку человека приобретает особенно большое значение.

В рамках статьи мы попытались показать, что значимость плана содержания таких единиц, как слово и предложение, во многом определяется не только непосредственным планом выражения, то есть внешней формой той или иной языковой единицы, за которой человеческой практикой закреплено конкретное содержание, но и многими открыто не выраженными, сопутствующими факторами – фоном, ситуацией, предварительными знаниями и опытом людей. Именно благодаря этим знаниям высказывание приобретает семантическую глубину и перспективу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноград Т. К процессуальному пониманию семантики / Т. Виноград // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 12. – М.: Радуга, 1983. – С.123-170.
 2. Давыдова Т.А. Речевой акт упрёка в английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Т.А. Давыдова; Иркутск. гос. лингв. ун-т. – Иркутск [б.и.], 2003. – 16 с. – На правах рукоп.
 3. Колшанский Г. В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1980.
 4. Кустова Г.И. Когнитивные модели в семантической деривации и система производных значений / Г.И. Кустова // Вопросы языкознания. – 2000. – №4. – С. 85-109.
 5. Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива) / Е.В. Падучева. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
 6. Столнейкер Р.С. Прагматика / Р.С. Столнейкер. – Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. – Вып. 16. – М.: Радуга, 1985.
 7. Токарева О. С. Семантический потенциал виртуального словесного знака обмана и способы его представления в системе английского глагола: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04./ О.С. Токарева; Иркутск. гос. лингв. ун-т. – Иркутск [б.и.], 2001. – 148 с. – На правах рукоп.
 8. Keenan E. The logical presupposition of questions & answers / E. Keenan, R. Hull // Presupposition in philosophy & linguistics. – Frankfurt a. M.: Athenum, 1973.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
9. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby, P. Cowie. – Vol. 1-2. – Oxford: Oxford Uni. Press; – М.: Русский язык, 1982.
 10. Longman Dictionary of Contemporary English. – L.; Longman Group Ltd., 1978.
 11. Skeat W.W. An Etymological Dictionary of the English Language / W.W. Skeat. – Oxford, 1956.
 12. Webster's Dictionary of Synonyms. A dictionary of Discriminated Synonyms with Antonyms and Analogous and Contrasted Words. – N.Y. : Merriam Webster, 1942
- ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА
- Maugham W.S. Stories. – Л.: Просвещение, 1976.

PRESUPPOSITIONS IN THE SEMANTIC STRUCTURE OF ENGLISH VERBS OF DECEIT: THINGS THAT CANNOT BE FOUND IN ENGLISH DICTIONARIES, BUT ARE KNOWN TO EVERYONE

O.S. Tokareva

Irkutsk State University, Irkutsk

The article deals with one of the means of non-explicit information in the semantic structure of the English verbs of deceit. The author considers different kinds of presuppositions as the basis of prototype characteristics of the deceiving action and its participants.

Key words: *English verbs of deceit, presuppositions, prototype characteristics, the deceiving person, the deceived person.*

Об авторе:

ТОКАРЕВА Оксана Степановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры международного права и сравнительного правоведения Юридического института Иркутского государственного университета; *e-mail:* taur72@mail.ru

УДК 811.112.2

**ХАРАКТЕР МОТИВИРОВАННОСТИ СЛОЖНЫХ ГЛАГОЛОВ
КАЧЕСТВЕННОГО И КАЧЕСТВЕННО-ОЦЕНОЧНОГО ПРИЗНАКА
СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Л.В. Фадеева

Омский государственный педагогический университет, Омск

В статье рассматривается понятие вторичной мотивированности сложных глаголов современного немецкого языка, которая основывается на социально-исторической и структурной обусловленности и имеет много разновидностей. Также анализируется идиоматичность, которая применительно к сложным глаголам рассматривается как семантический сдвиг большей или меньшей степени, как семантическое обновление, которое происходит на основе различных процессов.

Ключевые слова: *мотивированность сложных образований, мотивирующая основа, вторичная мотивированность, идиоматичность, семантическое обновление.*

В современном языкознании дискуссионным остается вопросы, касающиеся первичной мотивированности слова. Некоторые лингвисты подчеркивают тот факт, что существует тенденция к немотивированному употреблению языковых единиц, за исключением звукоподражательных слов [Лопатин 1977: 6]. Иначе обстоит дело с вторичной мотивированностью, т.е. с мотивированностью сложных образований, которая основывается на социально – исторической и структурной обусловленности и признается всеми лингвистами. Внимание лингвистов всегда привлекала словообразовательная мотивация [Ермакова 1976, Руфьева 1975, Тихонов 2003]. В связи с изучением разговорной речи, которая часто включается в речь персонажей различных художественных произведений, стало возможным, наряду с фонетической,

морфологической и семантической мотивированностью, говорить о функциональной и окказиональной мотивированности [Сиротинина 1976], основывающейся на экстралингвистических факторах и на ситуативности.

Е.С. Кубрякова и И.С. Улуханов понимают под словообразовательной мотивацией «объяснение производного слова через значение своего источника» [Кубрякова 1976: 286, Улуханов 1977: 5]. Необходимо отметить, что сложные глаголы характеризуются более чем одной мотивирующей основой, т.е. речь должна идти о сложной (комплексной) мотивирующей базе, состоящей из нескольких простых баз [Лопатин 1977: 11]. Основной чертой семантики сложного слова является отсылочный характер его значения. Сложное слово обладает свойством двойной референции смысловой структуры: референции к миру действительности (отсюда его индивидуальное лексическое значение) и референции к миру слов (отсюда выводимость или невыводимость его значения из значений составляющих его компонентов [Кубрякова 1980: 90]. Если значение сложного глагола полностью выводимо из значений составляющих его компонентов, то этот глагол можно считать неидиоматичным [Заречнева 1996: 133] или с «аддитивным значением». Согласно трактовке Ю.Д. Апресяна, значение целого, построенного по «аддитивному» правилу, равно сумме значений составляющих его компонентов [Апресян 1972: 443].

По аддитивному правилу образуется большинство нейтральных сложных глаголов, что можно выявить разложением сложных слов на непосредственно – составляющие, например, *herumlaufen*. Опорный глагол *laufen* употребляется в своем прямом значении «бежать», наречный компонент *herum* – модифицирует действие, выраженное опорным глаголом, выступая в своем прямом пространственном значении «вокруг», отсюда и аддитивность значения нейтрального сложного глагола, например:

„Du läufst herum? Ich dachte, du lägest im Bett“ (Remarque 2004: 13).

Аналогичные примеры можно привести и со сложными глаголами качественной и качественно – оценочной признаковости, например, *vorübergleiten* – ‘sehr schnell an jemandem oder etwas vorbeifahren’. Этому сложному глаголу качественного признака также свойственна аддитивность:

Der zweite Schlitten glitt im Schneegestöber fast lautlos an ihnen vorüber (Remarque 2004: 41).

Формальная повторяемость компонентов в составе сложных глаголов создает материальную базу для определения семантической корреляции между сложным словом и мотивирующими базами. Если значения производных единиц не могут быть объяснены через значения их компонентов, то принято говорить о затемнении мотивированности производного слова. Е.С. Кубрякова вводит критерий большей или меньшей мотивированности производного слова и понятие степеней мотивированности [Кубрякова 1976: 288]. Таким образом, мотивированность может иметь градуальные различия и быть представлена в слове в большей или меньшей степени. Это зависит от

разного рода семантических наслоений на исходные значения компонентов [Павлов 1976: 137] и от характера семантического сдвига [Кубрякова 1981: 48].

Переосмыслению может быть подвергнут один из компонентов или весь комплекс в целом. Как утверждает В.А. Заречнева, формулы мотивации действительны лишь в пределах определенных моделей [Заречнева 1981: 134]. Наблюдения над языковым материалом современного немецкого языка позволяют сделать вывод о том, что аддитивность значений свойственна лишь небольшой группе сложных глаголов качественной или качественно-оценочной признаковости. В этом случае оба компонента сложного глагола употребляются в своем прямом значении, не подвергаясь семантическим преобразованиям. Пространственные наречия *daher*, *dahin*, *her*, *hin*, *herum*, *hinaus* соединяются с опорными глаголами движения, образуя неидиоматичные глаголы качественной или качественно-оценочной признаковости, в которых они уточняют направление движения:

Besser ein bisschen Fieber, als dass er mit hängenden Ohren
um den Wagen herumschleicht und glaubt, er sei ein Krüppel (Remarque 2004: 72).

Die Räuber legten eilig das Geld auf den Tisch und stürmten
zur Wirtschaft hinaus, der Schreiber, müde und bleich, als letzter
(Frank 1980: 77).

Наречия *herunter/hinunter* образуют глаголы качественной и качественно-оценочной признаковости с аддитивным значением, соединяясь как с нейтральными, так и с разговорными опорными глаголами перемещения, сохраняя свою исходную семантику «движение сверху вниз по направлению к говорящему», например:

Die ersten Skiläufer schossen den mondbeleuchteten Hang
hinunter, die Fackeln hoch in den Händen (Remarque 2004: 103).

Таким образом, по модели *Adverb + Verb* образуются глаголы качественного и качественно-оценочного признака с аддитивным значением, если опорный глагол полностью сохраняет свою семантику, а пространственное наречие выступает в своем конкретном пространственном значении, являясь модификатором значения опорного глагола.

Интересен также характер мотивированности глаголов качественной и качественно-оценочной признаковости с первым наречно-адъективным и адъективным компонентами. Это, например, сложные глаголы с первым компонентом *hoch* – в значении ‘направленность движения вверх’ на базе опорных глаголов движения, например, *hochklettern*, *hochkriechen*.

Неидиоматичными являются сложные глаголы с первым компонентом *voll* в значении ‘наполнение, заполнение чего-л. чем-л.’ на базе опорных глаголов письма, например, *vollkritzeln*, *vollmalen* и глаголов «наполнения», например, *vollstopfen*, *vollstellen*. В сложных глаголах качественной и качественно-оценочной признаковости с аддитивным значением наречно-адъективный компонент употребляется в своем прямом значении, модифицируя

действие, выраженное опорным глаголом. Эти сложные глаголы можно легко заменить на синтаксические соединения, например, *vollpfropfen – bis an den Rand des Fassungsvermögens pfropfen*; *niederprasseln – nach unten prasseln*; *niederknien – nach unten knien* и т.д., например:

Charles Ney kniete an ihr Bett nieder (Remarque 2004: 78).

Большую часть сложных глаголов качественной и качественно-оценочной признаковости можно отнести к идиоматичным. В широком смысле идиоматичность понимается как «невыводимость значения целого образования из совокупности значений входящих в него частей» по действующим в языке правилам [Виноградов 1947: 24]. В применении к сложным глаголам идиоматичность рассматривается как «семантический сдвиг большей или меньшей степени, как семантическое обновление общего значения сочетания слов, которое происходит на основе различных семантических процессов» [Калниязов 1975: 118]. Необходимо отметить, что большинство анализируемых сложных глаголов качественной и качественно-оценочной признаковости являются идиоматичными, но сохраняют ясную, прозрачную мотивацию. Однако эта мотивация имеет свои особенности, так как является мотивацией переносных значений [Лопатин 1975, Блинова 1977, Зимин 1976, Рябцева 1973, Салимова 1976, Никитина 1980].

Идиоматичность сложных глаголов качественной и качественно-оценочной признаковости может возникнуть в процессе словосложения, а может возникнуть в результате семантических преобразований уже готовых единиц. Интересны примеры, где идиоматичность обусловлена семантическими преобразованиями первого компонента. Например, пространственное наречие частично или полностью утрачивает свое конкретное значение и становится выразителем более абстрактных значений, таких как степень интенсивности действия:

Er schnüffelte im Hotel herum, erklärte sie für unverantwortlich und verlangte überraschend, dass sie in seine Wohnung ziehe (Remarque 2004: 157).

Manchmal hob sich der Vorhang ihrer Kabine, und eine andere Käuferin spähte hinein – mit dem rasch musternden Blick der unermüdlichen Kämpferinnen des Geschlechtes, neugierig und immer auf der Hut (Remarque 2004: 149).

Семантическим преобразованиям подвергаются в качестве первых компонентов и некоторые имена прилагательные. Это происходит также, как и у наречий. Они утрачивают конкретные значения и приобретают более абстрактные значения, такие как «результативность действия», выраженного опорным глаголом; значение «осуществления действия в полном объеме», что также ведет к возникновению определенной доли идиоматичности, например, *sich kaputt-lachen*, *sich totweinen*. Метафорическому переосмыслению компонента *schwarz* обязаны своей идиоматичностью такие глаголы как *schwarzarbeiten*, *schwarzbauen*, *schwarzbrennen*, *schwarzsehen* и т.д. В глаголе *schwarzsehen* метафорическому переосмыслению подвергается релевантная

сема «черный». Поэтому этот глагол имеет более прозрачную мотивацию – *alles im schwarzen Licht sehen, pessimistisch gestimmt sein*. В остальных случаях метафорическому переосмыслению подвергается побочная сема «незаконный», отсюда и затемнение мотивации сложных глаголов, например: *schwarzarbeiten* – ‘irgendwo anders arbeiten, wo man nicht angestellt ist; *schwarzbrennen* – *ohne behördliche Genehmigung Schnaps brennen*’.

Семантическому переосмыслению могут подвергаться не только первые компоненты, но и опорные глаголы. Определенную степень снижения мотивированности сложных глаголов качественной и качественно – оценочной признаковости порождают различного рода метонимии, которые являются особым видом семантического усложнения и ведут к возникновению идиоматичности. Отечественные лингвисты признают роль метонимии в процессе семантических сдвигов, но считают, что метонимия характерна главным образом для имен существительных [Зубарев 1974: 26]. На возможность глагольной метонимии, не употребляя сам термин «метонимия», указывал Г. Пауль [Пауль 1960: 119]. «Одна из разновидностей смысловых изменений – это перенос названия на основании пространственных, временных или каузальных связей, например, душевные переживания обозначаются по сопровождающим их рефлексорным движениям: бояться – дрожать, трястись; стыдиться – краснеть; сердиться – скрежетать зубами» [Пауль 1960: 117].

При глагольной метонимии архисема конкретного действия превращается в сопутствующий признак, например, *nicken*: кивать – соглашаться или дремать [Девкин 1979: 203]. Признаковые семы кивка как действия становятся несущественными. Как отмечает В.А. Заречнева, метонимические переносы представляют собой одно из характерных и весьма частотных явлений разговорной речи, так как всегда ведут к экономии языковых средств [Заречнева 1981: 142]. Замещение здесь происходит по схеме: словосочетание – слово.

Ассоциации, лежащие в основе метонимических сдвигов очень разнообразны, часто их трудно типизировать. В целом ряде сложных глаголов признаки, сопутствующие основному действию, выражены опорным глаголом, а само действие находит свое обобщенное выражение в первом наречном компоненте, например, *herankeuchen, daherrattern*. Такие глагольные метонимии образованы по принципу темпоральной смежности движения и шума, сопровождающее это движение или движения и состояния субъекта во время движения.

В сложных глаголах *vorüberhuschen, herumtosen* сопутствующими признаками являются «мимолетность, шумовой эффект движущегося субъекта»:

Er hing selbständig über der Landschaft, während unter ihm die kleinen, bunten Wagen vorüberhuschten (Remarque 2004: 209).

Der Verkehr toste um sie herum (Remarque 2004: 245).

В глагольной метонимии *herumstampfen* сопутствующим признаком является «способ, вид, особый признак движения»:

In der Bar stampften Skiläufer in schweren Schuhen auf der

Tanzfläche herum (Remarque 2004: 37).

В глагольной метонимии *vorbeihinken* сопутствующим признаком является «физический недостаток, затрудняющий движение субъекта»:

Eine hagere ältere Frau hinkte vorbei (Remarque 2004: 79).

В приведенных ниже примерах для выявления сопутствующих признаков можно воспользоваться методом семантического разложения, который Ю.С. Степанов определяет, как «описание одного высказывания, стилистически сложного, через другое, стилистически более простое, но зато менее экономное, менее выразительное» [Степанов 1965: 23]:

daher stolzieren – mit stolzer Miene kommen;

dahin donnern – mit großem Lärm fortfahren;

hinein marschieren – marschierend gehen:

Seinetwegen verließ Katharina Freude zum ersten Mal den Pfad der Vernunft und marschierte richtungslos ins Grüne hinein (Noack 2005: 39).

Выразительность, образность этих сложных глагольных лексем по сравнению со свободным сочетанием очевидна. Они очень компактно выражают мысль, концентрируя в себе содержание, которое в нейтральных условиях реализуется в более развернутых комплексах. Это единицы с большой семантической, информативной емкостью, на которую указывает В.Д. Девкин, предлагая назвать их «конденсатами» [Девкин 1979: 54].

Как особый вид глагольных метонимий можно рассматривать сложные глаголы качественной и качественно-оценочной признаковости с общим значением «накопления, приобретения», например, *zusammenklauen*, *z sammenschwitzen*. Основное значение здесь выражено наречным компонентом, а опорный глагол конкретизирует, как, каким образом происходит накопление. В одном случае можно заработать деньги тяжелым трудом, например, *z sammenschufften*, *z sammenschwitzen*, а в другом – воровством, например, *zusammenklauen*.

Подводя итоги выше сказанному, можно сделать следующие выводы:

- Сложные глаголы качественной и качественно-оценочной признаковости в отличие от нейтральных сложных глаголов обнаруживают незначительное количество неидиоматичных глаголов.

- В неидиоматичных сложных глаголах как первый компонент, так и опорный глагол выступают в своем прямом значении.

- В неидиоматичных сложных глаголах в качестве опорных глаголов могут выступать как разговорноокрашенные, так и нейтральные глаголы.

- В большинстве случаев сложные глаголы качественной и качественно-оценочной признаковости обнаруживают определенную идиоматичность своего значения, которая вызывается различными семантическими преобразованиями в составе сложных глаголов.

- Идиоматичность сложных глаголов качественной и качественно-оценочной признаковости может возникнуть как в процессе словосложения, так и в результате семантических преобразований уже готовых единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Об одном правиле сложения лексических значений / Ю.Д. Апресян // Проблемы структурной лингвистики. – М.: Наука, 1971. – С. 439-458.
2. Блинова О.И. О мотивированном словаре диалекта / О.И. Блинова // Вопросы лексикологии. – Новосибирск: Наука, 1977. – С. 95-103.
3. Виноградов В.В. Русский язык / В.В. Виноградов. – М., Л.: Гос. учеб. педагогич. изд., 1947. – 783 с.
4. Девкин В.Д. Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика / В.Д. Девкин. – М.: Междунар. отношения, 1979. – 254 с.
5. Ермакова О.П. Расхождение формальной и семантической производности: актуальные проблемы русского словообразования / О.П. Ермакова // Уч. зап. Ташкент. пед. ин-та – Ташкент, 1976. – Т.174. – Вып. 2. – С. 17-37.
6. Заречнева В.А. Коллоквиальные сложные глаголы в современном немецком языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В.А. Заречнева; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – М. [б.и.], 1981. – 217 с. – На правах рукоп.
7. Зимин В.И. О мотивировке метафорических значений слов / В.И. Зимин // Лексико-грамматические записки. – М. [б.и.], 1976. – С. 12-31.
8. Зубарев Г.П. О типах лексических метонимий в современном немецком языке / Г.П. Зубарев // Вопросы лексики, грамматики и фонетики немецкого языка. – М., 1974. – С. 25-55.
9. Калниязов М.У. Членимость окказиональных и потенциальных слов / М.У. Калниязов // Уч. зап. Ташкент. пед. ин-та. – Ташкент, 1975. – Т. 143. – Ч. I. – Вып 2. – С. 118-125.
10. Кубрякова Е.С. Теория мотивации и определения степеней мотивированности производного слова / Е.С. Кубрякова // Уч. зап. Ташкент. пед. ин-та. – Ташкент, 1976. – Т. 174. – Ч. II. – С. 285- 292.
11. Кубрякова Е.С. Семантика производного слова: аспекты семантических исследований / Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1980. – С. 81-155.
12. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений: семантика производного слов / Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1981. – 199 с.
13. Лопатин В.В. Русская словообразовательная морфемика. Проблемы и принципы ее описания / В.В. Лопатин. – М.: Наука, 1977. – 315 с.
14. Лопатин В.В. Метафорическая мотивированность в русском словообразовании / В.В. Лопатин // Уч. зап. Ташкент. пед. ин-та. – Ташкент, 1975. – Т. 143. – Ч. I. – С. 53-57.
15. Никитина Н.П. Еще раз о понятии идиоматичности / Н.П. Никитина // Структурные аспекты слова и словосочетания. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1980. С. 55-60.
16. Пауль Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. – М.: Иностр. лит., 1960. – 499 с.
17. Павлов В.М. Изменение мотивированности производных слов, образуемых по активной деривационной модели в ходе их лексикализации: вопросы семантики / В.М. Павлов // Проблема мотивированности языкового знака. – Вып. 3. – Калининград, 1976. – С. 135-143.
18. Руфьева А.И. К вопросу значения производных глаголов и их мотивированности / А.И. Руфьева // Словообразование и его место в курсе обучения иностранному языку. – Вып. 3. – Владивосток, 1975. – С. 138- 144.
19. Рябцева Э.Т. Некоторые структурно-семантические особенности метонимии /

- Э.Т. Рябцева // Лексикографические основы стилистики. – Л., 1973. – С. 102-109.
20. Салимова Р.К. Словообразовательная структура метафорического глагола (в сфере русского просторечия) / Р.К. Салимова // Уч. зап. Ташкент. пед. ин-та. – Т. 174. – Ч. II. – Ташкент, 1976. – С. 184-188.
21. Сиротина О.Б. Возможности функциональной и окказиональной мотивированности знака в разговорной речи / О.Б. Сиротина // Вопросы семантики. Проблемы мотивированности языкового знака. – Вып. 3. – Калининград: Калининград. гос. ун-т, 1976. – С. 110-116.
22. Степанов Ю.С. Структура французского языка / Ю.С. Степанов. – М.: Высш. шк. 1965. – 182 с.
23. Тихонов А.Н. Современный русский язык (Морфемика. Словообразование. Морфология) / А.Н. Тихонов. – М.: Цитадель-трейд; ИД Рипол Классик, 2003. – 464 с.
24. Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания / И.С. Улуханов. – М.: Наука, 1977. – 255 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Frank L. Die Räuberbande / L. Frank. – Berlin: Verlag Neues Leben, 1980. – 260 S.
- Noack В. Bastian / В. Noack. – М.: Ин. язык; КДУ, 2005. – 352 с.
- Remarque Е.М. Der Himmel kennt keine Günstlinge / Е.М. Remarque. – СПб: Корона Принт, Каро, 2004. – 352 с.

**THE CHARACTER OF THE MOTIVATION
OF COMPLEX QUALITATIVE AND QUALITATIVE-EVALUATIVE
VERBS OF MODERN GERMAN**

L.V. Fadeeva

Omsk State Pedagogical University, Omsk

The article describes the notion of secondary motivation of complex verbs in modern German, which is based on social-historical and structural determination and has a lot of varieties. The author analyzes idiomaticity which is defined as a semantic shift of some degree, as a semantic renovation on the basis of various semantic processes.

Key words: *motivation, motivation of complex formations, secondary motivation, motivating basis, idiomaticity, semantic renovation.*

Об авторе:

ФАДЕЕВА Лариса Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации Омского государственного педагогического университета, *e-mail:* larika777@yandex.ru.



Теория языка

И. Б. Андиш
О. А. Баранцева
Л. В. Бронник
О. Р. Жерновая
Е. А. Зайцева
В. В. Кириллова
В. Ю. Клейменова
Д. А. Кожанов
О. В. Легостаева
М. В. Максимова
Е. Н. Михайлова
И. Н. Новгородов
И. В. Новикова
С. П. Островская
О. А. Прохорова
Э. Г. Рябцева
Н. П. Савойская
О. А. Смирнова
И. Б. Сычева
М. А. М. Хаза
Ю. Н. Шандецкая
С. Г. Шашурова
А. А. Яковлев

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАТЕГОРИАЛЬНЫХ ЗНАЧЕНИЙ И СРЕДСТВ ИХ ВЫРАЖЕНИЯ

И.Б. Андиш

Пятигорский государственный лингвистический университет, Пятигорск

В статье анализируются лингвистические представления о средствах выражения категориальных содержаний, категориального значения аспектуальности и средствах выражения интенсивности.

Ключевые слова: *категориальное значение, аспектуальность, категория интенсивности, интенсификаторы, градуальность, неосновные корреляты.*

Отношения между языковыми коррелятами понятийных категорий определяются, как пишет Б.А. Серебренников, «избирательностью» языка. По отношению к грамматическим категориям этот принцип означает, что в пределах данного семантического пространства язык может «избрать» отдельные значения для грамматического выражения, оставив выражение других возможных значений на долю лексики или контекста. «Избранные» данным языком значения могут представлять собой лишь «отдельные узлы» и фрагменты в категориальном семантическом пространстве, в то время как другие значения остаются вообще невыраженными. Так, в английском языке семантическое пространство, связанное с категориями аспектуальности, интенсивности, градации, модальности, квантитативности и некоторыми иными категориями выражается неомогенно, т.е. не полностью распределяется между грамматическими средствами выражения.

Как отмечает А.В. Бондарко, грамматическая избирательность языка не всегда опирается на формально-логические правила [Бондарко 2003:13]. Необходимость коммуникативной ориентации значений обуславливает перераспределение содержаний, которые могли бы быть выражены грамматически, между морфологией, синтаксисом, лексикой, контекстом, различными сложными и комбинированными средствами выражения, включая «скрыто-грамматические». Грамматические значения – это обобщенные категориальные значения, под которые подводится множество отдельных слов. Грамматические смыслы – это не все те смыслы, которые можно извлечь из высказываний на данном языке, а только те, которые находят воплощение в значениях грамматических форм и категорий в служебных (т.е. в грамматических) словах, в специальных типах синтаксических конструкций или в значениях лексико-грамматических разрядов слов. Лексические значения – это индивидуальные значения лексических единиц. Именно на этой основе выделяются ФСП, описываемые в функциональной грамматике. К их числу относится функционально-семантическое поле аспектуальности, конституируемое в английском и русском языках многочисленными взаимодействующими языковыми средствами (морфологическими, синтаксическими, словообразовательными, лексико-грамматическими, лексическими и их разнообразными

сочетаниями), объединенными общностью семантических функций.

Лингвистические представления о средствах выражения категориальных содержаний в значительной степени опираются на традиции. Как пишет А.В. Бондарко, обычно не вызывает сомнений то, что издавна признано «законным» предметом грамматического описания. И, напротив, в тех случаях, когда при подходе от семантики к форме исследователь встречается с необычными для грамматики, нетрадиционными средствами выражения грамматических значений и смыслами, такие сомнения возникают.

Некоторые из грамматических значений универсальны. Например, ученые отмечают совпадение в разных языках значений категории степеней сравнения. Неуниверсальность значений грамматических единиц и форм связана с неуниверсальностью самих грамматических систем и подсистем и различий между языками, например, в поле аспектуальности, где один язык обладает развернутой системой грамматических и словообразовательных средств, а в другом она менее развита. Так, хотя поле аспектуальности есть в обоих сравниваемых языках, не все компоненты поля аспектуальности совмещаются. Исследователями английской грамматики термин *аспект* используется для обозначения грамматической категории, которая отражает то, как рассматривается или переживается действие в его отношении к времени [Quirk 1987]. Аспект в английском языке не является дейктиком, т.е. не коррелирует с моментом речи. Категория аспекта в английском языке настолько тесно связана с категорией времени, что их разграничение – не что иное, как вопрос терминологического удобства: категория времени выражается морфологически, а категория аспекта – синтаксически. Традиционно формы времени и аспекта считались «сложными временами», однако современные авторы выделяют в английском языке категорию времени, выражаемую морфологической оппозицией между формами личного глагола в настоящем и прошедшем времени и категорию аспекта. Выделяются также две аспектные конструкции: перфекта и прогрессива (называемого также дуративом, или длительным аспектом). Первая позволяет обозначить действие как завершенное, вторая – как не завершенное, т.е. находящееся в процессе своего развития (прогресса).

Содержание аспектуальных отношений в русском языке заключается в описании характера протекания (способа) и распределении действия во времени. К настоящему времени замкнутый и точный состав фундаментальных, центральных и периферийных аспектуальных признаков, принадлежащих к области аспектуальных отношений, не установлен. Как считает А.В. Бондарко, это вообще вряд ли когда-либо достижимо. Образование грамматического ядра поля аспектуальности в обоих языках можно рассматривать как процесс зарождения и формирования грамматикализованных средств его выражения.

Аспект, или глагольный вид (Aspect), как принято считать, возник на базе понятия способов действия, поэтому существует и функционирует в

тесной связи с ними. Способы действия – Aktionsarten – входят в русском языке в число основных компонентов поля аспектуальности. Довидовые значения и средства выражения способов действия при этом вступают во взаимодействие с видовыми. В английском и русском языках для выражения как вида, так и способа действия используются разные средства, в том числе морфологические и лексические. В то же время потребности в выражении вида, как об этом свидетельствует английский язык, вполне могут быть удовлетворены и при отсутствии некоторых видовых значений, и при распространении вида лишь на часть глагольной лексики.

Выражение категориального значения аспектуальности в языке может быть негомогенным: как синкретичным, так и дробным. Дробление содержания категории аспектуальности на подкатегории выражает, в частности, категория интенсивности. Признак интенсивности в обоих языках связан с обозначением предельности. Грамматический признак повышенной интенсивности связан с тенденцией к обозначению исключительно или преимущественно достигнутого предела. Этот признак – отношения действия к его внутреннему пределу – является в ряде европейских языков основным для разграничения глаголов на лексико-грамматические классы и разряды.

Значение ослабленной или повышенной степени интенсивности действия можно отнести к числу фундаментальных аспектуальных грамматических признаков русского глагола. В обоих языках значение интенсивности действия выражается как синкретично, так и дробно, как морфологическими, так и лексико-грамматическими средствами.

Для выражения интенсивности в обоих языках используется значительное число разноаспектных и разноуровневых средств. Интенсивность в русском языке может выражаться как специальными средствами, так и в различных сочетаниях с результативностью, начинательностью, предельностью и неопределенностью. В английском языке интенсивность выражают степени сравнения имен прилагательных и наречий, а также имена прилагательные, существительные, количественные и порядковые числительные, полнозначные и модальные глаголы.

Сравнительная и превосходная степень прилагательных и наречий представляют собой грамматикализованные средства выражения результатов сравнения по интенсивности признаков каких-либо предметов, действий, состояний, качеств. При этом, в обоих языках, если данное качество или признак, свойственные группе объектов в целом, одинаково присущи им всем, это отношение между ними выражается в значении положительной степени. Если данное качество или признак присущи одному из объектов группы более, нежели другому, это выражается в синтетической или аналитической форме, соответствующей сравнительной степени: *earlier, cleverer; more beautiful, more curious*. Если же данный объект обладает этим качеством или признаком в наибольшей мере, то используется превосходная степень: *earliest, cleverest; most beautiful, most curious*. Тем самым наличие в

языке парадигмы степеней сравнения позволяет градуировать интенсивность признака/качества, т.е. осуществлять градацию объективируемых качеств/признаков/состояний. В системе языка ее выражают наречия типа *very*, *slightly*, предшествующие прилагательным: *very dark*, *slightly nervous*. Эти средства также сигнализируют количественную меру эмоциональности, экспрессивности и оценочности. В тексте некоторые интенсификаторы используются с именами прилагательными в сравнительной степени, например: *somewhat easier*; *rather better*. Посредством этих прилагательных-интенсификаторов градуируются значения, выражаемые посредством нематериальных и материальных имен существительных. Приведем примеры: *madness* и *sheer madness*; *report* и *true report*; *a hero* и *a real hero*; *stranger* и *perfect stranger*.

Градацию как семантический процесс, основанный на операции сравнения, может отражать обширная и негомогенная группа лексических единиц. Сравнение значений ряда слов, которые обозначают признаки и качества, позволяет расположить их на разных ступенях, или участках измерительной шкалы (в направлении увеличения или уменьшения). Обычно существуют два парных слова, которые занимают противоположные концы соответствующей семантической шкалы (*young-old*; *deep-shallow*; *tall-short*), а при наличии большего числа остальные располагаются между ними, т.е. также градуируются. Градуальность лексического значения лексических единиц – это результат когнитивно-семантического процесса сравнения обозначаемых предметов, действий, процессов и состояний. К градуированным словам относятся *high*, *long*, *old*, *thick*, *wide*, которые также называют прилагательными меры. Градуальность выражают количественные и порядковые числительные при материальных именах существительных: *one-third of time*; *the first of two days*. Некоторые исследователи в число общих порядковых числительных включают и слова *next*, *last*, *past*, *(an)other*, *additional*, *further*. Все они располагаются на семантической шкале и в грамматическом и семантическом отношениях напоминают градуирующие числительные [Quirk 1987: 262].

Когнитивно-семантический процесс градации отражают также модальные глаголы *can* и *must*, *shall* и *will*. Компонент «градуальность» присутствует и в значениях некоторых глаголов английского языка. Многие входящие в это число глаголы: *increase*, *intensify*, *exaggerate*, *exceed*, *prevail*, *maximize*, *lengthen*, *enlarge*, *amplify*, *lessen*, *curtail*, *lower*, *abridge*, *impair*, *minimize*, *decline* выражают интенсивность совместно с градуальностью.

Итак, в английском и русском языках для выражения понятия об аспектуальности существуют как специально предназначенные морфемы и слова, так и средства, выражающие другие, тем или иным образом соотносимые с нею категории. Аспектуальность соотносится с категорией предела, с интенсивностью, а через нее – с категориями градации, меры, сравнения, оценки, количества и качества. Средства выражения этих категорий в английском и

русском языках, характеризующихся их разной концентрацией, нельзя признать содержательно тождественными. Особенности состава средств выражения отражаются на самом содержании этих отношений и на конкретных языковых вариантах, функционирующих в определенных типах ситуаций и контекстов.

Каждая из рассматриваемых понятийных категорий имеет две возможные проекции: в грамматическую систему языка, где ее выражение влияет на образование соответствующих словоформ, и в текст. В тексте выражение данных категориальных значений влияет на уровень функционирования словоформ, на уровень высказываний и более широких единиц в составе текста: определенных типов и подтипов категориальных ситуаций. В обоих языках наряду с морфологическими и лексико-грамматическими средствами выражения категории интенсивности используются коммуникативные интенсификаторы – обстоятельственные показатели длительности действия: *долго, мгновенно, постепенно, медленно, часто, вдруг*. Данные коммуникативные интенсификаторы также имеют непосредственное отношение к выражению сложной и многоаспектной лингвистической категории оценки.

В изложении результатов когнитивных процессов выражение аспектуальности, интенсивности и других сопряженных с ними категорий способствует адекватности отражения того, как говорящий интерпретирует воспринимаемую действительность в зависимости от коммуникативных ситуаций. При этом в бытовых межличностных ситуациях общения «основные» средства могут оказаться хотя и концептуально полноценными, т.е. содержащими соответствующие признаки в качестве родовых, центральных компонентов их лексико-грамматических значений, но менее прагматически релевантными. И наоборот, могут оказаться предпочтительными средства, не предназначенные для реализации данной понятийной категории непосредственно, но имеющие потенции актуализации некоторых контекстуальных смыслов – если они более соответствуют коммуникативным намерениям. Например, коммуникативные интенсификаторы придают речи экспрессивность и особую функционально-стилистическую окрашенность.

Использование неосновных коррелятов обычно не является препятствием к достижению взаимопонимания коммуникантов. Наличие у коррелятивных средств языкового выражения упомянутых выше когнитивно, коммуникативно и прагматически значимых различий раскрывается уже при их сопоставлении в системе языка. Оно еще более очевидно при выходе этих единиц из языка в речь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А.В. Бондарко. – М.: УРСС, 2003. – 208 с.
2. Туранский И.И. Средства интенсификации высказываний в английском языке / И.И. Туранский. – Куйбышев: Изд-во КГПИ, 1987. – 76 с.
3. Quirk R. A Comprehensive Grammar of the English Language / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik. – L., N.Y.: Longman, 1987. – 1779 p.

CORRELATION OF CATEGORIAL MEANINGS AND MEANS OF THEIR EXPRESSION

I. B. Andish

Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk

The article analyzes linguistic ideas about means of expression categorial contents, categorial meaning of aspectuality and means of expression intensity

Key words: *categorial meaning, aspectuality, category of intensity, means of intensification, graduality, non-essential correlations.*

Об авторе:

АНДИШ Ирина Брониславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков Пятигорского государственного лингвистического университета, *e-mail:* andish.irina@mail.ru.

УДК 811.111'27

КОММУНИКАТИВНАЯ НЕУДАЧА В ДИАЛОГЕ «РЕБЕНОК - ВЗРОСЛЫЙ»

О.А. Баранцева

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Пермь

В статье рассматривается проблема непонимания в процессе интеракции ребенка и взрослого. Взрослый использует разные способы разрешения коммуникативной неудачи, максимально адаптируя свою речь под возрастные особенности ребенка.

Ключевые слова: *коммуникативная неудача, диалог «ребенок - взрослый»*

Диалог «взрослый - ребенок» качественно отличается от диалога «взрослый - взрослый». Одной из ключевых функций общения взрослого и ребенка является дидактическая функция, суть которой состоит в когнитивном, коммуникативном и языковом развитии ребенка [Исенина 1986: 55]. Зрелый носитель языка при этом выступает в роли непрофессионального учителя, обогащающего багаж знаний и навыков юного собеседника. Наиболее ярким примером проявления лингводидактической направленности диалога взрослого и ребенка является ситуация коммуникативной неудачи, анализу которой посвящена данная статья. Материалом для изучения послужили фрагменты диалогов, отобранные из англоязычных художественных фильмов.

Коммуникативная неудача (далее КН), по мнению С.И. Виноградова, – «это недостижение инициатором общения коммуникативной цели и, шире, прагматических устремлений, а также отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками общения» [Виноградов 1999: 13].

Как считает В.В. Казаковская, взрослый, как правило, интуитивно – ана-

лизирует коммуникативную неудачу и «налаживает» нарушенный диалог, при этом снабжая ребенка моделями диалогической техники и языкового мастерства [Казаковская 2001: 32].

Способы разрешения КН в диалоге «взрослый-ребенок» существенно отличаются от способов в диалоге «взрослый-взрослый». К ним относятся: дефиниция непонятого слова, экзemplификация, уточнение, использование сравнения, расширенное объяснение и т.д. Стоит отметить, однако, что, прибегая к тому или иному способу разрешения КН, взрослый адаптирует свою речь под речь ребенка, учитывая его фоновые знания. Метакоммуникативная деятельность взрослого при этом осложнена фактом значительной разницы апперцепционной базы собеседников.

Рассмотрим арсенал средств, которым пользуется взрослый при разрешении КН в диалоге с ребенком.

Одним из способов адаптации взрослой речи к речи ребенка в случае непонимания является использование зрелым носителем языка лексических единиц, относящихся к регистру детской речи.

Father: I'd hate to think that she came down with amoebic dysentery or piles.

Son: What's amoebic dysentery?

Father: It's an infection in your tummy where you get diarrhoea for ever ("Mrs Doubtfire").

Данный пример иллюстрирует фрагмент диалога между отцом и пятилетним сыном. Коммуникативная неудача в их взаимодействии возникает из-за наличия медицинского термина *amoebic dysentery*, по понятным причинам не известного мальчику. Переспрос *What's amoebic dysentery?* является индикатором КН. За ним следует развернутое пояснение – дефиниция непонятой лексической единицы. Специфика выбранного способа разрешения КН обусловлена адресованностью пояснения ребенку. В дефиниции используется лексическая единица *tummy*, которая в словаре сопровождается пометой – *informal: used especially by children or when speaking to children*. Возможная формулировка термина в случае КН, возникшей во взаимодействии между взрослыми, звучала бы следующим образом: *the infection of the bowels that causes diarrhoea*.

Адаптация взрослой речи может сопровождаться упрощением формулировок, интерпретации «проблемного» сегмента за счет использования единиц разговорного регистра, замещающих книжные слова с аналогичным значением.

Father: I am obligated to.

Son: What means "obligated"?

Father: Obligated... It means when you do something you don't really wanna do.

Son: Okay ("Jungle to Jungle").

Диалог происходит между отцом и 12-летним сыном. КН возникает из-за отсутствия в вокабуляре мальчика языковой единицы *obligated*. Сбой в ком-

муникации немедленно обнаруживается благодаря вопросу ребенка. Взрослый в ответ дает упрощенную дефиницию, потому как данное слово является единицей абстрактной и его словарное определение – *having a moral or legal duty to do something* – сложно для восприятия ребенка.

Одним из наиболее эффективных способов разрешения КН является экземплификация. Чтобы использовать данный способ эффективно, взрослый должен предложить пример, связанный с жизненным опытом ребенка.

Father: Right from this moment you are grounded.

Daughter: What is grounded?

Father: What is grounded? I'll tell you what grounded is. Except for attending games, you go to school, you come home from school, you do your homework, you do your chores, you go to bed and that's it!
(*"Cheaper by the Dozen 2"*)

Главные участники диалога – отец и его десятилетняя дочь. КН возникает из-за использования отцом лексической единицы *grounded*, которая может употребляться как в прямом, так и в переносном значении. В данном случае слово будет переводиться, как «закрепленный, прочный, подразумевающий прочную позицию, которая будет лежать в основе жизненного уклада». Индикатором коммуникативного сбоя выступает вопрос *What is grounded?* После него следует объяснение: отец прибегает к использованию примеров из режима дня девочки, из которых ясно, что имеется в виду.

К способу экземплификации близок способ использования сравнения, применение которого подчинено тому же правилу: сравнение должно быть максимально тесным образом связано с опытом ребенка. Обратимся к примеру:

Aunt: Is he still out there? Oh, look at him! He thinks he can flash those hazel eyes and that smuggle little smile and just reel me back in again.

Ramona: Reel you back in?

Aunt: Yeah, like a seabus.

Ramona: No.

Aunt: Why, no? Exactly! (*"Ramona and Beezus"*)

Участники диалога: 10-летняя девочка, Рамона, и ее тетя. Коммуникативная неудача возникает после использования взрослым выражения *reel me back in*, что в прямом смысле означает «откачнуться (назад)», однако в данном контексте будет переводиться как «соблазнить, снова всколыхнуть чувства». Ребенок дает понять, что смысл фразы ему неясен, переспрашивая. Взрослый использует сравнение с водным транспортом, с которым ребенок, по-видимому, хорошо знаком. Следовательно, ощущение откачивания назад, когда пароход отчаливает, понятно девочке. В данной ситуации женщина испытывает нечто подобное при встрече с мужчиной, которого раньше любила. С помощью сравнения она пытается донести до ребенка собственной состояние, и ей удается это сделать.

Очевидно, необходимость адаптации речи взрослого, сопровождаемая

процесс разрешения КН, уменьшается с увеличением возраста ребенка:

Father: It's not serious. Ivan is fine but he's not a serious guy. He's a philistine.

Frank: What's the philistine?

Father: It's a guy who doesn't care about books or interesting films and things. Your mother's brother Ned is also a philistine.

Frank: I am a philistine.

Father: No, you are interested in books and things. (*"The Squid and the Whale"*)

Фрэнк, 12-летний мальчик, и его отец – главные участники диалога. КН возникает после употребления отцом слова *philistine* в значении «обыватель, человек с узкими взглядами». Мальчику не знакома данная лексическая единица, и он дает знать взрослому о своем непонимании с помощью вопроса *What's the philistine?* Отец предоставляет дефиницию «проблемного» слова. Отметим, что в силу возрастной специфики и высокого уровня сформированности лингвистической компетенции у ребенка, определение, данное отцом, практически совпадает со словарным *A person who doesn't like or understand art, literature or music*. Как видим, в коммуникации с детьми подросткового возраста взрослые могут не упрощать свою речь, а использовать дефиниции, аналогичные словарным.

Как правило, разрешение КН осуществляется в рамках одного речевого хода. Однако если взрослый не совсем корректно адаптировал свое высказывание, могут потребоваться дополнительные речевые шаги:

Mother: You can't do it in our streets.

Daughter: Why not?

Mother: Because you can't threaten the drug addicts and transvestites. That's why.

Daughter: What are transvestites?

Mother: A man who dresses up like a woman.

Daughter: For Halloween?

Mother: No, all the time. (*"In America"*)

Участниками диалога являются мать и 8-летняя дочь. КН возникает после употребления взрослым слова *transvestites*, означающего *A person who dresses and acts in a style or manner traditionally associated with the opposite sex*. Девочке не знакома данная лексическая единица, о чем она дает знать с помощью вопроса с просьбой о разъяснении. В ответ дается дефиниция слова очень близкая к словарному варианту. Однако дефиниция не является достаточной для полного понимания. КН полностью разрешена после получения ребенком ответа на уточняющий вопрос *For Halloween?*.

Коммуникативная неудача в ряде случаев общения взрослого и ребенка остается неразрешенной. Взрослый может игнорировать запрос юного собеседника о пояснении в силу этических соображений. Так, например, традиционно остаются без ответа вопросы ребенка, связанные с половыми отношениями взрослых:

Son (one of the twins): How come Nigel and me have names of

our house?

Daughter: Good question!

Father: Your middle name is Wanataka, and Nigel, your middle name is Lake because you two were conceived in our house.

Son: What does "conceive" mean?

Mother: We'll have that conversation and we would discuss it a bit later when everybody can understand. ("Cheaper by the Dozen 2")

Коммуникативная неудача во взаимодействии взрослых и их детей возникает из-за употребления взрослым незнакомого слова *conceived*, означающего «зачать». Так как близнецам по 5 лет, родители решают не распространяться на «взрослую» тему. Таким образом, после вопроса *What does "conceive" mean?*, сигнализирующего о возникновении сбоя, его разрешения не происходит.

Коммуникативные неудачи в диалоге «ребенок-взрослый» являются интересным материалом для исследования, поскольку отражают процесс формирования языковой компетенции ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов С.И. Культура русской речи / С.И.Виноградов. – М.: Издательская группа НОРМА-ИНФРА М., 1999. – 560 с.
2. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И.Исенина. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 164 с.
3. Казаковская В.В. Коммуникативная компетенция ребенка: типология реплик-реакций // Мат-лы XXX межвуз. научно-метод. конф. преподавателей и аспирантов. Секция общего языкознания. – Вып. 18. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 31-35.

COMMUNICATIVE FAILURE IN CHILD-ADULT DIALOGUE INTERACTION

O.A. Barantseva

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

The article deals with non-understanding in child-adult interaction. An adult resorts to various ways of solving the problem of communicative failures adjusting his speech to age peculiarities of a child.

Key words: *communicative failure, child-adult dialogue.*

Об авторе:

БАРАНЦЕВА Ольга Александровна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail:* barantseva@rambler.ru.

УДК 81-119

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ДИСКУРСА: ОТ СТРУКТУРАЛИЗМА К ПОСТСТРУКТУРАЛИЗМУ

Л.В. Бронник

Кубанский государственный университет, Краснодар

В работе анализируется постструктуралистский сдвиг в современной лингвистической теории дискурса, указываются предпосылки его становления. Показывается, что в постструктуралистской версии дискурса рассматривается как явление динамической природы.

Ключевые слова: лингвистическая теория дискурса, структурализм, постструктурализм, язык, речь, текст, структура, функция, употребление.

Многие идеи постструктурализма оказали значительное влияние на развитие науки о языке. Известно, что особым смыслом постструктуралисты наделяют феномен дискурса. Постструктуралистское использование термина «дискурс» предполагает не только наблюдение за речевым поведением субъекта, но и погружение в мир знаков, символов, текстов и т.п. Как следствие, допускается дискурсивное бытие нашего опыта, конструируемого внутри дискурсивного пространства и проходящего сквозь него [Machaghten 1993: 54].

Постструктуралистское видение дискурса радикально изменило подход к фундаментальным проблемам языкознания, среди которых взаимоотношения в антиномии «язык – речь» традиционно позиционируются как центральные. Разграничение двух ипостасей языка-объекта требует, в том числе, учета фактора статичности/динамичности, затрагивающего онтологическую сущность языка. Без обращения к вопросам движения языка во времени невозможно приблизиться к пониманию заложенных в нем противоречий, ведь язык (в широком смысле) одновременно и социален, и индивидуален, и абстрактен, и конкретен, и всеобщ, и единичен, и процесс, и результат и т. п.

Важно понимать, что до воплощения идеи о динамизме языка в дискурсивно-постструктуралистской парадигме знания временной план языка был прерогативой диахронического языкознания и рассматривался исключительно в исторической ретроспективе. Языковая динамика интерпретировалась строго в рамках сосюррианской дихотомии «синхрония – диахрония». Появление на лингвистической арене дискурса (в постструктуралистской версии) заставило лингвистов пересмотреть некоторые постулаты своего научного наследия. В дополнение к принципу историзма, которым руководствовались при толковании языковых изменений, был сформулирован тезис о дискурсивной динамике языка. Язык подвижен не только в историческом плане, но и в режиме реального времени, воплощаясь в многообразных конкретно-индивидуальных актах речи. Вместе с тем динамическое понятие дискурса и статическое понятие языка не противоречат одно другому, они

взаимодополнительны.

В историческом плане введение дискурса в предметное поле лингвистики связывают с именем французского ученого-структуралиста Э. Бенвениста. В его понимании дискурс тождествен речи, «присваиваемой говорящим» [Бенвенист 1974: 139], и противопоставлен системе языка. «Предложение представляет собой неопределённую безграничную структуру, живую речь человека в действии, – писал Э. Бенвенист. – Мы делаем вывод, что, оставляя предложение как элемент знаковой структуры языка, мы вступаем в иное языковое пространство, которое может рассматриваться как инструмент языковой коммуникации, выражение которой и есть дискурс» [там же: 110]. Уточняя и развивая многие положения Ф. де Соссюра, Э. Бенвенист сформировал свое оригинальное понимание речевой реальности, положившее начало повороту науки о языке в сторону дискурса.

Становление дискурсивного направления возникло как критическая реакция на структуралистское игнорирование речи, представлявшейся чем-то асистемным и стихийным. Поднимая речь (Ф. де Соссюр), употребление (Н. Хомский), дискурс (Э. Бенвенист) до уровня полноценного объекта исследования, дискурсивная парадигма прямо противоположна в этом смысле структурной лингвистике (в ее раннеклассическом варианте), признававшей «законность» только языка как абстрактной статической системы знаков. Традиционный структурализм, в системе знаний которого доминировал принцип формализма, постепенно уступил место новым направлениям, ориентирующимся на понимание процессов речи. Объединяющим фактором стало осознание того, что языковые явления могут быть адекватно поняты и описаны исключительно через изучение их конкретных речевых воплощений.

Как альтернатива формализму ведущую роль в современных лингвистических теориях играет функциональный подход к языку. Языковая форма в значительной мере образуется и объясняется функционированием в реальном времени, т. е. дискурсом – вот то фундаментальное положение, из которого исходит дискурсивно-ориентированный функционализм [Кибрик 2002: 308]. Дискурс в этом случае отождествляется с языковой функцией в системе координат «здесь и сейчас». Функциональный подход к дискурсу, противопоставленный своему формалистскому антиподу, сделал, на наш взгляд, большой шаг вперед к постижению языка в действии. Для представителя лингвистического формализма дискурс ассоциируется, прежде всего, с формой, языковой структурой, принадлежащей более высокому, чем предложение, уровню языковой организации. В функциональной версии на первый план выдвигается функциональность дискурса – использование языка в социальных, экспрессивных, референциальных и иных целях [Schiffrin 1994: 21, 26, 339].

Отсюда очевидна прямая связь функционирования дискурса с временным измерением языковой системы, акцентуация его динамической приро-

ды. Ведь использование языка подразумевает его процессуальный (процесс, действие), а не статичный (устойчивое, неизменное состояние) характер. В структуралистской парадигме дискурс – это неподвижная иерархия компонентов. Допускается, что структура предложения существует еще до высказывания. В этом плане структурализм близок генеративной грамматике Н. Хомского. Постструктуралистский подход, напротив, сосредоточил свое внимание на разворачивании дискурса во времени. Языковая структура представляется не готовой, фиксированной, пригодной для всех случаев общения, а динамичной, возникающей непосредственно в реальных условиях коммуникации. Следовательно, дискурс глазами постструктуралиста всегда погружен в некоторое социальное пространство. Структура дискурса появляется на коммуникативной сцене не как результат действия какого-то абстрактного априорного всеобщего принципа. Она разворачивается во времени, и происходит это каждый раз в режиме импровизации.

Примерно это же имеет в виду В. Вильдген, говоря о «закате эры структурализма»¹ [Wildgen 1998:596]. По его мнению, структуралистская стратегия, исследующая синхронные факты языка как множество синтагматических и парадигматических отношений, не отвечает требованию времени. Как альтернатива им были инициированы исследования языка как сложной динамической системы, главными принципами которой являются самоорганизация и морфогенез. В подтверждение его слов сравним ортодоксальное структуралистское исследование языка с наблюдением за мертвой клеткой на стекле микроскопа в противоположность изучению клетки (языка) *in vivo* как части живого организма (здесь – дискурса).

Постструктуралистский образ изменчивого бытия дискурса сформировался под влиянием еще одной заметной тенденции – последовательного противопоставления дискурса как процесса языкового общения и текста как фиксированного результата дискурсивного действия. Движение это изначально возникло в рамках лингвистики текста и в конечном итоге привело к выделению дискурс-анализа в отдельное полноправное направление. В современной теории дискурса понятия дискурса и текста разделяет довольно условная грань. Акцент смещается на их генетическое родство, и дискурс трактуется, например, как разновидность текста, «текст, взятый в событийном аспекте» [Арутюнова 2000: 136]. Существует и противоположная точка зрения, согласно которой дискурс значительно шире и глобальнее текста, являющего собой лишь одно из дискурсивных измерений [Дымарский 2001: 28]. Важно, что независимо от подхода фактор времени сохраняет актуальность для принципиального разграничения динамичности дискурса и статичности текста.

Таким образом, *дискурс в эпоху постструктурализма заключает в себе черты подвижности, изменчивости*, а в связи с этим – огромный потенциал

¹ Перевод наш. – Л. Б.

коммуникативной креативности. Динамический характер дискурса наука о языке фиксирует рядом категориальных оппозиций, где ему противопоставляется некоторый статичный по своей сути антипод. Примерный перечень может выглядеть так:

- дискурс как реальный речевой процесс *vs.* язык как абстрактная система;
- дискурс как функция *vs.* язык как структура;
- дискурс как процесс порождения речи *vs.* текст как результат этого процесса.

Можно заключить, что общее языкознание, сменив структуралистские ориентиры на постструктуралистские, значительно продвинулось в понимании реальных процессов языкового общения. Наблюдения за фактами «живого» языка заставляют думать, что *дискурс – это феномен динамического порядка*. Как бы ни интерпретировали его суть, очевидным остается его объективное существование, и обязательным условием этого существования является протяженность во времени. В связи с этим нам наиболее близка позиция А.А. Кибрика, охарактеризовавшего *дискурс как реальное языковое взаимодействие* [Кибрик 2003: 4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М., 2000. – С. 136-137.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. / пер. с фр. – М., 1974. – 447 с.
3. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на мат-ле русской прозы XIX-XX вв.) / М.Я. Дымарский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 328 с.
4. Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: Дис. ... д-ра филол. наук в форме науч. докл.: 10.02.19 / А.А. Кибрик; ИЯ РАН. – М. [б.и.], 2003. – 90 с. – На правах рукоп.
5. Кибрик А.А. Функционализм / А.А. Кибрик, В.А. Плунгян. // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления / под. ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозевой, И.А. Секериной. – М., 2002. – С. 276-339.
6. Machaghten P. Discourses of nature: argumentation and power / P. Machaghten. // Discourse Analytic Research: Repertoires and Readings of Texts in Action / E. Burman, I. Parker (Eds.). – L. [etc.], 1993. – P. 52-72.
7. Schiffrin D. Approaches to discourse / D. Schiffrin. – Malden, MA [etc.], 1994. – 470 p.
8. Wildgen W. Chaos, fractals and dissipative structures in language. Or the end of linguistic structuralism / W. Wildgen // Systems: New Paradigms for the Human Sciences / G. Altman, W.A. Koch (Eds.). – Berlin; N.Y., 1998. – P. 596-620.

THE LINGUISTIC THEORY OF DISCOURSE: FROM STRUCTURALISM TO POSTSTRUCTURALISM

L.V. Bronnik

Kuban State University, Krasnodar

In the paper the poststructuralist shift in the modern linguistic theory of discourse and the factors of its development are analyzed. It is emphasized that discourse in poststructuralism is a phenomenon of dynamic nature.

Key words: *linguistic theory of discourse, structuralism, poststructuralism, lan-*

guage, speech, text, structure, function, usage.

Об авторе:

БРОННИК Лариса Васильевна – доктор философских наук, кандидат филологических наук, профессор кафедры прикладной лингвистики и новых информационных технологий Кубанского государственного университета, *e-mail*: larisa-bronnik@mail.ru.

УДК 81.27

**ФЕНОМЕН ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНСТРУМЕНТА МЯГКОЙ СИЛЫ
ПОЛИТИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ**

О.Р. Жерновая, О.А. Смирнова

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород

В статье рассматривается проблема взаимосвязи лингвистической политики государств с уровнями их политического и экономического развития. Актуальность предпринятого анализа определяется растущей значимостью инструментов культурно-гуманитарного сотрудничества в современной системе международных отношений.

Ключевые слова: язык, «мягкая сила», международные отношения, внешняя политика, лингвистическая политика, Британский Совет, культурная политика, программа американизации.

Понимание того, что общение предполагает в качестве основной вербальную форму, заставляет исследователей любых общественных процессов обращать внимание на языковую составляющую этих феноменов. «В коммуникативной функции язык проявляет свою орудийно-знаковую сущность, благодаря чему коммуникация становится важнейшим механизмом становления индивида, проводником установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки» [Языкознание 1998: 233].

Роль языка начинает осознаваться с совершенно новой позиции. Многие лингвисты, такие как А.П. Чудинов, Е.И. Шейгал, С.Г. Тер-Минасова, Н.Э. Гронская и др. указывают в своих работах на то, что язык это не только средство общения, но и средство политического влияния. Язык при грамотной языковой политике может быть исключительно действенным инструментом политики, борьбы за власть и контроль. И, действительно, язык – едва ли не наиболее эффективный инструмент «мягкой силы».

Сила, по мнению американского политолога, историка и дипломата Д. Ная, это умение воздействовать на других для получения нужных вам результатов, и этого можно достичь тремя способами. Вы можете делать это с помощью угроз, принуждения – кнута, можете сделать это с помощью под-

ношений – пряника, или же вы можете сделать так, чтобы другие захотели того же, что и вы. И эта способность заставлять других хотеть того же, что и вы, способность получить желаемый результат без принуждения или вознаграждения и есть то, что называется «мягкой силой» [Nye [http](#)].

Мягкая сила (*soft power*) – форма политической власти, способность добиваться желаемых результатов на основе добровольного участия, симпатии и привлекательности, в отличие от «жесткой силы», которая подразумевает принуждение. По словам Д. Найя, который ввел этот термин, язык и культура страны – это «мягкая сила», которая играет ключевую роль в международных отношениях, влияя напрямую, или косвенно, на мировую политику и деловые связи, т.е., попросту говоря, влияние через сотрудничество, не навязываемое грубо.

Прежде чем приступить к рассмотрению феномена английского языка как инструмента «мягкой силы» приведем пример Китая, если так можно выразиться, свежий. Официальное решение Пекина о том, что надо наращивать «мягкую силу», было принято в 2007 году на XVII съезде КПК. В частности, тогда было решено развивать сеть институтов и кабинетов Конфуция. И на пике реализации этой программы, это был 2010-2011 годы, новый филиал этой сети открывался где-нибудь в мире каждый четвертый день! Сегодня их уже больше тысячи, в одной только России более 15 таких центров. Для сравнения: представительств Россотрудничества, российских центров науки и культуры, кабинетов русского языка, открываемых фондом «Русский мир», в сумме раз в пять меньше [Косачев [http](#)].

В чем же состоят мотивы целенаправленной политики Великобритании и США в области продвижения английского языка?

Отрывок из так называемого Drogheda Report, одного из наиболее важных британских документов второй половины 20-го века по внешней политике, где имеются следующие строки, свидетельствует, что британскому правительству была вполне понятна роль английского в достижении политических и экономических целей:

«У нас нет сомнений, что работа Британского Совета, особенно по распространению английского языка в Азии, в дальнейшем будет чрезвычайно полезна для нашей торговли в других странах. (...) Знания английского, в свою очередь, способствуют росту интереса к чтению английских книг, общению с британцами, изучению их жизни или каких-то ее отдельных аспектов. (...) Поступательное конституционное развитие колоний делает все более необходимым укреплять узы понимания между Великобританией и зависимыми странами. Растет необходимость противодействовать коммунистическим махинациям в колониях и удовлетворять растущий интерес других стран мира в делах колоний. Drogheda Report (1954)» [Phillipson Robert 1992: 76].

Можно также вспомнить, что Уинстон Черчилль в своей знаменитой

фултонской речи (05.03.1946), с которой, как говорят, началась «холодная война», обращается, в первую очередь, к англоязычным странам, включая колонии, как к потенциальным союзникам в борьбе с Советским Союзом, чем подчеркивается роль английского языка в качестве консолидирующего фактора:

«Ни надежного предотвращения войны, ни продолжительного существования всемирных организаций не может быть достигнуто без того, что я назвал братским союзом англоязычных народов. <...> Если население англоязычного [Британского] Содружества и Соединенных Штатов будет действовать совместно, при всем том, что такое сотрудничество означает в воздухе, на море, в науке и экономике, то будет исключен тот беспокойный, неустойчивый баланс сил, который искушал бы на амбиции или авантюризм. Напротив, будет совершенная уверенность в безопасности» (Winston 1974).

Георг Шмидт-Рор, разработавший методы замены английского языка в колониях на немецкий, исходил из того, что любой англоязычный народ – это союзник англичан и американцев [Schmidt-Rohr [http](#)]. В работах современных специалистов по нациообразованию (identity planning, nation-building) также нередко встречается мысль, что с помощью распространения определенного языка можно сделать тот или иной народ лояльным или дружественным носителям этого языка: «Policies on teaching of foreign languages, the development of scientific terminology and linguistic purification often refer to interstate rather than intrastate influences and aim to strengthen or erode particular interstate solidarities» [Pool 1979: 11].

Таким образом, две цели популяризации английского языка уже обозначены – первая, это ведение политической борьбы с противниками англосаксонских стран и вторая – облегчение торговых отношений.

Активную пропаганду языка приписывают и англичанам [Зайченко [http](#)], и американцам [Bellah 1985: 215], и немцам [Заиченко [http](#)], и французам, причем в одном источнике говорится даже, что англичане по сравнению с французами прикладывают намного меньше усилий для распространения своего языка [Свадост-Истомин 1968: 23]. Ангела Бартенс утверждает, что англичанам во времена колониализма вообще было все равно, какой язык распространять, лишь бы это способствовало ослаблению покоряемых народов по принципу «разделяй и властвуй» [Nunberg 1992: 490]. Французы же и тогда, и сейчас популяризируют только свой язык, не брезгуя такими средствами, как открытая дискриминация говорящих на других языках.

Американцы, в свою очередь, тоже признавали и признают, что распространение языка – один из самых безболезненных способов ассимиляции других народов и достижения реализации экономических и политических интересов.

Уже в XIX веке возникают первые американские организации, предназначенные для распространения английского за пределами США, но офици-

альную поддержку они получили только после Второй мировой войны [Bartens 1996: 10].

Вот как объясняет необходимость распространения английского «The Indian Peace Commission», целью которой было умиротворение индейцев посредством обучения их английскому): «Все истинные американцы понимают, что Конституция, законы и институты Соединенных Штатов по своей приспособленности к потребностям и требованиям человека превосходят свои аналоги в других странах. Им также наверняка понятно, что распространение английского языка способствует распространению этих законов и институций, а также их укреплению. Нет ничего, что в такой же полной мере закрепляло бы в индивидууме характеристики его нации, как язык. Этот факт столь известен и важен, что народы всего мира, древнего и настоящего, самым строгим образом следили, чтобы в общественных школах производилось обучение национальному языку» [Crawford [http](#)].

Самой важной составной частью программы американизации было принуждение иммигрантов к переходу с их родного языка на английский, что осуществлялось не только путем обучения английскому, но и путем препятствования обучению и использованию других языков. Более 30 штатов объявили английский язык единственным языком образования в частных и государственных школах. Эти меры основывались на особом видении соотношения языка и мышления, согласно которому иностранный язык представлялся препятствием на пути основных идей демократического общества. Высший Суд штата Небраски в защиту государственного запрета на использование какого-либо языка, кроме английского, для обучения в школах до 9-го класса предупреждал о «гибельных результатах» проведения занятий на иностранных языках, которые наверняка «естественным образом прививают идеи и чувства, чуждые интересам страны». Основой подобных подозрений было представление об английском как некоем «избранном языке», носителе англо-саксонских (или, по крайней мере, англо-американских) идеалов и институтов.

На конституционном конвенте в штате Нью-Йорк в 1916 г. во время дебатов о необходимости знания английского для голосования один из делегатов сопоставил английский (в котором отражены демократические идеи) с Магна Карта (Великая Хартия) (этот текст вообще часто цитируется в подобном контексте, хотя он был написан на латыни): «Наш язык надо учить, так как это инструмент мышления, который нам передали люди, в груди которых впервые загорелся огонь свободы». Теодор Рузвельт выразился похожим образом, когда настаивал, что «у нас должен быть только один флаг. У нас должен быть только один язык. Это должен быть язык Декларации независимости, прощальной речи Вашингтона, Геттисбургской речи Линкольна...» <...> Язык начали рассматривать не как следствие политических институтов, а как их причину, что означало значительное видоизменение концепции американской нации, с английским в качестве связующего мате-

риала в плавильном котле. <...> Защитники американизации перекладывают бремя передачи ценностей на институты культуры, т.е. не полагаются на расовое происхождение. Например, вот что говорит Эллууд П. Кабберли, декан Стэнфордского университета, о целях кампании американизации: «Наша задача состоит в том, чтобы ликвидировать группы или поселения [иммигрантов], чтобы ассимилировать и слить этих людей с американской расой, чтобы передать их детям, насколько это возможно, англо-саксонские концепции добродетели, закона и порядка, нашего народного правительства».

Рассмотрим некоторые аспекты распространения английского с помощью правительственных или полуправительственных организаций в других странах. Власти разных стран относятся к распространению английского по-разному: правительство Малайзии всячески способствует этому процессу (например, увеличивает расходы на обучение английскому языку в школе) [Привлечение иностранных инвестиций Малайзией [http](#)]; в Японии англичанам и сам английский стараются не выпускать за пределы сфер экономики, спорта и развлечений, т.е. основной состав повседневных слов оберегают от английских влияний [Алпатов [http](#)]; министр образования Дании Б. Хаардер заявил в 1990 году, что английский – это второй родной язык датчан (Цит. по [Phillipson 1992: 92]); английский является официальным языком или одним из официальных языков в 18 африканских странах [Мечковская 2000: 48]; позитивно к распространению английского относятся правительства Таиланда, Индии, Афганистана, Турции, Пакистана, Египта, Колумбии и Перу; в некоторых африканских странах правительства пытались ограничить влияние английского и расширить влияние местных языков, но удалось это только в случае языков суахили и сомали, например, в Танзании [Phillipson 1992: 99].

Общеизвестно негативное отношение к влиянию английского языка со стороны французского правительства. Известно, что по закону минимум 40% песен на радио должны быть на французском, с 1972 года специальные терминологические комиссии разрабатывают собственную научную терминологию, чтобы избежать заимствования англицизмов; французский используется даже в международном авиасообщении вопреки установленным правилам (что уже привело минимум к двум авиакатастрофам, причем в одной из них погиб президент Македонии Борис Трайковский); все инструкции по применению товаров должны быть на французском; в марте 2006 года президент Франции Жак Ширак покинул заседание Ассоциации французских работодателей (UNICE), так как глава Ассоциации Эрнест-Антуан Сейер, будучи французом, говорил по-английски [Дмитриева [http](#)].

Критики американской и британской языковой политики часто говорят о лингвистиде (намеренном уничтожении языка или языков), языковом национализме, языковом империализме, лингвофагии (пожирании одного языка другим), языковых войнах, языке-убийце (английском) и лингвокультурном

империализме. Так, комментируя распространение английского языка за счет других языков, немецкий лингвист Рудольф Любелей высказал мнение, что основная причина данного явления – это отнюдь не простота английского синтаксиса, а «в большей мере историческое следствие английского империализма» [Lubeley 1993: 74]. Американский лингвист Саликоко Муфвене видит в расширении сферы влияния английского признак новой фазы колониализма: «Всемирную глобализацию, начавшуюся с конца 1980-х годов, можно считать новой формой эксплуататорской колонизации, когда мультинациональные корпорации с руководством преимущественно в западных странах ... колонизируют развивающиеся страны, не управляя ими политически. В то время как расселение [европейцев] и эксплуататорская колонизация, начавшиеся в XV веке, распространили по всему миру нескольких основных европейских языков, новая форма всемирной глобализации распространила английский, причем и за политические границы, установленные предыдущими колониальными режимами» [Mufwene [http](#)].

Распространители английского отрицают эти обвинения и сами переходят в наступление. На интернет странице Британского Совета тех авторов, которые говорят об американском и английском языковом и культурном империализме, называют марксистами и приверженцами теории заговоров [Taylor [http](#)]. Хотя на той же странице сообщается, что Британский Совет использовался во время «холодной войны» не только для того, чтобы обучать русских английскому, но и для проведения идеологической работы с учениками [Cull [http](#)]. Такой способ популяризации западного мировоззрения называется «soft power» (мягкая сила) – оружие, которое нельзя недооценивать, если учитывать, что Британский Совет только в 2003-2004 годах провел занятия с 500 000 желающими учить английский, а также выпустил 7,5 млн. книг и видеофильмов [Facts and figures [http](#)]. На содержание Британского Совета министерство внутренних дел Великобритании выделяет около 0,5 миллиарда фунтов в год [Выучить английский... [http](#)]. Нередко можно также встретить мнение, подобное тому, которое высказал в 2000 году американский ученый и журналист Кенан Мэлик: «Ну и что, что половина языков мира вымирает? Пусть покоятся с миром» [Malik [http](#)]. Если у британцев и возникают какие-то сомнения относительно необходимости распространять английский, то мотивируются они совсем по-другому. В 2006 году представители Британского Совета выступили с предостережением правительству Англии, что одностороннее распространение английского без уравновешивающего его распространения иностранных языков на территории Англии приведет к тому, что англичане потеряют свою экономическую конкурентоспособность [Taylor [http](#)].

Помимо распространения всевозможных английских школ, часто подвергаются критике также программы обмена, создающие, по мнению некоторых авторов, прослойку «агентов влияния» США в других странах. В сущности, британцы не изобрели в этом отношении ничего нового – испан-

цы применяли те же методы (приравнивая при этом распространение языка к распространению культуры) сначала в Европе, а затем и в Америке еще в XV веке.

Как и американцы, испанцы воровали детей индейцев и заставляли их изучать испанский, обращали их в христианство, знакомили со своим мировоззрением и держали у себя до тех пор, пока не убеждались, что дети стали во всем послушны и искренне разделяют убеждения колониалистов. После этого детей либо оставляли при себе в качестве переводчиков, либо отпускали к родителям, чтобы впоследствии использовать в качестве «пятой колонны» при покорении или уничтожении этих племен. Со временем обучение испанскому стало обязательным для подрастающего поколения местной «элиты». Предполагалось, что дети вождей вернутся после обучения домой и передадут свои знания остальным, причем такой способ будет более эффективным, чем всеобщая школьная повинность. В чем-то это напоминает программы обмена России и США, которые на самом деле оказываются односторонними программами обучения русских в Америке, так как американцы в Россию учиться не едут. О том, какое отношение русские студенты проявляют к Америке после возвращения с заокеанских курсов, можно догадаться по названиям их сочинений: «Why I fell in love with Minnesota», «The America that loves», «America! America!» [Gargai [http](http://)] (речь идет об участниках программы Fulbright Office).

Один из критиков американской и английской языковой политики обращает внимание на то, как осуществляется пропагандистская работа через расширение сферы влияния английского языка: «Политические и экономические цели Англии и США достигаются двумя способами. Первый – это через англоязычные библиотеки, где местное население за минимальную плату может брать на дом книги, смотреть видеофильмы и читать английские и американские газеты. Хотя на первый взгляд все это выглядит довольно безобидно, пропагандистские задачи Запада решаются вполне успешно. <...> Второй способ, более прямой – это обучение языку. Как Британский Совет, так и USIS [United States Information Service] имеют отделы по обучению английскому. Обучение языку – это более, чем обучение языку. Курсы английского ценят за их социокультурное влияние на людей. Как непрямым образом в языковых школах, так и прямым в университетах и колледжах (посредством курсов по истории цивилизации), этот «культурный» элемент заключается в постоянном повторении, что есть «хорошего» и привлекательного в демократическом и потребительском обществе Англии и США. Не делается или почти не делается попыток посмотреть на другие культуры или цивилизации с глобальной перспективы. Не освещаются и преступления, совершенные демократическими обществами, такими как трагедия североамериканских индейцев и эскимосов» [Horvath [http](http://)].

В 1986 году Р. Айрдейл писал, что «конечно, когда люди учат английский, неважно каким способом и для какой цели, они перенимают и особен-

ности нашей культуры, наших институтов, нашего мировоззрения и нашего общения» [Phillipson 1992: 274].

Таким образом, те, кто понимают значение «мягкой силы» в современном мире, работают системно и на стратегическую перспективу. Это проекты не на год или два, а на десятилетия, без ожидания сиюминутных результатов, но с последовательным и целенаправленным конструированием желаемого для себя результата. По большей части ни Великобритания, ни США стараются не привлекать интерес к своим странам как таковым, а делают акцент на собственных традициях, ценностях, образе жизни, то есть на внешне неполитических вещах. Распространение английского языка – это наиболее эффективное средство «мягкой силы», к которому прибегают политические силы этих стран, стремящиеся привить другим народам свои идеалы и ценности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В. Глобализация и развитие языков [Электронный ресурс] / В. Алпатов // Мат-лы II межд. научн. конф. «Язык и культура». – М. 2003. – URL: <http://anti-glob.narod.ru/st/alpatov.htm>.
2. Выучить английский поможет Британский Совет [Электронный ресурс] // Вечерний Новосибирск, 22.02.2003 – URL: <http://www.vn.ru/22.02.2003/society/24459/>.
3. Дмитриева О. Франция борется за язык [Электронный ресурс] / О. Дмитриева // Взгляд, 25.03.2006. – URL: <http://www.vz.ru/politics/2006/3/25/27343.html>.
4. Заиченко О. Образ России и формирование национального самосознания в Германии [Электронный ресурс] / О. Заиченко // Россия и внешний мир: диалог культур / Под ред. Ю. Борисова. – М.: Ин-т рос. истории РАН, 1997. – URL: <http://www.auditorium.ru/books/766/ch3g15.pdf>.
5. Косачев К. Имидж России за рубежом целенаправленно дискредитируют / Лента.ру [Электронный ресурс] / К. Косачев. – URL: <http://m.lenta.ru/articles/2014/10/27/kosatchev/>
6. Мечковская Н. Социальная лингвистика / Н. Мечковская. – 2-е изд. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 208 с.
7. Привлечение иностранных инвестиций Малайзией. [Электронный ресурс] Министерствj экономического развития и торговли Российской Федерации, 2004. – URL: [http://www.exportsupport.ru/1:ru/law.tv?n\\$docid=1946...](http://www.exportsupport.ru/1:ru/law.tv?n$docid=1946...)
8. Свадост-Истомин Э. Как возникнет всеобщий язык? – М.: Наука, 1968. – 287 с.
9. Bartens A. Der kreolische Raum: Geschichte und Gegenwart / A. Bartens. –Helsinki, 1996. – P. 1-13.
10. Bellah R. Habits of the Heart. Individualism and Commitment in American Life / R. Bellah. – Berkley: University of California Press, 1985. – 355 p.
11. Churchill W.S.: his complete speeches 1897-1963 / Ed. Robert James. – N.Y.: Chelsea House Publishers, 1974. – In 8 vol.
12. Crawford J. Anatomy of the English-Only Movement / J. Crawford // Language Legislation and Linguistic Rights / Ed. Douglas Kibbee. – Philadelphia: Benjamins. – P. 96-122.
13. Cull N. Propaganda? [Электронный ресурс] / N. Cull. – URL: <http://www.british-council.org/history-why-propaganda...>
14. Facts and Figures. A Quick Look at Our Work over the Past Year [Электронный

- ресурс]. – URL:<http://www.britishcouncil.org/home-about-us-facts-fi...>
15. Gargai V. America That Loves [Электронный ресурс] / V. Gargai. – URL: http://english.fulbright.ru/newsletter/newslet_2/ind...
 16. Horvath J. The Cutting Edge of Imperialism [Электронный ресурс] / Horvath J. // Left Curve. – 1998. – № 22. – URL: <http://www.leftcurve.org/LC22WebPages/cutedge.html>.
 17. Lubeley R. Sprechen Sie Engleutsch? / R. Lubeley. – Isernhagen: Varia TB Verlag, 1993. – 374 p.
 18. Malik K. Let languages rest in peace [Электронный ресурс] / K. Malik // S. Francisco Chronicle, 11.12.2000. – URL: <http://www.sjsu.edu/depts/linguistics/news/rip.htm>.
 19. Mufwene S. Globalization and the Myth of Killer Languages: What's Really Going on? [Электронный ресурс] / S. Mufwene. – The University of Chicago, Humanities division, 26.04.2005. – URL: <http://humanities.uchicago.edu/faculty/mufwene/publi...>
 20. Nunberg G. Afterword: The Official English Movement: Reimagining America / G. Nunberg // Language Loyalties. A Sourcebook on the Official English Controversy / Ed. James Crawford. – Chicago: University of Chicago Press, 1992. – P. 479-494.
 21. Nye J. Power shift [Электронный ресурс] / J. Nye. – URL: http://www.ted.com/talks/joseph_nye_on_global_power_shifts.html
 22. Phillipson R. Linguistic imperialism / R. Phillipson. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 374 p.
 23. Pool J. Language Planning and Identity Planning / J. Pool // International Journal of the Sociology of Language. – 1979. – Vol. 20. – С. 5-21.
 24. Schmidt-Rohr G. Von der Notwendigkeit eines geheimen politischen Sprachamtes (1940) [Электронный ресурс] / G. Schmidt-Rohr. – URL: <http://homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon/spracha...>
 25. Taylor M. Global spread of English 'a threat to UK' [Электронный ресурс] / M. Taylor // The Guardian, 15.02.2006. – URL: http://www.guardian.co.uk/uk_news/story/
 26. Taylor Ph. Cultural imperialism? [Электронный ресурс] / Ph. Taylor. British Council, 2007. – URL:<http://www.britishcouncil.org/history-why-cultural-i...>
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
27. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

**PHENOMENON OF USING ENGLISH
AS «SOFT POWER» TOOL OF POLITICAL INFLUENCE**

O.R. Zhernovaya, O.A. Smirnova

Nizhniy Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky,
Nizhniy Novgorod

The article is devoted to the issue of interrelation between states' language policy and the levels of their economic and political development. Topicality of the problem raised in the paper is defined by the growing importance of the tools of culture and humanity cooperation in the current system of international relations.

Key words: *language, "soft power", international relations, foreign policy, language policy, British Council, cultural policy, program of Americanization.*

Об авторах:

ЖЕРНОВАЯ Оксана Романовна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и лингвокультурологии

Института международных отношений и мировой истории Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, *e-mail*: oha-na.zh@mail.ru.

СМИРНОВА Ольга Анатольевна – кандидат политических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвокультурологии Института международных отношений и мировой истории Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, *e-mail*: oasmirnova64@mail.ru

УДК 803

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

В.В. Кириллова, С.П. Островская

Санкт-Петербургский государственного университета
промышленных технологий и дизайна, Санкт-Петербург

Важное значение в развитии лингвистики по-прежнему принадлежит семантике. Поэтому анализ семантической структуры языкового знака привлекает всё более пристальное внимание исследователей. Предмет семантики – сигнификативный и денотативный аспекты языкового значения, которые передают связь между материальной формой знака и объектами действительности.

Ключевые слова: семантика, семантическая структура, сигнификативный аспект, денотативный аспект.

«Нынешняя эпоха развития лингвистики – это, бесспорно, эпоха семантики, центральное положение которой в кругу лингвистических дисциплин непосредственно вытекает из того факта, что человеческий язык в своей основной функции есть средство общения, средство кодирования и декодирования определённой информации» [Апресян 1974: 3]. В связи с этим как в зарубежном, так и отечественном языкознании по-прежнему пристальное внимание привлекает анализ семантической структуры языкового знака. В лингвистической литературе существует множество определений языкового знака. Не считая возможным и необходимым подробно останавливаться на всех существующих точках зрения по этому вопросу, подчеркнём, что языковые значения, будучи элементами языкового кода, являются символами, несущими закодированную информацию, и предназначены для репрезентации отражённого в сознании человека реального мира. Эта функция языкового знака и есть его значение.

Языковое значение представляет собою, как известно, сложное, многогранное явление, в котором в зависимости от целей и задач лингвистического исследования вычлняются разные аспекты, отражающие три типа функций языковых знаков: семантический, синтаксический и прагматический. По мнению некоторых учёных эти три типа функций находятся в периодических отношениях: синтаксический уровень подчинён семантическому и они оба подчинены прагматическому уровню.

Предметом семантики следует признать сигнификативный и денотативный аспекты языкового значения, которые передают связь между материальной формой знака (субстанциональной формой знака, означающим, экспонентом, формативом по другой терминологии), отражением в сознании человека окружающего мира (сигнификатом, означаемым, означаемым в субъективном ряду) и – через отражение – с объектами действительности (денотатами, означаемыми в объективном ряду). Сигнификативный аспект отражает при этом «общие и одновременно существенные признаки предметов и явлений, познанные в общественной практике людей» [Степанов 1975: 13], что же касается денотативного аспекта, то он соотносит языковой знак через сознание человека с конкретными объектами реальной действительности. Таким образом, в вычленении сигнификативного и денотативного аспектов находит своё выражение дипотомия языка в речи.

При анализе семантики языкового знака на первый план выступает как раз денотативный аспект, он принадлежит к поверхностной сфере языковой действительности, в то время как сигнификативный аспект значения, не будучи дан нам в непосредственном опыте, относится к глубинной, скрытой сфере языка [Сусов 1973: 8].

Как уже упоминалось, сигнификативный аспект значения формируется в процессе общественной практики людей, а вследствие того, что общественная практика у разных народов имела и имеет свои специфические черты, способ отражения реальной действительности носит избирательный характер, что находит своё отражение в семантике языка. По точному определению известного психолога С.Л. Рубинштейна «каждый язык, фиксируя в значении слов результаты познания действительности, по-своему их анализирует, по-своему синтезирует выделенные языком в значении слов стороны действительности, по-своему их дифференцирует и обобщает – в зависимости от условий, в которых этот язык формировался» (Цит. по [Сусов 1973: 8]).

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М.: Наука, 1974 – 368 с.
2. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания / Ю.С. Степанов. – М.: Просвещение, 1975. – 271 с..
3. Сусов И.П. Семантическая структура предложения: На материале простого предложения / И.П. Сусов. – Тула: Тульск. гос. пед.ин-т, 1975. – 141 с.

SOME PROBLEMS OF SEMANTIC ANALYSIS

V.V. Kirillova, S.P. Ostrovskaya

St. Petersburg State University of Industrial Technologies and Design,
St. Petersburg

As before semantics is of great importance for the linguistics development. Therefore the analysis of linguistic sign semantic structure draws great attention of investigators. The subject of semantics is the significative and denotative aspects of linguistic meaning which . They reflect the connection between the material form

of a sign and the reality objects.

Key words: *semantics, semantic structure, significative aspect, denotative aspect.*

Об авторах:

КИРИЛЛОВА Виктория Витальевна – кандидат филологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Высшей школы технологии и энергетики Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, *e-mail*: injaz.gturp@mail.ru.

ОСТРОВСКАЯ Светлана Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Высшей школы технологии и энергетики Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, *e-mail*: injaz.gturp@mail.ru.

УДК 811.111.26

БИОЛОГИЧЕСКОЕ ПРАВДОПОДОБИЕ СКАЗОЧНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ КАК ПОРОЖДЕНИЕ СИНКРЕТИЧНОГО ВЫМЫСЛА

В.Ю. Клейменова

Псковский государственный университет, Псков

Персонажи современной литературной сказки являются порождениями синкретичного вымысла, то есть результатом сочетания актов жизнеподобного и нежизнеподобного вымысла. Соответствие биологических характеристик образа экзистенциальному опыту автора и читателя обеспечивает правдоподобие фикционального мира сказки.

Ключевые слова: *волшебная литературная сказка, синкретичный вымысел, жизнеподобный-нежизнеподобный вымысел, фикциональный мир, правдоподобие, художественная деталь, ментальный конструкт.*

Текст современной волшебной литературной сказки является результатом синкретичного вымысла, то есть «речемыслительной деятельности автора, познающего окружающий мир и конструирующего на его основе онтологически гетерогенные ментальные конструкты, которые объективированы в художественном тексте» [Клейменова 2015: 3]. Синкретичность авторского вымысла определяется как сочетание и взаимодействие в процессе текстопорождения актов жизнеподобного и нежизнеподобного вымысла, обеспечивающих создание разноудаленных от реальности ментальных конструктов – содержательных элементов фикционального мира. В процессе создания любых сказочных ментальных конструктов, в том числе и персонажей, наделенных экзистенциально нереализуемыми характеристиками, доминирует жизнеподобный вымысел, что предопределяет возникновение в сознании реципиента иллюзии правдоподобия мира сказки, его изоморфизма и изофункциональности внетекстовой реальности.

Сказочные персонажи представлены ментальными конструктами различной онтологии. Во-первых, миметическими образами, которые основаны на жизнеподобном вымысле. Во-вторых, образами разноудаленных от внетекстовой реальности фантастических существ, основанных на синкретичном сказочном вымысле. Традиционные для европейской культуры фольклорные и мифологические существа, представление о внешнем облике которых входит в тезаурус языковой личности более приближены к реальности, чем индивидуально-авторские образы антропоморфных и зооморфных фантастических существ. Промежуточное положение между этими типами занимают рассматриваемые в данной статье образы персонажей-людей, наделенных способностью к волшебству, что противоречит энциклопедии реального мира. Сказочный портрет может являться или средством актуализации правдоподобия фикционального мира, или средством актуализации его удаленности от реальности, что, в свою очередь, формирует языковую специфику эксплицирующих сочетаний.

Биологические характеристики персонажей обеспечивают правдоподобие фикционального мира и эксплицированы в тексте портретными описаниями. Языковая репрезентация внешности и особенностей поведения вымышленного индивида осуществляется на основе авторского выбора приписываемых квазисубъекту характеристик, некоторые из которых оказываются выдвинутыми на первый план, а другие не представлены в тексте, что позволяет говорить об их значимом отсутствии. В процессе текстопорождения портретная дескрипция обеспечивает конкретизацию образа персонажа, позволяя читателю воссоздать его визуальный облик в процессе текстосприятия.

Изображение квазисубъекта в литературной сказке отличается от его высшей степени условной репрезентации в фольклорной сказочной традиции, согласно которой «наружность персонажа или совсем не описывается, или же даются отдельные детали, характеризующие не индивидуальность, а тип героя как действующего лица» [Пропп 1998: 90]. Таким образом, внешние признаки персонажа определяются действиями, традиционно приписываемыми исполнителю данной функции в сказке. В авторском тексте читателю представлена детализированная информация о физических и умственных характеристиках героя, причем чем выше статус персонажа в иерархии (главный – второстепенный – периферийный), тем больше данных о нем приводится в тексте.

Harry had always been small and skinny for his age. <...> Harry had a thin face, knobby knees, black hair, and bright green eyes. He wore round glasses held together with a lot of Scotch tape because of all the times Dudley had punched him on the nose. The only thing Harry liked about his own appearance was a very thin scar on his forehead that was shaped like a bolt of lightning (Rowling 1999: 20).

(He <Mr. Dursley> was a big, beefy man with hardly any neck, although he did have a very large mustache) (Rowling 1999: 1).

Портреты главного персонажа, Гарри Поттера, и периферийного, его дяди, различаются не количеством репрезентированных характеристик (в обоих случаях описаны фигура и лицо), а степенью их эксплицированности. Лицо периферийного персонажа представлено в тексте одной констатирующей деталью (*a very large mustache*), которая придает образу правдоподобие, но не создает смысловую перспективу. Портрет главного персонажа создается многочисленными деталями, названными словосочетаниями, которые созданы по модели «attribute + object» (*a thin face, black hair, bright green eyes, round glasses, a very thin scar*).

Последняя деталь, сформированная несколькими экспликационными сочетаниями (*a very thin scar on his forehead that was shaped like a bolt of lightning*), становится «констатирующей деталью со смещенным функциональным аспектом» [Щирова 2003: 80]. Ее главная функция в тексте – идентифицирующая. Перифраз «*the boy with the scar*», используется в качестве регулярной номинативной единицей для обозначения данного персонажа (Гарри Поттера) как в изображенной коммуникации, так и в реальной. Например, в социальной сети Facebook зарегистрирован сайт «Harry Potter – the boy with the lightning scar» [https://www.facebook.com/harrypotterlightningscar?ref=stream&hc_location=timeline].

Средства текстовой экспликации портретной детали способствуют формированию правдоподобия фикционального мира сказки, так как автор использует только непереосмысленные узувальные лексические единицы тематической группы «внешность», а маркеры нежизнеподобного вымысла отсутствуют.

В тексте сказки портрет создает биологическое правдоподобие, так как врожденная способность к занятиям волшебством не репрезентирована внешними физическими характеристиками персонажа, которые соответствуют энциклопедии реального мира.

<...> for me – Ordinary Girl, with my long, all-one-length, medium brown hair. I have dark eyes and a nose that could kindly be described as “strong”. Last year I grew four inches, so I’m five-six now. I have broad shoulders and no hips and am still waiting for breast fairy show up (Tiernan 2001(a): 3).

Для приближения фикционального мира к реальности автор использует графически маркированное словосочетание *Ordinary Girl*, эксплицирующее представление о типичности и заурядности внешности главной героини. Актуализация словарных значений узувальных лексических единиц тематической группы «внешность» (*hair, eyes, nose, shoulders, hips, breast*), а также качественных прилагательных, лишенных эмоциональных коннотаций (*long, dark, broad, all-one-length*) маркирует акты жизнеподобного вымысла, порождающего образ персонажа. Узувальные числительные и название единицы измерения пространства (*four inches, five-six*) повышают детализированность описания и увеличивают степень правдоподобия.

Маркер нежизнеподобного вымысла – авторское лексическое новообра-

зование *blood witch*, называющее порождение синкретичного сказочного вымысла, – воспринимается на фоне миметичного описания внешнего облика как экспрессивная номинативная единица.

I am a blood witch. In my veins flows blood that has been inherited from thousands of years of magick making, thousands of years of witches intermarrying (Tiernan 2001(6): 6) (орфография автора – В.К.)

Называемый индивидуально-авторский ментальный конструкт (потомственная волшебница) представляет собой результат интеграции двух традиционных для английской лингвокультуры ментальных пространств, имеющих узуальное наименование, но различающихся по своей онтологической природе. Первое исходное пространство, обозначенное лексической единицей *blood*, содержит объективно верифицируемую информацию о возможности передачи признаков по линии кровного родства. Второе исходное пространство, обозначенное существительным *witch*, содержит не верифицируемое предположение о способности индивида к совершению волшебных действий. Оба исходных ментальных пространства эксплицированы узуальными лексическими единицами как во внешней структуре (*blood, witch*), так и в текстовой дефиниции новообразования: первое – словами тематической группы «BIOLOGY» (*veins, flow, blood, inherit*), второе – тематической группы «Magic» (*magic making, witches*). Таким образом, порождение синкретичного вымысла представлено как правдоподобный конструкт, основанный на интеграции понятий, непротиворечащих фоновым знаниям читателя, и выраженный номинативной единицей, созданной по продуктивной модели.

Средством повышения правдоподобия фикционального мира сказки является внешнее сходство членов одной семьи, например, матери и дочери.

The heart-shaped face that looked out at her was of a woman who could have been in her midthirties, <...>. Tania saw the familiar high, slanted cheekbones and the full-lipped mouth. And there, gazing serenely out at her, were those smoky green, gold-flecked eyes – the same eyes that Tania saw every day when she looked into the mirror (Jones 2008: 177).

Лексическими экспликантами идентичности приписываемых различным персонажам внешних признаков являются (1) имя прилагательное *same*, интенционал которого содержит сему ‘striking similarity’, (2) имя существительное *mirror*, в жесткий импликационал которого входит сема ‘same’. Семантика прилагательного *familiar* трансформируется в микроконтексте и приобретает значение ‘easy to recognize because it looks exactly like the speaker’. Скопление близких по значению единиц на незначительном отрезке текста приводит к появлению у них окказиональных оттенков смысла, обеспечивающих формирование у читателя представления о важности портретного сходства персонажей для развития повествования.

Аксиологическое правдоподобие фикционального мира сказки обеспе-

чивается неидеализированными описаниями внешности положительных персонажей, поскольку во внетекстовой реальности, положительные морально-нравственные качества не всегда сочетаются с внешней красотой. В фикциональном мире сказки воплощаются каноны красоты, той эпохи, в которую создается текст, например, традиционное для современного социума негативное отношение к груди небольшого размера обуславливает глубокие переживания главной героини цикла *Sweeper*, находящейся в подростковом возрасте. В ее размышлениях об особенностях собственной внешности оценочность выражается как эксплицитно, так и имплицитно.

But every girl here was prettier than I was and had a better body.

Every one of them had bigger breasts than me (Tiernan 2001(a): 82)

Аксиологическая составляющая описания представлена узуальными лексическими единицами, в интенционал которых входит оценочный компонент: *prettier*, *better*. Контекстуальное значение прилагательного *pretty* конкретизируется: автор называет внешний признак, обеспечивающий положительную оценку – *bigger breasts*. Возникающая контекстуальная семантическая близость прилагательных *better* и *bigger*, подчеркнутая идентичностью грамматической формы, позволяет утверждать, что последнее приобретает окказиональное значение ‘pretty’, формируя имплицитное содержание реплики персонажа – ‘*you are not beautiful unless you’ve got big breasts*’. Лексический повтор (*every*) и эмфатическая конструкция *Every one of them* усиливают достигнутый эффект, выдвигая на первый план информацию о крайне низкой самооценке персонажа.

And I <...> well, I wasn’t so perfect. A flat-chested girl with a big nose could hardly be called pretty (Tiernan 2001(b): 25).

Экспрессивно-оценочный потенциал данного описания создается отрицательной формой глагола (*wasn’t*) и литотой (*could hardly be called*), которые указывают на отсутствие связей между названными в предложении объектами – главной героиней и красивой внешностью. Контраст между возможным и существующим в фикциональном мире усиливается благодаря нисходящей (обратной) градации. Лексическая единица *perfect* конкретизируется благодаря использованию в непосредственной близости слова *pretty* и приобретает окказиональное значение ‘beautiful’. Расположение прилагательных в порядке уменьшения степени проявления признака «красота», использование слов-интенсификаторов *so* и *hardly* обеспечивает эмоционально-экспрессивное усиление высказывания персонажа.

<...> I said, wondering why my fourteen-year-old sister had gotten not only her share of the family chest but my share, too, apparently (Tiernan 2001(a): 66).

Средствами имплицитного выражения современных представлений о канонах женской красоты служат лексические единицы, в интенционал которых не входит оценочный компонент. Глагол *to get*, сильновероятностный импликационал которого включает положительную оценку предмета, выполняющего функцию дополнения, изменяет контекстуальное значение су-

ществительного *chest*. Семантическая структура последнего получает окказиональную сему 'superiority', и у узуально-нейтрального слова появляется положительная оценочная коннотация, актуализируемая в номинативном сочетании *share of the family chest*. Лексическая единица *share*, в жесткий импликационал которой входят ассоциации с долей прибыли, является основой метафорического переноса и формирования контекстуального значения слова *chest* – 'family wealth which secures superiority of its members'. Лексический повтор (*share*) подчеркивает контекстуальную значимость окказионального значения.

Биологическое правдоподобие нарастает, когда его мотивация эксплицируется в текстовом пространстве в результате сочетания двух процессов – развертывания лексической данности и развертывания ситуативной данности (в терминах М. Риффатера), с дальнейшим насыщением описаний вариациями исходных сем или отражающими исходное значение маркерами.

For once she was early and there were only a handful of girls in the yard, all stamping their feet and huddling in their cloaks to keep out the bitter cold (Murphy 1998: 9).

В описании ситуации отсутствуют элементы нежизнеподобного вымысла и причинно-следственные связи между вымышленными объектами аналогичны связям внетекстовой действительности, что позволяет автору ограничиться использованием узуальных лексических единицах. Аналогия реального и вымышленного миров актуализируется «лексической данностью»: исходная сема 'to fight against the cold' входит в жесткий импликационал глаголов, называющих действия персонажей (*to huddle, to stamp*). Словосочетание *bitter cold* развивает исходное значение и придает высказыванию эмфатическую окраску благодаря использованию эпитета с отрицательным оценочным компонентом. Миметическое описание вымышленной ситуации, непротиворечащее «энциклопедии реального мира», создает иллюзию реальности происходящего.

Текстовая репрезентация ситуации, содержащей элементы нежизнеподобного вымысла, организована по аналогичной модели, но в силу необходимости следовать принципу наиболее строгого обоснования наиболее странных утверждений, описание причинно-следственных связей между вымышленными событиями, требует более пространный изложения происходящего.

Титания, королева Фейэри, прожила в аналоге реального мира пятисот лет (After five hundred years in the Mortal World, I was afraid that I might forget my real home" (Jones 2008: 287-288), не старея (I never seemed to grow any older (Jones 2008: 289), и была вынуждена искать способы социализации, при которых ее вечная молодость не вызывала бы у окружающих подозрений. Текстовое объяснение экзистенциально нереализуемой ситуации соответствует энциклопедии реального мира и репрезентировано узуальными лексическими единицами в словарном значении.

I would have to disappear and reappear in another part of Lon-

don with another name and another trade. It was hard in the early times <...> But these days that is less of a problem. I have been Lilit Mariner for almost thirty years and the only thing people ask about the way I look is the name of my cosmetic surgeon (Jones 2008: 289).

Автор предлагает два способа решения проблемы, входящей в модальное поле «нереальное», причем оба способа входят в модальное поле «реальное» и не противоречат энциклопедии реального мира. Первый - предстать человеком с иной биографией. Лексический повтор (*another part, another name, another trade*) придает эмфатическую окраску исходной семе 'different', которая входит в интенционал слова *another* и становится доминантой высказывания. Второй предлагаемый вариант развития ситуативной данности, также приближающий вымышленный мир к внетекстовой реальности, - это обращение к услугам медиков для сохранения молодости. Экпликационное сочетание *cosmetic surgeon*, в жесткий импликационал которого входит сема 'different appearance', создает подобие фикционального мира и современности.

Названные автором детали внешности персонажа позволяют читателю установить соответствие между внешним и внутренним. Однако, ограниченный читательский опыт адресата сказки затрудняет дешифровку информации о внутреннем мире персонажа, поэтому автор вынужден эксплицировать корреляции между портретными и психологическими характеристиками.

Lord Asriel was a tall man with powerful shoulders, a fierce dark face, and eyes that seemed to flash and glitter with savage laughter. It was a face to be dominated by, to fight: never a face to patronize or pity (Pullman 2007: 13).

Дескрипция лица отца главной героини включает в себя лексические единицы, имеющие общие семы 'strong, unrestrained': *fierce, savage, to flash, to glitter*. Внутренний мир персонажа описан глаголами, в семантическую структуру которых также входят компоненты 'strong, unrestrained': *to dominate, to fight*. Экспрессивность высказывания увеличивается благодаря отрицанию *never*, которое сочетается с контекстуальными антонимами - глаголами *to patronize, to pity*, имеющими семы 'weak, worse'.

Дальнейшее развитие образа сильного, свободолюбивого, не признающего условностей персонажа осуществляется с помощью развернутого сравнения с диким животным.

All his movements were large and perfectly balanced, like those of a wild animal, and when he appeared in a room like this, he seemed a wild animal held in a cage too small for it (Pullman 2007: 13).

Автор устанавливает связь между известным читателю фрагментом внетекстовой реальности (*a wild animal in a cage*) и новой информацией (поведение и внешний облик персонажа), таким образом, приближая описываемый фрагмент фикционального мира к действительности. Лексический по-

втор (*wild animal*), повтор на уровне семы (*like, seemed*), метафорическое противопоставление масштабов личности и мелочных условностей окружающего ее мира, усиленное использованием антонимов в синтаксически эквивалентных позициях (*movements large – cage too small*), выдвигают на первый план наиболее важные компоненты смысла: внутренняя сила персонажа, наделенного внешней красотой, таит в себе опасность для окружающих.

Избыточность языковых средств, использованных автором для создания целостного образа, не только усиливает эстетическое воздействие и повышает экспрессивность и эмоциональность текстового фрагмента, но также обеспечивает передачу читателю информации о единстве внешних и психологических характеристик.

Таким образом, биологические характеристики персонажей, созданных синкретичным вымыслом автора, создают правдоподобие вымышленных образов и определяют возможность установления отношений сходства (подобия) между фикциональным миром сказки и внетекстовой реальностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Клейменова В.Ю. Языковые средства репрезентации вымысла в английской волшебной литературной сказке: Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.04 / В.Ю. Клейменова; Российский гос. пед ун-т им. А.И. Герцена. – СПб [б.и.], 2015. – 43 с.
2. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки / В.Я. Пропп. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1998. – 512 с.
3. Щирова И. А. Психологический текст: деталь и образ / И.А. Щирова. – СПб.: Филологический факультет СПб. ГУ, 2003. – 120 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Jones F. *The Lost Queen* / F Jones. – Harper Collins Publisher, 2008. – 335 p.
Murphy J. *A Bad Spell for the Worst Witch* / J. Murphy. – L.: Penguin Books, 1988. – 128 p.
Pullman Ph. *Northern Lights* / Ph. Pullman. – L.: Scholastic Children's Books, 2007. – 397 p.
Rowling J.K. *Harry Potter and the Chamber of Secrets* / J.K. Rowling. – L.: Scholastic Inc., 1999. – 342 p.
Tiernan C. *Sweep. Blood Witch* / C. Tiernan. – Penguin Group, 2001 (в). – 202 p.
Tiernan C. *Sweep. Book of Shadows* / C. Tiernan. – Penguin Group, 2001 (а). – 176 p.
Tiernan C. *Sweep. The Coven* / C. Tiernan. – Penguin Group, 2001 (б). – 186 p.

BIOLOGICAL BELIEVABILITY OF FAIRY TALE CHARACTERS AS EMBODIMENT OF SYNCRETICAL FICTION

V.Yu. Kleimenova

Pskov State University, Pskov

Characters of modern literary fairy tales embody the author's syncretical fiction, they come into being due to combination of believable and unbelievable fiction. Characters' biological peculiarities do not contradict the existential experience of the author and the reader and thus secure the believability of the fairy tale fictional world.

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 34. 2016

Key words: *literary fairy tale, syncretical fiction, believable/unbelievable fiction, believability, fictional world, literary detail, mental construction.*

Об авторе:

КЛЕЙМЕНОВА Виктория Юрьевна – доктор филологических наук, доцент кафедры английского языка Псковского государственного университета, *e-mail:* victoria.kleimenova@yandex.ru.

УДК 81:001.4

**ИНТЕРДИСКУРСИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
В ИНТЕГРАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

Д.А. Кожанов

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

В статье сопоставляются различные подходы к пониманию интердискурсивности. Феномен интердискурсивности рассматривается в русле интегральной парадигмы лингвистического научного знания, характерной чертой которой является тенденция к синтезу когнитивных и коммуникативных методов анализа языкового материала.

Ключевые слова: *дискурс, интердискурсивность, парадигма, взаимодействие дискурсов.*

Интенсивное развитие лингвистических исследований, посвященных проблеме взаимодействия дискурсов, имеющее место в начале XXI века, в первую очередь связано со сменой научной парадигмы в лингвистике и распространением постмодернистской философии в гуманитарных науках в целом. Новый подход к пониманию процессов категоризации, отказ от понятия объективной истины и интерпретация знания как продукта социально-культурного конструирования обусловили появление целого ряда новых направлений в лингвистике, к которым относятся и интердискурсивные исследования.

Новые подходы к изучению языкового материала потребовали, в свою очередь, разработки новой терминологии, соответствующей методологическим установкам исследователей. Терминологический аппарат лингвистики пополняется целым рядом терминов, в значениях которых находит свое отражение тот или иной аспект сложного понятия «взаимодействие дискурсов». Речь идет о таких единицах, как интердискурсивность, интерференция дискурсов, полидискурсивность, смешение дискурсов, дискурс-донор и других, терминологические значения которых могут быть сформулированы только в общем контексте доминирующей научной парадигмы.

Понятие общего контекста научной парадигмы связано с распространенными в современном обществе представлениями о науке, как об особом

интеллектуальном пространстве, формирующемся на основе последовательно сменяющихся друг друга моделей (парадигм), которые восходят к концепции развития научного знания посредством революций, предложенной Т. Куном. Рассматривая процесс роста научного знания, Т. Кун выделяет его неравномерность, заключающуюся в «чередовании кумулятивного развития знания и научных революций, представляющих собой радикальную смену видения объекта исследования, а в связи с этим, и смену методик исследования» [Кун 2009: 37]. В качестве фактора, обуславливающего новый вектор научных, выступает парадигма, под которой автор понимает «примеры фактической практики научных исследований, которые включают как теорию, так и их практическое применение, признанные всеми членами научного сообщества и являющиеся моделью постановки проблем и их решения» [Кун, 2009: 21]. Принятие ученым определенной парадигмы равнозначно формированию у него определенного мировоззрения, а следовательно, и определенного метаязыка описания изучаемой области.

В настоящее время термин «парадигма» зачастую используется не в своем первоначальном значении, а обозначает конкретный подход или метод научного исследования. В ряду причин, обусловивших доминирование данного термина, авторы работ, посвященных проблематике современной лингвистической терминологии, называют недостаточную информированность и инертность мышления научного сообщества, избегающих использования более современных и актуальных терминов. По нашему мнению, решающую роль в выборе термина сыграл тот факт, что именно в работах Т. Куна парадигма научного знания раскрывалась через ее отнесенность к естественному или гуманитарному виду знания. Первоначально понятие парадигмы относилось Т. Куном исключительно к естественнонаучным дисциплинам, а применительно к гуманитарным наукам рассматривалась исключительно в контексте их развития как последовательности сменяющихся друг друга периодов. Именно это значение термина парадигма предстает в качестве основного в лингвистических исследованиях, авторы которых выделяют три сменяющихся друг друга парадигмы: сравнительно-историческую, системно-структурную и антропоцентрическую [Маслова, 2010].

Применение термина «парадигма» по отношению к современному состоянию лингвистики не представляется возможным, если следовать классическому определению Т. Куна, по причине отсутствия у теоретической лингвистики некоторого ядра, которое признавалось бы неопровержимым всеми членами научного сообщества. Как следствие, вопрос о применимости понятия парадигмы для характеристики современного состояния лингвистической науки остается в настоящее время открытым. Дискуссия между сторонниками и противниками наличия парадигм в лингвистике, подробно отраженная в целом ряде работ [Демьянков 2006, Кубрякова 1995], разворачивалась вокруг двух специфических для лингвистики характеристик прироста научного знания, противоречащих сформулированному Т. Куном принципу

научных революций. Во-первых, это обязательная опора любой новой лингвистической теории на уже существующий фонд научного знания. а во-вторых, возможность сосуществования нескольких лингвистических традиций, или парадигм. Представляется важным отметить, что в понимании Т. Куна полипарадигмальная наука – «это наука незрелая, т.е. не достигшая состояния нормальной науки» [Кун 2009: 132].

Попыткой некоторого компромисса между традиционным пониманием термина «парадигма» и современным состоянием лингвистики может считаться точка зрения Ю.Н. Караулова, выделившего в рамках социальной парадигмы (в некоторых работах называемой коммуникативной) ряд направлений: антропоцентрическое, лингвокультурологическое, психолингвистическое социолингвистическое и когнитивное [Караулов, 2010]. Таким образом, каждый лингвист мог соотнести свою научно-исследовательскую программу с определенным направлением внутри единой парадигмы. Однако в своем стремлении дистанцироваться от других исследовательских проектов, разные авторы зачастую используют различные наименования для лингвистической парадигмы, пришедшей на смену генеративизму во второй половине XX века. В зависимости от аспекта языка, оказавшегося в фокусе внимания, парадигму называют функциональной, формально-функциональной, коммуникативной, когнитивной, когнитивно-коммуникативной, коммуникативно-деятельностной и т.д. Иными словами, парадигма в настоящее время интерпретируется как «взгляд на язык, связанный с определенным философским течением, положения которого используются для объяснения законов языка» [Степанов 1985: 4]. Сходную позицию занимает и Е.С. Кубрякова, видящая парадигму в каждом выявлении или уточнении «свойств, аспектов и особенностей языка, ускользавших до определенной поры от внимания исследователей или до конца ими не понятых, не описанных или не объясненных» [Кубрякова 2006: 5].

Закономерной реакцией научного сообщества на сложившееся положение дел, когда каждый подход к изучению языка начинает соотноситься с собственной научной парадигмой и возникает опасность распада единой научной картины мира, является попытка интеграции двух наиболее значимых парадигм: когнитивной и коммуникативной. Новая парадигма лингвистического знания ориентирована, с одной стороны, на анализ различных видов информации (ментальных единиц и структур), объективируемой языковыми единицами, а с другой, на выявление способов передачи информации с учетом контекста коммуникативного акта, под которым понимается широкий спектр его прагматических параметров.

Иными словами, любой объект лингвистического анализа рассматривается в русле интегральной парадигмы как когнитивный и коммуникативный феномен одновременно, переосмысливаясь и приобретая «новое измерение», получая при этом новое определение, дополняющее и уточняющее уже существующее. Так, дискурсивная деятельность определяется как «многоч-

гранная интеграция систем восприятия действительности (эмпирических и интерпретативно-оценочных) и языкового представления результатов работы данных систем, а дискурс как источник проявления когниции, в котором передаваемая информация подвергается определенной концептуально-категориальной обработке» [Магировская 2014: 151-152].

Следует отметить, что дискурс является не просто языковым конструктом, репрезентирующим специфический способ конфигурации знаний, но особым инструментом конструирования мира. Отличие дискурса от прочих языковых конструктов заключается в том, что процесс конструирования мира происходит непосредственно в рамках коммуникативного акта и стремится к целостности в отношении представлений о мире всех участников дискурса (например, автора художественного произведения и его читателя). Формирующаяся в дискурсе система знаний о мире сложна, иерархична и обусловлена целым рядом культурных, социальных, возрастных, профессиональных, гендерных и других характеристик субъектов дискурса.

Проблема создания нового знания в дискурсивных практиках получила свое освещение в работах многих видных исследователей дискурса, которые рассматривали процесс порождения новой информации в координатах триады, представленной адресантом информации, адресатом и текстом, при помощи которого происходит трансляция информации. В идеале автор сообщения ожидает адекватного декодирования смысла, заложенного в тексте, однако в реальной коммуникации возможно существенное сокращение или расширение объема информации в процессе интерпретации текста адресатом. Причина возможного изменения объема информации кроется в несопадении фоновых знаний участников коммуникации.

Предложенная модель прироста знания в дискурсе является, на наш взгляд, неполной и может быть успешно использована лишь в тех случаях, когда коммуникативный акт имеет место в сфере единственного однородного дискурса. В то же время, особенностью современной коммуникации во многих социально значимых сферах является неоднородность дискурсивного пространства. Многие тексты являются результатом смешения двух и более дискурсов, что требует разработки новых методик лингвистического анализа, выходящих за пределы традиционной триады – автор, адресат, текст сообщения.

Основой для создания новых методик должно послужить, с одной стороны, описание когнитивных и коммуникативных характеристик взаимодействующих дискурсов, а с другой, изучение специфики репрезентации субъекта различных дискурсов как субъекта познания. Решение данных задач может позволить приблизиться к созданию глобальной модели познавательной деятельности человека, центральное место в которой занимает дискурс, рассматриваемый с различных точек зрения: как явление культуры, как когнитивный феномен и как семиотическая деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демьянков В.З. Термин парадигма в обыденном языке и в лингвистике / В.З. Демьянков // Парадигмы научного знания в современной лингвистике. Сб. научных трудов. – М.: ИНИОН РАН, 2006. – С. 15-40.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
3. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М.: Российск. гос. гум. ун-т, 1995. – С. 145-238
4. Кубрякова Е.С. Понятие парадигмы в лингвистике: введение / Е.С. Кубрякова // Парадигмы научного знания в современной лингвистике. Сб. научных трудов. – М.: ИНИОН РАН, 2006. – С. 1-14.
5. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М.: АСТ, 2009. – 302 с.
6. Магировская О.В. Перспективы когнитивных исследований дискурса / О.В. Магировская // Вестник Челябинск. гос. ун-та. Серия Филология. Искусствоведение. – 2014. – № 6 (335). – С. 151-154.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2010. – 208 с.
8. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1985. – 335 с.

INTERDISCOURSE RESEARCH IN THE INTEGRATED PARADIGM OF LINGUISTIC SCIENTIFIC KNOWLEDGE

D.A. Kozhanov

Altai State Pedagogical University, Barnaul

The paper presents the analysis of different approaches to interdiscursivity. The phenomenon of interdiscursivity is viewed in the integrated paradigm of linguistic scientific knowledge. Its characteristic feature is the tendency towards synthesis of cognitive and communicative methods of analysis of language material

Key words: *discourse, interdiscursivity, paradigm, interaction of discourses.*

Об авторе:

КОЖАНОВ Дмитрий Алексеевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Алтайского государственного педагогического университета, *e-mail:* dsf4k@mail.ru.

УДК 81'246.2:316.772.4

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ БИЛИНГВИЗМА

О.В. Легостаева

Приокский государственный университет, Орёл

В статье приводится дефиниция термина «билингвизм», освещаются различные виды, этапы, условия формирования и развития этого явления, рассматривается вопрос об этнокультурной составляющей билингвизма. В статье также поднимается проблема формирования вторичной языковой личности в условиях искусственного билингвизма.

Ключевые слова: *билингвизм, этнокультурная составляющая билингвизма, вторичная языковая личность, билингвальная личность, родной язык,*

иностранный язык.

Специфика двуязычия состоит в том, что коммуникативная функция языков обеспечивает межкультурное общение. Каждый этнос в зависимости от условий жизни формировал и формирует свою культуру и систему этнических ценностей, отражающих специфику духовных отношений и ментальности (см. работы С.А. Арутюнова, Ю.В. Бромлея, Г.Н. Волкова, Л.Н. Гумилева, В.И. Козлова, Н.Н. Чебоксарова и др.)

Слово «билингвизм» происходит от латинского *bi* – ‘двойной’, ‘двокий’ и *lingua* – ‘язык’. Таким образом, билингвизм – это способность владения двумя языками, а билингв – человек, который говорящий на двух языках. Билингвизм рассматривается как сложное, системное, внутриличностное образование, которое включает в себя определённую новую языковую (знаковую) систему, умение использовать её в ситуации общения, (коммуникативный аспект). В этой системе кроме ситуативных значений и смыслов присутствуют и более широкие общекультурные представления и картины мира, уникальные мировоззренческие и поведенческие стереотипы, присущие каждому этносу (социокультурный, лингвокультурный и этнокультурный аспекты).

В трудах по межкультурной коммуникации национальный язык любого народа рассматривается в контексте его функционирования в пространстве этноса и культуры, в двуязычной среде происходит процесс взаимодействия двух культур («диалог культур»).

Этнокультурное образование – это новая категория, которая непосредственно связана с наукой этнологией. В этнологии центральными понятиями являются изучение народов – этносов, их происхождение и закономерности развития, характер жизнедеятельности, культурные традиции и межэтнические взаимосвязи. При этом основная воспитательная функция образования выводится из «информационной концепции этноса» (С.А. Арутюнов, **М. Чебоксаров** и др.) и состоит из обеспечения процессов трансляции культуры. Культура тут рассматривается как система субъективных смыслов и ценностных ориентаций, как духовный потенциал. Именно она обозначает вектор и границы поведения субъектов (отдельных этносов) в обществе (К. Касьянова, М. Кузьмин).

Этнокультурное образование ориентировано на формирование системной идентификации и интериоризации этнокультурных и общечеловеческих ценностей. Его структура представляет собой единство ценностно-ориентационного, рефлексивного и деятельностного компонентов. Выбор ценностных ориентиров, которые определяют, отношения ребенка к окружающей действительности, непосредственно связан с ценностно-ориентационным компонентом. Осмысление детьми своего опыта отношений и построение собственной индивидуальной картины мира – с рефлексивным. Деятельностный компонент определяет проживание ребенком собственной

индивидуальной картины мира в активном преобразовании окружающей действительности.

Таким образом, сущностная характеристика этнокультурной образованности выражается в усвоении личностью этнокультурного опыта, наличии эмоционально-ценностного к нему отношения, а также в способности личности пользоваться усвоенным опытом в различных сферах своей жизнедеятельности. Триадность психологического механизма становления этнокультурной образованности способствует целостности становления всех сторон развития этнокультурной личности. Определяющую роль в этнокультурном образовании выполняет его аксиологическая составляющая, которая отражается в таких аксиологических функциях, как трансляция культуры, сохранение своеобразия национальных традиций, социализация индивидуума путем передачи моральных норм, моральных ценностей.

К основным принципам этнокультурного образования можно отнести:

- принцип культуросообразности образовательного процесса, который предусматривает опору на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи.

- принцип диалога культур, в соответствии с которым осуществляется ориентация обучающихся на понимание, доверие, взаимопомощь, дружбу между народами; на понимание этнического своеобразия других народов, на то, что его способности посвящены служению на пользу другим людям, своему народу.

- принцип гуманистической ориентации. Человек – главная ценность в системе человеческих отношений, определяющей нормой которых является гуманность. Этот принцип требует уважительного отношения к каждому человеку и каждого человека, уважительных отношений между педагогами и обучающимися. По мнению Ш. Амонашвили, по-настоящему гуманной педагогикой является та, которая имеет возможность приобщить личность к процессу создания самого себя.

- принцип воспитывающего культурного окружения, предусматривающий использование возможностей культурного потенциала внутреннего и внешнего окружения образовательного учреждения в развитии личности.

Содержание этнокультурного образования включает три аспекта: передачу этнологических знаний, на основе которых складываются определенные представления, трансформацию этих представлений в отношения, которые в свою очередь формируют чувство привязанности к родной стороне, чувство любви к родному краю, Отечеству, чувство патриотизма, и дальнейшую реализацию этих представлений и отношений в деятельности. При этом представления являются обязательным компонентом процесса формирования начал этнологической культуры, а отношения – окончательным продуктом. Содержание этнокультурного образования базируется на собственном опыте отношений ребенка с разными сторонами окружающей действительности.

Обычно два языка бывают сформированы у человека в разной степени, поскольку не бывает двух совершенно одинаковых социальных сфер действия языков и представленных ими культур. Поэтому в определении билингвизма отсутствует требование абсолютно свободного владения обоими языками. Если один язык не мешает второму, а этот второй развит в высокой степени, близкой к владению языком у носителя языка, то говорят о сбалансированном двуязычии. Тот язык, которым человек владеет лучше, доминантный, не обязательно является первым по времени усвоения. Соотношение языков может измениться, если будут созданы соответствующие условия: один из языков может частично деградировать (языковая аттриция), перестать развиваться (фоссилизация), вытесниться из употребления (смена языка), забыться, выйти из употребления (языковая смерть); либо, наоборот, может возрождаться (ревитализация), поддерживаться (сохранение), доводиться до уровня официального признания и употребления (модернизация). Эти положения касаются не только отдельных говорящих, но и языковых сообществ.

В последнее время учёные уделяют особое внимание выявлению и описанию особенностей процесса языкового развития индивида при изучении разных языков. Теории вторичной (многоязычной) языковой личности предполагают обращение к лингвистическому и речевому опыту в родном языке, изучение процессов взаимодействия языков (механизма билингвизма), межкультурной специфики ситуации общения [Барышников 2005; Верещагин 1969; Гальскова 2004]. Если развитие базовой языковой личности происходит неосознанно, то формирование вторичной языковой личности – процесс искусственный, сознательный (за исключением случаев длительного пребывания индивидом в иноязычной среде). Формирование вторичной языковой личности происходит при изучении иностранного языка: усвоение правил, языковых элементов. Вторичная языковая личность трактуется как «совокупность способностей человека к производству речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур» [Гальскова 2004]. Вторичная языковая личность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого иностранного языка, т. е. «языковой картины мира» носителя языка и глобальной, концептуальной картины мира, позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность. Речевое функционирование вторичной языковой личности зависит от уровня развития механизма билингвизма. Механизм билингвизма включает процессы производства, восприятия, понимание речевых произведений, принадлежащих к двум языковым системам. Билингвом является человек, «способный употреблять для общения две языковые системы» [Верещагин 1969]. Вторичная языковая личность проходит в своём развитии следующие этапы:

1) рецептивный билингвизм (понимание речевых произведений, но неумение порождать собственные);

2) репродуктивный билингвизм (умение воспроизводить прочитанное на низком языковом или речевом уровне);

3) продуктивный билингвизм (умение порождать речевое произведение, осмысленность, правильность, творческое построение речи).

Факторами развития механизма билингвизма выступают обучение и языковая среда. Согласно Г.И. Богину, модель вторичной языковой личности ориентирована на базовую и является её «материальным» и «структурным слепком» [Богин 1985]. Овладевая вторым языком, индивид проводит структурные аналогии с родным языком, выделяет похожие правила. При усвоении помогает «материальный слепок» с известного уже предмета – родного языка. При формировании готовности пользоваться вторым языком, необходимо ориентироваться на опыт использования и развития тех структурных отношений и зависимостей, которые присущи модели базовой языковой личности – «структурный слепок». Структурный слепок осуществляется быстрее, так как требует выполнения меньших по объёму упражнений, чем при формировании того или иного умения при изучении русского языка. Например, человека, умеющего читать на родном языке, не приходится обучать выделению графического слова, сокращается обучение звуко-буквенным соответствиям. Система связей внутреннего лексикона на родном языке помогает легче накапливать иноязычную лексику. Эффективность образования слепка максимальна на уровнях адекватного выбора и синтеза. Это связано не с «материальным слепком», т. е. сходством языков, а со сходством их носителей. Уровень развития базовой языковой личности на основе родного языка предопределяет развитие вторичной языковой личности.

При работе с учебным материалом обучающийся предпринимает конкретные познавательные действия, т.е. совершенствуются конкретные операции сравнения, синтеза, анализа, компрессии. Готовность и способность языковой личности осуществлять когнитивную деятельность – одна из существенных составляющих субъекта учения. Важнейшая предпосылка когнитивной деятельности – знание языка [Легостаева 2013: 52-57].

Ученые, создающие и уточняющие теории обучения языкам, давно отказались от изучения языка релятивно, т.е. исходя из системы единиц каждого уровня, и уже не один десяток лет изучают связи языка и культуры, в том числе в билингвальном аспекте. Усвоение языка невозможно без обращения к культуре народа. Как справедливо отмечал Эдвард Сепир, подобно культурам, языки редко бывают «самодостаточными»: «Потребности общения заставляют говорящих на одном языке вступать в непосредственный или опосредованный контакт с говорящими на соседних и культурно доминирующих языках» [Сепир 1993].

Разрабатывать программы, учебные материалы для билингвов помогает учет и иных классификаций двуязычия: билингвизм контактный (наблюдаемый при поддержании билингвом связей с носителями языка) – неконтактный (при отсутствии такой связи); автономный (при котором языки усваи-

ваются без соотнесения между собой) – параллельный (при параллельном – овладение одним языком происходит с опорой на овладение другим языком).

Если понимать под овладением культурой не только чтение стихов, инсценирование диалогов, исполнение песен в национальных костюмах и т.д., но и усвоение способов рассуждения, видов человеческих взаимоотношений, способов проявления дружбы, симпатии, связанных с речевым поведением человека, то это требует специально организованной работы как среди студентов, так и среди преподавателей. Научающее межкультурное общение в условиях аудиторного билингвизма как нельзя лучше отвечает этим целям.

Анализируя творческий процесс преподавателя, можно прийти к выводу, что постоянной заботой профессионального билингва является поиск и подбор в процессе речи таких форм выражения, которые бы максимально соотносились по своему содержанию с формами выражения, принятыми на другом языке. Здесь немаловажную роль играет культурный и фольклорный аспект языка. На результаты деятельности преподавателя влияет он сам, творческое и терпеливое отношение к своеобразию развития обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н.В. Мультилингводидактика / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2005. – №5. – С. 19-27.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов: Дис. д-ра филол. наук: 10.01.01 / Г.И. Богин. – Калинин [б.и.], 1985. – 326 с.
3. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – 170 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пос. для учителя / Н.Д. Гальскова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
5. Легостаева О.В. Развитие языковой компетенции студентов 1-го курса нефилологических специальностей при изучении имени прилагательного в русском языке с привлечением материала английского языка на основе функционально-семантического подхода / О.В. Легостаева. – Орёл: Картуш, 2013. – С.52-57.
6. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.

ETHNO-CULTURAL COMPONENT OF BILINGUALISM

O.V. Legostaeva

Prioksky State University, Oryol

The article deals with the definition bilingualism and covers the types and stages of this phenomenon, it also touches upon the question of its ethno-cultural component and the problem of the second linguistic personality forming in the situation of artificial bilingualism.

Key words: *bilingualism; ethno-cultural component of bilingualism; second linguistic personality; native language; foreign language.*

Об авторе:

ЛЕГОСТАЕВА Оксана Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Приокского государственного уни-

верситета, e-mail: fremd_sprachenluxx@mail.ru.
УДК 801.19

**ЭМОТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ПУНКТУАЦИОННО-ГРАФИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

М.В. Максимова

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

В статье рассматриваются средства пунктуационно-графического оформления текста, его роль в создании художественного эффекта. Особое внимание уделено авторскому использованию пунктуационных знаков и расположению текста на странице.

Ключевые слова: пунктуационно-графическое оформление, художественный текст, эмоционально-экспрессивная окраска.

Использование современных технических средств фиксации и обработки текста предоставляет автору широкий набор средств пунктуационно-графического оформления, с помощью которых можно придать фоновый, иллюстративно-символический план художественному произведению.

Графика определяется как «система всех средств письменности, учитывающих отношения между устной речью и письменной речью» [Максимова 2004: 435]. Мы будем включать в область графики знаки препинания, использование различных шрифтов, заглавных букв, организацию текста. Очевидно, что графика – понятие более широкое, нежели пунктуация, которая представляет собой «систему графических неалфавитных знаков, образующих вместе с графикой и орфографией основные средства письменного языка, главной назначением – членение и графическая организация письменного текста» [Языкознание 1998: 377].

К.А. Гузеева помимо общепринятых пунктуационных знаков (точка, тире, запятая, вопросительный и восклицательный знаки, многоточие, двоеточие, точка с запятой) относит к английской пунктуации заглавные написания, апостроф, дефис, знак переноса, т.е. внеалфавитные средства, тяготеющие к сфере орфографии [Гузеева 1992: 176].

Одним из аспектов, у которых наиболее ярко реализуется эмотивный потенциал пунктуационно-графического оформления, является прямая речь. Прямая речь буквально воспроизводит форму чужого высказывания со всеми грамматическими, лексическими и интонационными особенностями.

Об интенсивности звучащей речи мы судим по просодическим элементам – громкости голоса, его силе, паузам, темпу. Все эти характеристики непосредственно связаны с фонетической стороной речи и на письме выражаются пунктуационно-графическими средствами. В.А. Кухаренко вводит для таких средств понятие «графон»: «графон – это выделение звуков с помощью того или иного изменения их привычного графического вида» [Кухаренко 1986: 13].

Таким образом, одной из функций пунктуационно-графического оформления является передача эмоциональной окраски и особо значимых частей высказывания. «Пунктуации принадлежит также важная роль в передаче отношения автора к высказываемому, в намеке на подтекст, в подсказке эмоциональной реакции, которую ожидают от читателя» [Арнольд 1983: 295].

Пунктуационное оформление может быть подчинено языковой норме, а может быть и обусловлено конкретными условиями речевого контекста. С факультативной пунктуацией тесно связано понятие «авторский знак». По мнению И.В. Арнольд, «авторские знаки препинания используются для выражения на письме специально авторского задания при возможных вариантах в распределении смысловых и грамматических связей слов, они уточняют структуру предложения в связи с заданным смыслом» [Арнольд 1973: 176].

К авторским также относят знаки препинания, которые передают лишь эмоционально-экспрессивный строй речи, соответствующий авторской индивидуальности. Так, авторским знаком В. Маяковского является тире. Авторские знаки не регламентируются правилами и являются значимым экспрессивно-стилистическим средством, способным усилить художественную выразительность письменного текста.

В английском языке, в отличие от русского, пунктуация носит логико-коммуникативный характер, т.е. тесно связана со смыслом и интонацией, эмоционально-экспрессивной и стилистической окраской высказывания.

Эмотивность, активно исследуемая в лингвистике, является в данном случае семантической категорией и важнейшим смысловым аспектом экспрессивности. При этом стилистически маркированным может быть любой пунктуационный знак.

Знаки препинания дополняют стилистические приемы. Так, например, для обозначения апозиопезиса в английской традиции используется тире или многоточие. Говорящий обрывает речь, не закончив предложения под влиянием чувств или по другим причинам.

Для обозначения парцелляции используется точка. Автор преднамеренно выделяет части предложения с помощью точки, чтобы придать им особую значимость. Парцеллированные члены отделяются от основного предложения длительной паузой и выделяются по смыслу и интонационно. «Порционная» подача информации создает прерывистость, динамичность и имитирует естественность живой речи:

I could just about picture her. Preppy and little and blonde. Not to mention young. And very attractive, of course (Patterson 2001: 243).

По мнению Н.С. Валгиной, парцелляция связана со стремлением передать интонации живой речи, акцентировать наиболее значимую часть предложения. Она служит «повышению выразительности речи, приданию оттенка приподнятости и эмоционального напряжения. Возможности такого

приема велики – при создании стремительного ритма, динамичности. Резкости; для создания эффекта «раздумчивой речи» с наплывами воспоминаний; в других случаях самостоятельные члены приобретают ироническое звучание» [Валгина 2004: 107-108].

Помимо знаков препинания, в эмфатических целях может использоваться и орфография, что можно отнести к области графики. Эмфатическое использование спеллинга является важным средством характеристики героя, его социального статуса, особенностей произношения, возраста и т.п.:

Cheese leaned forward and laughed. "P-p-p-purposes of prostitution. Dang, that's got a nice ring to it, don't it now?" (Patterson 2001: 112)

Не меньшим потенциалом обладает и такое важное параграфическое средство как шрифт. Изменение шрифта позволяет создать определенное настроение. Например, «говорящим» может стать размер шрифта:

*Гулял в жару, гулял в мороз и сырость.
Гулял, гулял, ГУЛЯЛ и вырос* (Левин 2002:12).

«Здесь графический образ иллюстрирует содержание ключевого слова «вырос»: постепенное увеличение размера букв становится своеобразной иллюстрацией того, как «подростал» щенок» [Москвин 2006: 187].

На периферии пунктуационной системы существует немалое количество графических неалфавитных средств выделения того или иного фрагмента текста: *курсив*, *р а з р я д к а*, *шрифт*, *подчеркивание*.

По отношению к типографской пунктуации в настоящее время используется термин «параграфемика» или «метаграфемика». Параграфемике рассматривают как прикладную область лингвистики, изучающую организацию графического текста и функции невербальных средств передачи информации. Параграфемные единицы считаются средствами разграничения и актуализации смысла, средствами выделения, направленными на привлечение внимания читающего. Основное назначение параграфемных средств состоит в том, чтобы «сделать письменный текст содержательно мотивированным, информативно оптимальными коммуникативно экспрессивным» [Клюканов 1983: 12].

Одним из интересных средств воздействия на читателя является размещение текста на странице. Это может быть фигурный текст, форма которого образует либо узор, либо отвечающий содержанию данного текста рисунок, т.е. графический дубликат словесного образа.

Графические стихи встречаются в творчестве Г.Р. Державина, А.П. Сумарокова и других русских поэтов. Широко известны т.н. «Калиграммы» Г. Аполлинера, изданные в 1918 г. Вот одна из них – «Стих для Лу»:



Антивоенное стихотворение Э. Каммингса написано в форме треугольника без знаков препинания. В нем всего одна заглавная буква – «О» на вершине треугольника. Это предсмертное письмо раненого к своей любимой:

i'm
asking
you dear to
what else could a
no bit it doesn't
of course but you don't seem
to realize i can't make
it clearer war just isn't what
we imagine but please for god's O
what the hell yea it's true that was
me but that me isn't me
can't you see now no not
any christ but you
must understand
why because
i am
dead (Cummings http)

Синтаксические конструкции переходят одна в другую, апозиопезис не показан пунктуационно, и тем не менее смысл целого ясен, а эмоциональная сила велика. Самая длинная строка показывает раздражение, а самая короткая – обреченность. Стихотворение представляет поток сознания умирающего. Треугольник – это последнее усилие умирающего, которое достигает кульминации в середине. Внешний вид стихотворения передает его содержание, а ритм является не звуковым, а визуальным.

Одним из графических средств, функционирующих на уровне текста в целом, является так называемый «эквивалент текста». Обычно он обозначается рядом точек и указывает на пропуск элементов текста, о которых читатель может только догадываться [Тынянов 2002: 357]. Примером может служить стихотворение А.А. Дельвига «К А.Д. Илличевскому» (1817):

Готовься ж слышать предвещанья,
Страшись сей груди трепетанья
И беспорядка сих власов!
Все, все грядущее открою!
Читай, – написаны судьбою
Вот строки невидимых слов
.....

Таким образом, краткий обзор пунктуационно-графических средств оформления художественного текста свидетельствует о том, что они позволяют придать второй (фондовый, иллюстративно-символический) план как тексту, так и отдельной строке. Они позволяют передать просодические элементы, а также выступают в роли экспрессивных единиц, образующих экспрессивную подсистему и обеспечивают дополнительный канал связи между автором и читателем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – Л.: Просвещение, 1983. – 302 с.
 2. Валгина Н.С. Актуальные проблемы современной русской пунктуации: учеб. пособие / Н.С. Валгина. – М.: Высшая школа, 2004. – 260 с.
 3. Гузеева К.А. Английский язык: Справочные материалы / К.А. Гузеева. – М.: Просвещение, 1992. – 288 с.
 4. Клюканов И.Э. Структура и функции параграфемных элементов языка: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.Э. Клюканов; Калининск. гос. ун-т. – Калинин [б.и.], 1983. – 150 с. – На правах рукоп.
 5. Кухаренко В.А. Практикум по стилистике английского языка / В.А. Кухаренко. – М.: Высшая школа, 1986. – 87 с.
 6. Левин А.Н. Обыкновенная история / А.Н. Левин. – Москва: ВАКО, 2002. – 24 с.
 7. Максимова И.В. Стилистика и литературное редактирование / И.В. Максимова. – М.: Гардарики, 2004. – 567 с.
 8. Москвин В.П. Стилистика русского языка / В.П. Москвин. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 389 с.
 9. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика: Учеб. пособие для студентов вузов по спец. «Рус. яз. и литер.» / Г.Я. Солганик. – 2-е изд, испр. и дополн. – М.: Высшая школа, 1991. – 182 с.
 10. Тынянов Ю.Н. Литературная эволюция. Избранные труды / Ю.Н. Тынянов. – М.: Аграф, 2002. – 496 с.
 11. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
11. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. – 685 с.: ил.
- ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА
- Аполлинер Г. Каллиграммы [Электронный ресурс] / Г. Аполлинер URL: http://bookz.ru/authors/apolliner-giiom/apolliner1_5/page-3-apolliner1_5.html
- Cummings E.E. 100 Selected poems [Электронный ресурс] / E.E. Cummings. - URL: <http://hellopoetry.com/e-e-cummings/>
- Patterson J. The Quickie / J. Patterson, M. Ledwidge. – Little, Brown and Co., 2001. – 335 p.

**EMOTIVE POTENTIAL OF PUNCTUATION-GRAPHICAL
COMPOSITION OF A LITERARY TEXT**

M.V. Maksimova

Glazov State Pedagogical Institute named after V.G.Korolenko, Glazov

The article deals with means of punctuation-graphical composition of a text and its role in producing artistic effect. Special emphasis is laid on author's use of punctuation marks and arrangement of the text on the page.

Key words: punctuation-graphical composition, literary text, emotive-expressive colouring.

Об авторе:

МАКСИМОВА Марина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики преподавания, Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, e-mail: marimax78@yandex.ru.

УДК 81-112.2

**СЕМАНТИКА ТЕРМИНА «IDEA»
В ТРАКТАТЕ ШАРЛЯ ДЕ БОВЕЛЯ «LIBER DE DIFFERENTIA
LINGUARUM ET GALLICI SERMONIS VARIETATE» (1533)**

Е.Н. Михайлова

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

В статье рассматриваются воззрения на язык Шарля де Бовеля (1479-1565) – яркого представителя французского гуманизма первой половины XVI века. Анализируется термин «idea» – один из ключевых терминов его лингвистической концепции, который по-своему отражает понимание им изменчивой природы языка.

Ключевые слова: ренессансная лингвистическая традиция, Шарль де Бовель, категория «IDEA» (архетип).

Вопросы терминологии неизменно занимали и продолжают занимать чрезвычайно важное место в научных исследованиях, что обусловлено методологической значимостью терминов в любой научной области. Об этом писали многие ученые, среди них П.А.Флоренский, отмечавший, в частности, что все содержимое науки может быть сведено к терминам и их связям [Флоренский 1989: 110-112]. При изучении терминологии принято учитывать то, что понятийные характеристики терминов динамичны в своей основе, так как динамична сама познавательная деятельность человека. В связи с этим диахронический фактор при анализе терминосистем позволяет проследить за процессом «кристаллизации» мысли на пути познания изучаемого явления. Обращение к изучению особенностей формирования лингвистической терминологии в рамках различных лингвистических традиций дает богатый материал для такого рода изысканий.

Особенную значимость в связи с рассматриваемой проблемой представляют так называемые переломные эпохи, когда одна научная парадигма в языкознании сменялась другой. В истории лингвистической мысли таким по-своему уникальным периодом является Возрождение – время, когда были заложены основы многих европейских национальных лингвистических традиций. В плане изучения лингвистической терминосистемы данная эпоха представляет собой особого рода интерес, поскольку именно тогда на базе как античной, так и средневековой научной традиций происходила кристаллизация новой парадигмы знания о языке. При этом метаязык данной эпохи не обладает однородностью в силу того, что в большинстве случаев язык-объект и язык-инструмент лингвистического описания не совпадали.

Среди мыслителей, стоявших у истоков французской национальной лингвистической традиции, почетное место занимает Ш. де Бовель (1479-1565) – один из тех гуманистов, кого принято называть «титанами Возрождения», т.к. он сумел оставить заметный след в философии, теологии, математике, медицине и филологии [Michel 1936; Schmitt 1982; Кудрявцев 1996; Михайлова 2012]. Де Бовель внес свой вклад в развитие французской лингвистической мысли как автор оригинального трактата под названием «*Liber de differentia vulgarum linguarum et Gallici sermonis varietate*» (О различии народных языков и разнообразии французского языка). Эта небольшая по объему работа была написана в 1531 г., а опубликована в начале 1533 г. в Париже, в одной из наиболее престижных типографий того времени – типографии Робера Этьена.

Трактат де Бовеля представляет собой значительный интерес с точки зрения изучения закономерностей, связанных с формированием метаязыка ренессансной лингвистической традиции. В этом плане значимым является, во-первых, то, что тракт, написанный в жанре «рассуждений» о языке, был написан по-латински, т.е. он представляет собой пример «уходящей латиноязычной традиции. Во-вторых, поскольку автором трактата является один из блестящих философов своего времени, в нем получили отражение его философские воззрения, а вместе с ними и некоторые философские термины, которые при переносе из области философии в область знания о языке претерпели определенные изменения.

Как следует из названия, трактат де Бовеля посвящен проблеме языковой вариативности, или, по выражению де Бовеля, вопросам «многообразия языков мира и разнообразия французского языка». Ключевыми терминами в данной работе выступают, соответственно, «*differentia*» (различие) и «*varietas*» (разнообразие). В то же время, как показывает анализ трактата, не менее значимое место в понимании де Бовелем изменчивой природы языка, играет еще один термин – «*idea*», который обладает в его работе достаточно размытой семантикой. Как пишет К. Дюмон-Демезьер, в концепции де Бовеля этот термин отражает, с одной стороны, неоплатоновское толкование бытия, с другой стороны, выступает в ключе средневекового спора о природе уни-

версалий [Dumont-Demaizière 1973: 205]. Во французском переводе комментированного переиздания трактата де Бовеля для передачи латинского термина «*idea*» использован термин «*archétype*» (архетип). Он представляется удачным и для перевода латинского термина «*idea*» на русский язык, поскольку, во-первых, в русскоязычной философской традиции первую позицию в перечне синонимов для него также занимает термин «архетип» [Философия 2004]. Во-вторых, такие близкие ему по значению термины, как «идеал» и «абсолют», обладают в русскоязычной терминосистеме своим спектром значений, каждый из которых не всегда применим к контекстам, в которых встречается термин де Бовеля «*idea*».

Рассмотрим несколько контекстов, в которых в той или иной степени раскрывается система значений, вложенных де Бовелем в термин «архетип» (*idea*). Первое, что обращает на себя внимание, это несоотнесенность данного понятия у де Бовеля с народными, живыми языками. Например:

«В народных языках нет никаких правил или предписаний ни в своем развитии, ни в **архетипе**» [Bovillus 1533: 4].

«... в любом народном языке поиск **архетипа** будет бессмысленным и напрасным [Bovillus 1533: 43].

«Кто, в каком уголке Франции, сможет всерьез утверждать, что его язык представляет собой **архетип** всего французского языка, во всем его объеме, в своей элегантности и своей точности до такой степени, чтобы совершенно не зависеть ни от влияния неба, ни от недостатков произношения?» [Bovillus 1533: 43].

Что касается латинского языка, то, по мнению ученого, он в полной мере обладает качествами архетипа:

«Латинский язык, универсальный **архетип** трех языков – итальянского, французского, испанского, – будучи сохранен жесткими узами своих правил, не подвержен изъянам произношения как язык, который всегда и повсюду и в любом произношении проявляет устойчивость, сохраняет единство, целостность и чистоту [Bovillus 1533: 42].

Как видим, именно применительно к латинскому языку де Бовель указывает на особые качества языкового архетипа: это наличие правил, «устойчивость, единство, целостность и чистота». Именно в этом контексте латиноязычный термин «*idea*» выступает как аналог русскоязычному термину «идеал».

И, как богослов, де Бовель с еще большим пиететом пишет о древнееврейском языке, который, по его мнению, может рассматриваться как воплощение архетипа: «В языке нашего праотца следует искать **архетип** всех в мире языков» [Bovillus 1533: 47]. Для доказательства столь высокого статуса древнееврейского языка де Бовель прибегает к развернутым аргументам из текста Священного Писания: «Это язык, посредством которого господь обратился к Адаму, к Еве и к змию в Райском саду. Это язык, на котором он повелел благочестивому Ною построить спасительный ковчег, который за-

щитит остатки рода человеческого во время Всемирного потопа. Именно этот язык он разделил и изменил во всех говорах мира в момент строительства Вавилонской башни. <...> и вновь, по воле Святого духа, он собрал его воедино в устах избранных и возродил апостолов и привел его к своему единству, ибо, как сказано в Книге пророчеств: «В эти дни я верну на землю избранное произношение и язык заик станет быстрым и ясным» [Bovillus 1533: 47].

Рассмотрение контекстов, в которых раскрывается система значений, вложенных в термин «idea» (архетип) де Бовелем, позволяет увидеть, что в понимании ученого существуют две языковые реальности: одна соотносится с понятием архетипа, другая – нет. Первая представлена древними языками – латинским и древнееврейским, вторая – живыми (народными) языками. Для первой характерны устойчивость, единство, наличие правил; для второй – отсутствие таковых. Эти два типа языков противопоставлены де Бовелем как языки, в которых действуют законы аналогии, и языки, в которых царит аномалия, или, как он пишет, «человеческий произвол».

В определенной мере помогают пролить свет на многозначность термина «idea» у де Бовеля такие особенности его стиля, как повторы и парная синонимия. Рассмотрим несколько примеров:

«Напрасно пытаться в каком-нибудь народном языке исследовать центр или меру, или же искать в нем и укреплять чистый **архетип** в его целостности, или же формулировать точное правило, которое неукоснительно закрепит произношение неграмотной толпы, произношение заикающегося, варварское, затруднительное и полное ошибок, до такой степени, что ни один человек из народа не сможет отклониться от **архетипа** своего родного языка и своего целостного исправления» [Bovillus 1533: 42].

Таким образом, термин «idea» (архетип) в трактовке де Бовеля обладает следующей совокупностью значений:

- 1) неосязаемая сущность;
- 2) языковой идеал, «мера» для всех языков;
- 3) своеобразный «дух» народа, получивший отражение в языке;
- 4) совокупность правил;
- 5) некая устойчивая языковая модель (своеобразный аналог современному термину «система»).

Кроме того, сквозь призму значений исследуемого термина отчетливо видно еще одно качественное отличие между языками, подмеченное де Бовелем: это форма их существования. Языки с давней и прочной письменно-литературной традицией обладают качествами архетипа, а языки, представленные преимущественно в устной форме – не обладают.

Примечательно, что хотя де Бовель широко использует термин «idea», трактовка большинства поднимаемых им вопросов связана с пониманием языка не столько как системы, сколько как совокупности слов.

В связи с тем, что на первое место в осмыслении природы народных

языков де Бовель ставит не аналогию, а аномалию, следует естественный для него вывод о невозможности заключить живой язык в рамки канонической схемы грамматики. В главе L, излагая содержание своей полемики с известным немецким ученым Иоганном Тритемием (автором «Истории франкских королей»), с которым он познакомился в 1504 г., де Бовель рассуждает о невозможности создания для «вульгарных» языков грамматики наподобие латинской: «Когда я был в Германии в гостях у Иоганна Тритемия, в то время возглавлявшего Шпангеймское аббатство, я небезосновательно посмеялся над ним, когда он поделился со мной своими планами на будущее, предполагая заняться бесполезным и бессмысленным занятием. Когда однажды в дружеской беседе разговор случайно коснулся народных языков, Тритемий, нимало не смутившись, пообещал сделать нечто, что было выше его сил: он возомнил себя в силах украсить немецкий язык (*Germanica lingua*) выработанными им правилами, чтобы таким образом уподобить этот язык латинскому» [Bovillus 1533: 44-45].

Опираясь на понятие архетипа, де Бовель подходит и к решению вопроса о превосходстве одного языка над другим. Как известно, этот вопрос занимал внимание западноевропейских гуманистов в течение всего XVI в. и подчас был предметом бурной полемики, результатом которой стало появление многочисленных апологий народных языков. Одна из глав трактата де Бовеля всецело посвящена этому вопросу. Призывая прекратить этот бессмысленный, с его точки зрения спор, он пишет: «Возможно ли что-либо решить в этом споре двух народов о том, чей языковой **архетип** более верен, если каждому нравится свой язык и для каждого именно он является наиболее совершенным?» [Bovillus 1533: 47].

Таким образом, проведенный анализ показал, что термин «idea» как один из важнейших терминов философии неоплатонизма приобрел в трактате де Бовеля новое, достаточно широкое содержание, включающее такие качества, как системность, устойчивость, целостность, нормативность, национальный дух. Благодаря использованию этого термина французскому ученому по-своему удалось решить поставленную им задачу – раскрыть одну из закономерностей изменчивой природы языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кудрявцев О.Ф. Шарль де Бовель и его трактат «О мудреце» / О.Ф. Кудрявцев. // Чаша Гермеса. Гуманистическая мысль эпохи Возрождения и герметическая традиция – М.: Юрист, 1996. – С.233-261.
2. Михайлова Е.Н. Проблема языковой эволюции в лингвистической концепции Шарля де Бовеля [Электронный ресурс] / Е.Н. Михайлова // Язык и культура: научный интернет-журнал Центра исследования лингвокультурологии и переводоведения Философского факультета Прешовского ун-та в Прешове. – 2012. – № 11. / Jazyk a kultúra: Internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľského centra excelentnosti pri Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. – Prešov. – 2012. – № 11. – URL: http://www.ff.unipo.sk/jak/rus/index_r.html
3. Флоренский П. Термин / П. Флоренский // Вопросы языкознания. – 1989. – № 3. –

- C.104-117.
4. Bovillus Carolus. Liber de differentia linguarum et Gallici sermonis varietate; quae voces apud Gallos sint factitiae et arbitrariae vel barbarae; quae item ab origine latina manarint; de hallucinatione Gallicanorum nominum / Carolus Bovillus. – Parisiis, apud R.Stephanum, 1533. – 107 p.
 5. Dumont-Demaizière C. Charles de Bovelles. Sur les langues vulgaires et la variété de la langue française / C. Dumont-Demaizière. – Paris: C. Klincksieck, 1973. – 269 p.
 6. Michel P.H. Un humaniste picard : Charles de Bovelles // Revue des études italiennes, t.I / P.H. Michel. – Paris, 1936. – P. 176-187.
 7. Schmitt C. Bovelles linguiste // Charles de Bovelles et son cinquième centenaire 1479-1979: Actes du colloque international tenu à Noyon les 14-16 septembre 1979 / C. Schmitt. – Paris, 1982. – P. 247-263.
 8. Энциклопедические и лексикографические источники
Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004.

SEMANTICS OF THE TERM «IDEA» IN THE TREATISE OF CHARLES DE BOVELLES «LIBER DE DIFFERENTIA LINGUARUM ET GALLICI SERMONIS VARIETATE» (1533)

E.N. Mikhaylova

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article deals with the language views of Charles de Bovelles (1479-1565), the prominent representative of the French humanism in the first half of the XVIth century. One of the key terms of de Bovelles' linguistic conception – «idea» – which reflects his own understanding of the changeable language nature is analyzed.

Key words: *Renaissance linguistic tradition, Charles de Bovelles, category «idea» (archetype).*

Об авторе:

МИХАЙЛОВА Елена Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета; *e-mail:* emikhailova@yandex.ru.

УДК 811.512.165

ОБ УСТОЙЧИВОМ СЛОВАРНОМ ФОНДЕ КИРГИЗСКОГО ЯЗЫКА²

И.Н. Новгородов

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова,
Якутск

Как показывает анализ, устойчивый словарный фонд киргизского языка восходит к тюркскому лексическому фонду и в нем обнаруживаются процессы иноязычного влияния, а также инновации.

Ключевые слова: *киргизский, устойчивый словарный фонд, заимствования, инновации.*

Работа продолжает исследования представленные такими публикациями, как «О наиболее устойчивой лексике», «Об устойчивом словарном фонде в изучении дивергенции праязыка», «Some Notes on the Leipzig–Jakarta List of the Chulym Language», «On a Multidisciplinary Study of South Siberian Turkic Varieties (in Comparison with Yakut). Part I», с которыми можно ознакомиться на сайте leipzig-jakartalist.ru. В этой работе предпринята попытка установления происхождения устойчивого словарного фонда киргизского 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.

Киргизы – тюркский народ, живущий в Средней Азии. Основное население современной Киргизии. Многочисленные общины киргизов имеются также в Китае, Казахстане, России и Турции, а также в странах Средней Азии. В мире живёт около 4,5 миллиона киргизов, которые в большинстве являются мусульманами-суннитами. Некоторые сохраняют также и элементы доисламского языкового мировоззрения – Тенгрианство. Язык – киргизский, входящий в тюркских языковую семью.

Материалы и методы.

Словарный материал выписан из «Русско-киргизского словаря» 1944 г. [РКС 1944] и «Киргизско-русского словаря» 1985 г. [КРС I, II 1985] с указанием страницы.

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:

² Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-04-00346 «Устойчивый словарный фонд тюркских языков»

<http://wold.clld.org/meaning>; кирг. – сокращением киргизского языка; [КРС I 1985: 444] – указанием источника слова; *кумурска* – формой слова; ‘муравей’ – значением слова; < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 140] – указанием на происхождение слова, сведения об источнике и его странице.

Далее представлен устойчивый словарный фонд киргизского языка:

- 1 ‘ant’ (3. 817) кирг. [КРС I 1985: 444] *кумурска* ‘муравей’ < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 140];
- 2 ‘arm’ (4.31), ‘hand’ (4.33) кирг. [КРС I 1985: 395] *кол* ‘рука’, ‘кисть руки’ < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 37];
- 3 ‘ash’ (1.84) кирг. [КРС I 1985: 462] *кул* ‘зола, пепел’ < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 137];
- 4 ‘back’ (4.19) кирг. [КРС I 1985: 67] *арка* ‘спина; задняя сторона, задняя часть, тыл’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 174];
- 5 ‘big’ (12.55) кирг. [КРС II 1985: 368] *чоң* ‘большой, огромный; великий’ < кит. *çon* [Räs 1969: 116a]; кирг. [КРС I 1985: 292] *зор* ‘большой, громадный’ < перс. *zūr, zor* ‘сила, мощь’ [Räs 1969: 532b];
- 6 ‘bird’ (3.581) кирг. [КРС 1944: 700] *куш* ‘птица’ < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 180]; кирг. [КРС I 1985: 456] *куш* 1. ‘хищная птица, ловчая птица, сокол (общее название)’; 2. ‘самка ястреба-тетеревятника’ < тюрк.; кирг. [КРС I 1985: 339] *канаттуу* 1. ‘(о птицах и насекомых) крылатый’; 2. ‘птица’ < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 252];
- 7 ‘to bite’ (4.58) кирг. [КРС II 1985 : 240] *тиште-* ‘кусать’ < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 242];
- 8 ‘bitter’ (15.37) кирг. [КРС I 1985: 82] *ачуу* ‘горький, кислый; горечь, кислота’ < тюрк. [ЭСТЯ, 1974 : 89];
- 9 ‘black’ (15.65) кирг. [КРС I 1985: 345] *кара* ‘черный, вороной’ < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 286];
- 10 ‘blood’ (4.15) кирг. [КРС I 1985: 338] *кан* ‘кровь’ < тюрк. [ЭСТЯ, 1997: 251];
- 11 ‘to blow (intransitive)’ (10.38) кирг. [КРС II 1985: 151] *сок-* 1. ‘бить, ударять; биться (о сердце, пульсе)...5. ‘дуть (о ветре)’ < тюрк. [ЭСТЯ, 2003: 286]; кирг. [КРС I 1985 : 274] *жүр-* 1. ‘двигаться, быть в движении; ходить, ездить’...5. ‘дуть (о ветре)’ < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 229];
- 12 ‘bone’ (4.16) кирг. [КРС II 1985: 160] *сөөк* ‘кость’ < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 357];
- 13 ‘breast’ (4.41) кирг. [КРС II 1985: 453] *эмчек* ‘женская грудь’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 271];
- 14 ‘to burn (intransitive)’ (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];
- 15 ‘to carry’ (10.61) кирг. [КРС 1944 : 461] *алып жүрүү* ‘нести’; кирг. [КРС I 1985 : 43] *алып жүр-* ‘носить с собой, всегда иметь при себе’ < кирг. *ал-* ‘взять’ + *жүр-* ‘двигаться’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 127, ЭСТЯ 1989: 229]; кирг. [КРС II 1985 : 216, 217] *таш-, ташы-* ‘носить, возить, переносить, перевозить’ < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 170];
- 16 ‘child (kin term)’ (2.43) кирг. [КРС I 1985: 102] *бала* ‘дитя, ребенок’ < тюрк. [ЭСТЯ, 1978: 47];
- 17 ‘to come’ (10.48) кирг. [КРС I 1985 : 368] *кел-* ‘двигаться сюда, по направлению к говорящему (приходить, приезжать, приплывать и т.п.)’ < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 14];
- 18 ‘to crush/to grind’ (5.56) кирг. [КРС II 1985 : 209] *тапт-* 1. ‘тащить’...7. ‘мо-

лоть (зерно) < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 154]; кирг. [КРС II 1985 : 128] *салдыр*- (понуд. от *сал*- 'класть, помещать внутрь' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 173]) в *ун салдыр* 'молоть муку'; кирг. [КРС II 1985: 197] *талкала*- 'размельчить, растолочь; разбить вдребезги, разрушить', *талкан* 'толокно', ср. чаг. *talqa*- 'жарить на огне', каз. *talqan* 'обжаренный мелко измелченный ячмень', 'обжаренная ячменная мука' [Räs 1969: 458b], др.-тюрк. *talqan* 'поджаренная мука, толокно'; кирг. [КРС I 1985: 229] *жанч*- 'дробить, толочь' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 184]; кирг. [КРС II 1985: 12] *майдала*- 'мельчить, размельчить; дробить' от *майда* 'мелкий, некрупный' < перс. *maida* [Räs 1969: 322b];

19 'to cry/to weep' (16.37) кирг. [КРС II 1985: 425] *ыйла*- 'плакать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 79]; кирг. [КРС II 1985: 179] *сыкта*- 'горько плакать, горевать' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 390];

20 'to do/to make' (9.11) кирг. [КРС I 1985: 484] *кыл*- 'делать, совершать действие' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 205];

21 'dog' (3.61) кирг. [КРС I 1985: 304] *ит* 'собака' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 385];

22 'to drink' (5.13) кирг. [КРС I 1985 : 306] *ич*- 'пить' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 391];

23 'ear' (4.22) кирг. [КРС I 1985: 440] *кулак* 'ухо' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 124];

24 'to eat' (5.11) кирг. [КРС I 1985: 242] *же*- 'есть, кушать, вкушать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974 : 333];

25 'egg' (5.97) кирг. [КРС I 1985: 269] *жумуртка* 'яйцо' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 250];

26 'eye' (4.21) кирг. [КРС I 1985: 414] *көз* 'глаз' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 60];

27 'to fall' (10.23) кирг. [КРС II 1985 : 287] *түш*- 'спускаться, опускаться; падать' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 330];

28 'far (adverb)' (12.44) кирг. [КРС II 1985 : 435] *ыраак* 'далеко' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 286]; кирг. [КРС I 1985: 54] *алыс* 'далеко' < монг. *alus* [Räs 1969: 17b]; кирг. [КРС I 1985: 362] *качык* 'далекий, отдаленный', 'далеко' < тюрк. *кач*- 'убегать', 'удаляться, уходить' [ЭСТЯ 1997: 340];

29 'fire' (1.81) кирг. [КРС II 1985: 83] *от* 'огонь' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 483];

30 'fish' (3.65) кирг. [КРС I 1985: 107] *балык* 'рыба' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 59];

31 'flesh/meat' (4.13) кирг. [КРС 1944: 410] *эт* 'мясо' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 311]; кирг. [КРС II 1985: 468] *эт* 1. 'мясо (как пищевой продукт)' 2. 'вареное мясо (как особое блюдо)'; 3. 'тело' < тюрк.; кирг. [КРС I 1985 : 478] *кызыл* 1. 'красный'...7. перен. 'мясо' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 194];

32 'fly' (3.83) кирг. [КРС II 1985: 388] *чымын* 'муха' < тюрк. [Räs 1969: 110a];

33 'to give' (11.21) кирг. [КРС I 1985: 128] *бер*- 'давать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 114];

34 'to go' (10.47) кирг. [КРС I 1985: 274] *жүр*- 'двигаться, быть в движении; ходить, ездить' < тюрк. [ЭСТЯ, 1989: 229]; кирг. [КРС I 1985 : 108] *бар*- 'двигаться (идти, ехать, плыть, лететь), отправляться (удаляясь от говорящего или минуя его)' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 64];

35 'good' (16.71) кирг. [КРС I 1985: 218] *жакшы* 'хорошо, хороший' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 63];

36 'hair' (4.14) кирг. [КРС II 1985: 353] *чач* 'волосы (на голове у человека)' < тюрк. [ЭСТЯ, 2003 : 216]; кирг. [КРС II 1985: 279] *тук* 'волос на теле человека' < тюрк. [Räs 1969: 503a];

37 'hard' (15.74) кирг. [КРС I 1985: 360] *катуу* 'твёрдый, жесткий' < тюрк. [ЭСТЯ 1997 : 334];

38 'he/she/it' (2.931; 2.932; 2.933) кирг. [КРС I 1985: 42] *ал* 'он, тот' < тюрк.

[ЭСТЯ 1974 : 444];

39 'to hear' (15.41) кирг. [КРС II 1985 : 301] *ук-* 'слышать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 584];

40 'heavy' (15.81) кирг. [КРС II 1985: 75] *оор* 1. 'тяжелый'; 2. 'трудный' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 85];

41 'to hide' (12.27) кирг. [КРС I 1985: 241] *жашып-* 'прятаться, скрываться', *жашыр-* 'прятать, скрывать, утаивать' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 160]; кирг. [КРС I 1985: 358] *кат-* 'прятать' < *тюрк. *kā* 'сундук' [СФТЯ 1970 : 194] + *-m=*, ср. развитие значения 'прятать, скрывать' из обозначения 'сундука': як. *кистээ-* 'прятать, скрывать' < *тюрк. *кiс̄* 'скрытый, тайный' < **кiс̄* 'сундук', 'скрывать' [СФТЯ 1970: 195, Räs 1969: 273b, ЭСТЯ 1980: 43, ЭСТЯ 1997: 337];

42 'to hit/to beat' (9.21) кирг. [КРС I 1985 : 306] *ур-* 'ударять, бить' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 599]; кирг. [КРС II 1985 : 151] *сок-* 'ударять, бить' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 286];

43 'horn' (4.17) кирг. [КРС II 1985 : 43] *мүйүз* 'рог, рога' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 243];

44 'house' (7.12) кирг. [КРС II 1985: 318] *үй* 'юрта, дом, жилище' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 513];

45 'Г' (2.91) кирг. [КРС II 1985: 24] *мен* 'я' < тюрк. [Räs 1969: 333b];

46 'in' (12.012): кирг. аффикс местного падежа *-да, -де, -до, -дө* 'в' < тюрк. [Щербак, 1977: 39, 175];

47 'knee' (4.36) кирг. [КРС II 1985: 233] *тизе* < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 336];

48 'to know' (17.17) кирг. [КРС I 1985 : 134] *бил-* 'знать, понимать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 137];

49 'to laugh' (16.25) кирг. [КРС I 1985 : 463] *кул-* 'смеяться' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 98];

50 'leaf' (8.56) кирг. [КРС I 1985: 220] *жалбырак* 'лист (растения)' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 130];

51 'leg' (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];

52 'liver' (4.45) кирг. [КРС I 1985 : 145] *боор* 'печень' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 17];

53 spatial relations 'long' (12.57) кирг. [КРС II 1985 : 300] *узун* 'длинный', 'длина'; < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 570];

54 'louse': 'the head louse' (3.811), 'the body louse' (3.8112) кирг. [КРС I 1985: 137] *бит* 'вошь' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 151];

55 'mouth' (4.24) кирг. [КРС II 1985: 72] *ооз* 'рот' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 81];

56 'name' (18.28) кирг. [КРС I 1985: 77] *ат* 'имя' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 198], кирг. [КРС I 1985: 304] *исим* 'см. *ысым*' [КРС II 1985: 441] *ысым* 'имя' < ар. *ism*;

57 'navel' (4.43) кирг. [КРС I 1985: 387] *киндик* 'пуп, пуповина' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 68];

58 'neck' (4.28) кирг. [КРС I 1985: 34] *моюн* 'шея' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 180];

59 'new' (14.13) кирг. [КРС I 1985: 230] *жаңы* 'новый, свежий' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 124];

60 'night' (14.42) кирг. [КРС II 1985: 282] *тун* 'ночь' < тюрк. **t̄yn̄* 'ночь' [СФТЯ, 1970 : 198];

61 'nose' (4.23) кирг. [КРС II 1985: 40] *мурун, мурду* 1. 'нос'; 2. 'ноздря' < тюрк. [ЭСТЯ 1978 : 269]; кирг. [КРС II 1985: 266] *тумиуж* 1. 'клюв', 'морда, рыло', 'хо-

- бот'; 2. 'нос (человека)' < тюрк. [Räs, 1969: 499a];
- 62 'not' (24.06) кирг. [КРС I 1985: 256] *жок* 'нет' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 211];
- 63 'old' (14.15) кирг. [КРС I 1985: 355] *кары* 'старик, старуха, старец', 'старый (о человеке, животном, растении)' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 314]; кирг. [КРС I 1985: 353] *карт* 'старый; старик' < тюрк.;
- 64 'one' (13.01) кирг. [КРС I 1985: 135] *бир* 'один' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 146];
- 65 'rain' (1.75) кирг. [КРС I 1985: 226] *жамгыр* 'дождь' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 57];
- 66 'red' (15.66) кирг. [КРС I 1985: 478] *кызыл* 'красный' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 194]; кирг. [КРС I 1985: 496] *кырмазы* 1. 'красный'; 2. 'красный шелк' < ар. *кырмаз* [Räs, 1969: 267a];
- 67 'root' (8.54) кирг. [КРС II 1985: 201] *тамыр* 'корень' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 143];
- 68 'rope' (9.19) кирг. [КРС I 1985: 255] *жип* 'нитка; бечева, шнур, шпагат, веревка' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 268]; кирг. [КРС I 1985: 144] *боо* 'веревка, завязка, шнурок' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 13];
- 69 'to run' (intransitive) (10.46) кирг. [КРС II 1985: 347] *чан-* 'быстро бежать' < тюрк. **чан-* 'скакать' [СФТЯ 1970: 198]; кирг. [КРС II 1985: 377] *чура-* 'бежать' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 229]; кирг. [КРС I 1985: 272] *жүгүр-* 'бежать, бегать' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 258]
- 70 'salt' (5.81) кирг. [КРС II 1985: 263] *туз* 'соль' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 288];
- 71 'sand' (1.215) кирг. [КРС II 1985: 444] *кум* 'песок' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 133];
- 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];
- 73 'to see' (15.51) кирг. [КРС I 1985: 427] *көр-* 'видеть, увидеть' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 77];
- 74 'shade/shadow' (1.63) кирг. [КРС I 1985: 420] *көлөкө* 'тень' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 96];
- 75 'skin/hide' (4.12) кирг. [КРС II 1985: 229] *тери* 'кожа, шкура' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 207];
- 76 'small' (12.56) кирг. [КРС I 1985: 390] *кичүү* 'малый, маленький; младший' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 75];
- 77 'smoke' (1.83) кирг. [КРС II 1985: 286] *түтүн* 'дым' < тюрк. [Räs 1969: 507b];
- 78 'soil' (1.212) кирг. [КРС II 1985: 253] *топурак* 1. 'глина, земля'; 2. 'почва'; < тюрк. [Räs, 1969: 489b];
- 79 'to stand' (12.15) кирг. [КРС II 1985: 268] *тур-* 'стоять, вставать' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 296];
- 80 'star' (1.54) кирг. [КРС I 1985: 280] *жылдыз* 'звезда' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 279];
- 81 'stone/rock' (1.44) кирг. [КРС II 1985: 216] *таш* 'камень' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 167];
- 82 'to suck' (5.16) кирг. [КРС II 1985: 156] *сор-* 'сосать, высасывать; всасывать' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 311]; кирг. [КРС II 1985: 451] *эм-* 'сосать (грудь, соску)' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 271];
- 83 'sweet' (15.35) кирг. [КРС II 1985: 215] *таттуу* 'сладкий' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 162]; кирг. [КРС II 1985: 409] *ширин* 'сладкий' < перс. *šīrīn*; [Räs 1969: 448a];

- 84 'tail' (4.18) кирг. [КРС I 1985: 439] *куйрук* 'хвост; волос хвоста; перо в хвосте птицы' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 114];
- 85 'to take' (11.13) кирг. [КРС I 1985: 43] *ал-* 1. 'брать, взять'; 2. 'получать; принимать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974 : 127];
- 86 'thick' (12.63) кирг. [КРС I 1985: 334] *калын* 1. 'густой, частый (например, о лесе); плотный (о населении)'; 2. 'толстый (о слое чего-либо)' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 238];
- 87 'thigh' (4.351) кирг. [КРС II 1985: 132] *сан* 'бедро, ляжка' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 188];
- 88 'this' (24.07) кирг. [КРС I 1985: 154, 156] *бу, бул* 'этот, это' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 225];
- 89 'to tie' (9.16) кирг. [КРС I 1985: 96] *байла-* 'вязать, связывать, привязывать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 13];
- 90 'tongue' (4.26) кирг. [КРС II 1985: 235] *тил* 'язык' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 228];
- 91 'tooth' (4.27) кирг. [КРС II 1985: 239] *тиш* 'зуб' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 242];
- 92 'water' (1.31) кирг. [КРС II 1985: 167] *суу* 'вода' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 325];
- 93 'what?' (17.64) кирг. [КРС II 1985: 453] *эмне, эмине* 'что', ср. баш. *нимә* < тюрк. [Räs, 1969: 352a];
- 94 'who?' (17.68) кирг. [КРС I 1985: 387] *ким, кимдер* 'кто' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 67];
- 95 'wide' (12.61) кирг. [КРС I 1985: 212] *жазы* 'широкий, просторный' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 73]; кирг. [КРС I 1985: 374] *кең* 'широкий, просторный, обширный' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 46]; [КРС II 1985: 454] *эндүү* 'широкий' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 352];
- 96 'wind' (1.72) кирг. [КРС I 1985: 244] *жел* 'ветер' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 174]; кирг. [КРС II 1985: 401] *шамал* 'сильный ветер' < ? ар. *šatāl* 'северный ветер' [Räs 1969: 441b];
- 97 'wing' (4.392) кирг. [КРС I 1985: 339] *канат* 'крыло' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 252];
- 98 'wood' (1.43) кирг. [КРС I 1985: 276] *жыгач* 'дерево (общее название: растущее, срубленное, древесина)' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 71];
- 99 'yesterday' (14.49) кирг. [КРС I 1985: 384] *кечээ* 'вчера' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 40];
- 100 'you' (singular) (2.920) кирг. [КРС II 1985: 144] *сен* 'ты' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 232].

Переходя к краткому анализу киргизского устойчивого словарного фонда следует отметить, что в нём развита синонимия, см., например, пункты: 5, 6, 11, 14, 18, 19, 28, 31, 34, 36, 41, 42, 51, 56, 61, 63, 66, 68, 69, 72, 82, 83, 95, 96. Синонимия вызвана заимствованиями из китайского, персидского, арабского и монгольского языков, смотри, например п.п. 5, 18, 28, 56, 66, 83, 96, а также развитием переносных значений (п.п. 6, 11, 31, 61)

Значения единиц устойчивого словарного фонда являются семантической базой для развития новых значений киргизских слов. Например:

2 'arm' (4.31), 'hand' (4.33) кирг. *кол* 1. 'рука', 'кисть руки'; 2. 'передняя нога'; 3. 'палец'; 4. 'почерк'; 5. 'подпись';

32 'fly' (3.83) кирг. *чымын* 1. 'муха'; 2. 'промежуточный хозяин паразита 'пара-

бронема скрябини' (маленькая муха, влетающая верблюду в ноздрю или в ухо и вызывающая заболевание); 3. перен. 'шаманские способности, шаманский дар'; 4. перен. 'дарование'; 5. перен. 'душа';

66 'red' (15.66) *кызыл* 1. 'красный'; 2. 'румяный (о человеке); румянец'; 3. '(о масти) сивый'; 4. ист. 'красный'; 5. '(о чае) крепкий'; 6. перен. 'обмолоченные и обвеванные хлебные злаки; чистое зерно (когда оно на току)'; 7. перен. 'мясо'; 8. 'южн. название паразита хлебных посевов'; 9. 'чаще *кызылдай* выражает сильную степень чего-либо' и т.д.

Следует несколько слов написать и об отдельных особенностях киргизских слов. Глагол 'нести' (пункт 15), по видимому, является недостаточным. Об этом свидетельствует многообразие зарегистрированных форм, связанных с обозначением перемещения различных объектов: [РКС 1944: 461] *алып жүрүү, көтөрүп баруу, көтөрүп келүү, көтөрүп жүрүү* 'нести'; [КРС I 1985: 43] *алып жүр-* 'носить с собой, всегда иметь при себе'; *алып кет-, апкет-* 'увести, увезти; унести'; *алып кел-, апкел-* 'привести; доставить (сюда); принести'; *алып бар-, алтар-, апар-* 'отводить; отвозить; относить' (*жыйын алып бар-* 'проводить собрание'); [КРС I 1985: 432] *көтөр-* 'поднимать; носить взвалив на себя, взяв в руки' (*бала көтөр* 'нянчить ребенка'); [КРС II 1985: 216, 217] *таш-, ташы-* 'носить, возить, переносить, перевозить' (*жүк ташы* 'возить груз'). Возможно, одни формы связаны с обозначением перемещения одушевленных объектов, другие – неодушевленных.

Слово (пункт 93) *эмне, эмине* 'что' отражает древний этап развития киргизского языка и позволяет реконструировать в пратюркском языке многосложную форму **эминэ* 'что', в противоположность ранее реконструируемой односложной форме **нй̄* 'что' [СФТЯ 1970: 195]. Скорее всего в современных тюркских языках мы имеем дело с метатезой слога **эминэ* 'что' и дальнейшим выпадением второго слога, ср. башкирское *нимэ*, туркменское *нэме*, аз. *нэ* в одних случаях, а также морфологическим освоением односложной основы *нэ* – в других, например, татапское *нэрсэ*.

В киргизском языке обнаруживаются древние формы с глухим начальным согласным *ч*- вместо ожидаемого звонкого *ж*-, например (пункт 69), *чура-* 'бежать', ср. *жүгүр-* 'бежать'.

Некоторые значения древних слов, а также они сами вышли из употребления в кирг. языке. Например, в пунктах 5 и 11 представлены значения 'большой' и 'дуть (о ветре)'. В пратюркском языке возможна реконструкция форм а), которые в киргизском не прослеживаются и на их месте представлены другие формы б):

а) 5 'big' (12.55) *тюрк. *п̄ад̄ик* 'большой' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 288, 289];

11 'to blow (intransitive)' (10.38) *тюрк. *й̄р-* 'дуть (о ветре)' < тюрк. [СФТЯ, 1970: 198, ЭСТЯ, 1974 : 635].

б) 5 'big' (12.55) кирг. *чоң* 'большой, огромный; великий' < кит. *ḥoŋ* [Räs 1969: 116a]; кирг. *зор* 'большой, громадный' < перс. *zūr, zor* 'сила, мощь'; здесь в кирг. языке сохранилась форма *бийик* (< *тюрк. *п̄ад̄ик*) со значением 'высокий' вместо 'большой';

11 'to blow (intransitive)' (10.38) кирг. *сок*- 'дуть (о ветре)' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 286]; кирг. *жур*- 'дуть (о ветре)' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 229].

Выводы:

В целом устойчивый словарный фонд киргизского языка отражает развитие тюркских форм и значений. Вместе с тем в нём прослеживается иноязычное влияние и инновации.

Сокращения

аз. – азербайджанский	монг. – монгольский
ар. – арабский	перс. – персидский
баш. – башкирский	тат. – татарский
др.-тюрк. – древнетюркский	турк. – туркменский
каз. – казахский	тюрк. – тюркский
кирг. – киргизский	чаг. – чагатайский
кит. – китайский	як. – якутский

ЛИТЕРАТУРА

1. Щербак А.М. Сравнительная фонетика тюркских языков / А.М. Щербак / под ред. А.Н. Кононова. – Л.: Наука, 1970. – 204 с. (СФТЯ 1970)
 2. Щербак А. М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков. Имя / А.М. Щербак. / под ред. С.Н. Иванова. – Л.: Наука. – 191 с.
 3. Räsänen M. Versuch einen etymologischen Wörterbuchs der Türk Sprachen / M. Räsänen. – Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura, 1969. – 533 S.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
4. Киргизско-русский словарь. В 2-х кн. Ок. 40 000 слов / Сост. проф. К.К. Юдахин. – Фрунзе: Главн. Ред. Киргизской Советской Энциклопедии, 1985. – Кн. 1. А-К. – 504 с. Печат. по изд. изд-ва «Советская Энциклопедия». – М., 1965 г. (КРС I)
 5. Киргизско-русский словарь. В 2-х кн. Ок. 40 000 слов / Сост. проф. К.К. Юдахин. – Фрунзе: Главн. Ред. Киргизской Советской Энциклопедии, 1985. – Кн. 2. Л-Я. – 480 с. Печат. по изд. изд-ва «Советская Энциклопедия». – М., 1965 г. – 767 с. (КРС II)
 6. Русско-киргизский словарь. 40 000 слов / Сост. Х. Карасаев, Ж. Шукуров, проф. К. Юдахин. Под ред. проф. К. Юдахина. – М.: Гос. изд-во иностран. и нац. словарей, 1944. – 984 с. (РКС).
 7. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «И», «Г», «Д» / под ред. Н.З. аджиевой. – М.: Наука, 1980. – 395 с. (ЭСТЯ 1980)
 8. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на гласные. – М.: Наука, 1974. (ЭСТЯ 1974)
 9. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские основы на букву «Б» / 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, 1989. – 293 с. (ЭСТЯ 1989)
 11. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские лексические основы на букву «К», «Қ». – М.: Языки русской культуры, 1997. – 368 с. (ЭСТЯ 1997)

12. Этимологический словарь тюркских языков. Общeturкские и межтюркские лексические основы на букву «К». – М.: Языки русской культуры. 2000. – 265 с. (ЭСТЯ 2000)
13. 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)

ABOUT THE LEIPZIG-JAKARTA LIST OF THE KIRGHIZ 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 Kirghiz language are exposed. The majority of these words consists of the words of the Turkic origin. Several loan words are traced in the Leipzig–Jakarta list of the Kirghiz language.

Key words: Kirghiz, 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 81'246.2

СПЕЦИФИКА ПОЛИМОРФЕМНОГО СЛОВА КАК ОБЪЕКТА ИДЕНТИФИКАЦИИ

И.В. Новикова, Е.А. Зайцева

Тверской государственной университет, Тверь

В статье представлен обзор подходов к изучению моделей хранения полиморфных слов в ментальном лексиконе и способов их идентификации.

Ключевые слова: полиморфное слово, сложное слово, морфологическая структура, идентификация.

Полиморфные слова иностранного языка во многом сходны с неологизмами, представляющими определенную трудность для идентификации в силу того, что они не были усвоены испытуемыми. Здесь особенно важным представляется изучение моделей доступа к морфологически сложному слову в процессе его идентификации; способов осуществления морфологической обработки сложного слова, стратегий и опор, используемых испытуемыми в процессе идентификации.

В недавнем прошлом основной вопрос психолингвистических исследований морфологической обработки сложного слова заключался в определе-

нии наличия или отсутствия роли морфологического фактора в этом процессе. Были предложены модели, которые описывали, каким образом может осуществляться морфологическая обработка сложного слова.

Исследование процессов идентификации слов в поисках их значений в известной мере опосредовано изучением ментальных репрезентаций языковых единиц. На сегодняшний день накоплен немалый опыт в описании организации ментального лексикона (далее – МЛ), принципов его функционирования, внутренней структуры его единиц. Предполагается, что ментальные репрезентации языковых единиц должны отражать характеризующие их фонологические, семантические, орфографические и морфологические признаки.

Полиморфемные слова характеризуются тем, что входящие в их состав морфемы встречаются и в других единицах ментального словаря, и это предполагает, что система репрезентации лексических единиц каким-то образом использует преимущества данного дистрибутивного свойства. Были предложены различные модели доступа к морфологически сложному слову в процессе его идентификации, а также модели, которые и на глобальном уровне, и с разграничением различных аффиксов и процессов словообразования описывают, каким образом может осуществляться морфологическая обработка сложного слова (см. подробнее [Леонова 2002, Сазонова 1998]).

Некоторые исследователи [Butterworth 1983, Henderson 1985] высказывают мнение о том, что морфологически сложные слова хранятся в лексиконе независимо от базовых форм, от которых они были образованы. Согласно этому подходу, морфология не используется в целях лексической репрезентации и обработки, т. е. лексический доступ не предполагает декомпозицию полиморфемных слов на их морфемные составляющие. Полиморфемные слова в этом отношении не отличаются от мономорфемных, и доступ к ним осуществляется посредством одних и тех же механизмов.

Предполагается, что пользователи обладают знанием морфологических правил, которые они стратегически используют в процессе идентификации морфологически сложного слова. Допускается также вероятность самостоятельного вывода правил из набора морфологически сложных слов, извлекаемых из памяти. Эта точка зрения получила название *гипотезы полного списка* (full-list hypothesis) [Butterworth 1983]. В работе [Butterworth 1983] рассматриваются возможности организации базовых форм и их морфологических вариантов в лексиконе. На основе обсуждения результатов экспериментов по исследованию процессов восприятия речи, производства речи и чтения автор отмечает, что имеется крайне мало экспериментальных доказательств в пользу *гипотезы минимального списка* (minimal listing), которая отражает в лексиконе только базовые формы при порождении вариантов системой морфологических правил. Предлагается альтернативный подход, предусматривающий наличие лексических репрезентаций всех слов, т. е. гипотеза *полного списка*, более слабая версия которой предполагает, что все

морфологические варианты корневой морфемы объединены в одно лексическое вхождение и располагаются в лексиконе под одним адресом. При восприятии слова фонологическая (или графическая) структура и морфологические признаки (время, число и т.д.) выступают в качестве триггера для доступа к релевантной единице внутри лексического вхождения. Однако эта гипотеза, хоть и не была отвергнута, не получила должных доказательств. Таким образом, гипотеза полного списка остается, по мнению автора, наиболее вероятной.

Противоположный подход представлен исследователями, разделяющими гипотезу *минимального списка* [Taft 1975], полагающими, что полиморфемные слова подвергаются декомпозиции на стадии, предшествующей лексическому доступу, и первоначально осуществляется доступ к базовой форме. Согласно этой гипотезе, полиморфемные слова репрезентированы в морфемах, тем самым оставаясь за пределами ментального лексикона, а это означает усложнение процедуры их поиска за счет добавления двух дополнительных процессов – декомпозиции для разложения слова на компоненты в целях обеспечения доступа и композиции полученных репрезентаций в репрезентацию целого слова. Сторонники гипотезы минимального списка опираются также на способность носителей языка образовывать и понимать новые слова, что указывает на наличие у них некоего знания о корнях и аффиксах и, следовательно, осознания морфологической структуры их языка [Sproat 1992]. Это также подтверждается данными афазии.

Противники гипотезы полного списка апеллируют к результатам экспериментальных исследований процессов производства речи и наблюдений над речевыми ошибками, показывая, что регулярные морфологические признаки воспринимаются как правила, ограничивающие объем сохраняемой информации [Henderson 1985]. Против гипотезы полного списка свидетельствуют и результаты исследования агглютинативных языков (в частности, турецкого) [Hankamer 1989], где лексическое вхождение включает репрезентации морфологической структуры, а обработка аффиксов опосредована обработкой корневых морфем.

Несмотря на значительное число свидетельств в пользу гипотезы минимального списка, вопрос все еще остается открытым, и оба подхода развиваются параллельно. Как следует из всего обсуждения, стратегии сохранения лексических вхождений в лексиконе зависят от конкретного языка: языки неагглютинативного типа имеют тенденцию к сохранению лексических вхождений полным списком, тогда как агглютинативные языки склоняются к более слабой позиции. Между этими крайними позициями находятся теории, поддерживающие морфологическую декомпозицию для некоторых полиморфемных форм, таких как флективные формы, но разделяющие гипотезу полного списка для дериватов.

В некоторых моделях предусмотрен параллельный поиск морфологически сложного слова в лексиконе по двум маршрутам. Этот подход допус-

кает наличие репрезентаций доступа для целого слова и его отдельных компонентов. На уровне обработки доступ осуществляется одновременно и к репрезентации целого слова, и к репрезентациям входящих в его состав морфем, при этом результат раньше завершённой операции передается на следующий модуль. Модели двойного доступа имеют ряд преимуществ, так как объясняют процесс идентификации новых слов, не встречавшихся человеку в его речевой практике.

Представленные модели не являются взаимоисключающими, поскольку и сам класс полиморфных слов не однороден. Если вопрос о характере репрезентации и обработке морфологически сложных слов зависит от категории таких слов, то следует выяснить, какие факторы определяют эти категории. Ознакомление с результатами исследований особенностей хранения и переработки морфологически сложных слов показывает, что ряд исследователей дифференцируют регулярные и нерегулярные сложные слова. Относительно нерегулярных морфологически сложных слов практически все исследователи, основываясь на экспериментальных данных, сходятся на том, что такие слова хранятся в лексиконе как целое на каком-то уровне репрезентации. По поводу регулярных сложных слов мнения расходятся. Предполагаются варианты распространяющегося (проникающего) хранения [Butterworth 1983]. Хранение в лексиконе репрезентаций целого сложного слова представляется особенно вероятным для высокочастотных слов [Bybee 1985, 1995, Frauenfelder 1992, Marslen-Wilson 1987, Stemberger 1986]. На полном отсутствии хранения полиморфемных слов настаивают авторы в [Pinker 1991, Pinker & Prince 1991]. В [Sandra 1994] высказывается мысль о том, что существование огромного числа полиморфемных слов в словарном составе языка и продуктивность некоторых морфологических образцов являются совершенно нейтральным в отношении репрезентаций и процесса обработки известных морфологически сложных слов. Мнение о том, что хотя морфологическая обработка и неизбежна при первой встрече с новым сложным словом, впоследствии она может более не иметь места, что представляется сомнительным.

Вопрос о характере и особенностях морфологической обработки сложных слов по-разному решается в зависимости от конкретного языка. Полиморфемные слова в разных языках образуются по различным морфологическим принципам, что обязательно должно отразиться на специфике процессов установления морфологической структуры сложного слова. Так, Джин Эйчисон [Aitchison 1987] осуществляет попытку описания организации МЛ и рассматривает гипотезы хранения в МЛ слов двух классов: дериватов и слов с флексиями и предполагает, что полиморфемные слова с деривационными приставками и суффиксами хранятся целиком, флексии добавляются по мере необходимости в процессе производства речи. Однако даже если слова хранятся уже «собранными», говорящий может разложить их на составляющие и образовать новые слова.

Д.Сандра в своем исследовании [Sandra 1994] рассматривает вопрос о том, как представлены полиморфные слова в лексической памяти. В осмыслении Д. Сандра, такие слова построены по определенным периодически повторяющимся моделям с использованием ряда морфем, а это предполагает, что лексическая система каким-то образом регулирует их появление. Отсюда вытекает гипотеза об участии морфологии в лексической репрезентации слов. Автора, прежде всего, интересует природа этого участия.

Деривационная морфология предлагает грамматические средства, с помощью которых лексикон может увеличиваться довольно просто. Если пишущий и читающий или говорящий и слушающий имеют представление (знания) о семантическом и категориальном значениях того или иного аффикса, то новые слова могут быть созданы и поняты аналогично тому, как мы понимаем и строим новые предложения. Это позволяет предположить, что производимые слова, вероятно, представлены или хранятся в индивидуальном лексиконе в виде отдельных морфем. Однако эта точка зрения оспаривается и подвергается сомнению, по крайней мере, мы не можем однозначно судить обо всех производных словах. Основным здесь является различие между самим грамматическим средством (например, аффикс *re-*) и каждым словом, созданным с его помощью (например, *rewrite*, *recommence*). Слово, однажды созданное и ставшее частотным, может приобрести статус целостности и рассматриваться независимо от словообразующих правил.

С другой стороны, в результате функционирования в языке производное слово приобретает новое значение или сдвиг в значении, не связанные со значением словообразовательного аффикса. Таким образом, выделение значения целого слова путем сложения значений морфем становится проблематичным. Такие производные слова, вероятно, представлены в ментальном лексиконе целиком.

Кроме частотности употребления и семантической предсказуемости еще одним фактором, позволяющим судить о том, что производное слово хранится в ментальном лексиконе как целая единица, является предсказуемость существования слова в языке. Этот фактор связан с концепцией морфологической продуктивности. Например, префикс *re-* появляется в словах *rewrite*, *recommence*, *replace*, *renew*, но не в словах *relisten*, *rewet*, хотя каких-либо формальных ограничений нет, и можно вывести значение слов *rewet* и *relisten* из отдельных морфем; но уверенность, что такого слова не существует, говорит о том, что слова хранятся в ментальном лексиконе целыми единицами. Для носителя языка это единственный способ знать, действительно ли такое слово существует или это только теоретическое предположение.

Производные слова могут быть представлены в ментальном лексиконе как целые единицы при любом из следующих условий: 1) если слово является частотным; 2) если невозможно установить значение целого слова путем сложения значений составляющих его морфем; 3) если слово распознается как не существующее в данном языке.

Д. Сандра подробно описывает результаты своего экспериментального исследования по выявлению различий в характере функционирования полиморфных слов разных типов: сложных слов, дериватов, слов с флексиями. Однако по результатам этих экспериментов создается впечатление, что тип полиморфного слова не оказывает влияния на то, в какой позиции системы переработки проявляется морфологическая структура слова, т.е. происходит ли это до лексического доступа, во время или после него [Sandra 1994: 113].

Дж. Стембергер [Stemberger 1986] исследует то, как морфологическая и фонологическая информация о словах хранится в лексиконе и как она извлекается в процессе производства речи. В центре внимания находится вопрос о том, кодируются ли морфологическая и фонологическая информации в общие правила, которые затем извлекаются в нужный момент, или такая информация содержится в каждом из вариантов одного слова, другими словами, хранится ли в нашем лексиконе несколько вариантов одного слова. Ставится вопрос о том, на каком уровне представлены эти общие правила: на уровне лексических единиц (*minor rules*), либо на уровне семантики, прагматики и синтаксиса (*major rules*). Какую форму принимают вышеназванные правила? Дж. Стембергер полагает, что феномен ошибок может ответить на эти вопросы, однако он утверждает, что не имеет полной модели речеобразования, которая могла бы объяснить все ошибки, возникающие в речи. Ошибки при выборе слова доказывают, что синтаксис влияет на выбор слов, а слова, в свою очередь, – на выбор синтаксической конструкции.

Дж. Стембергер выделяет четыре возможных способа репрезентации полиморфных слов: 1) слово хранится как ряд сегментов, не имея внутренней морфологической структуры; 2) слово хранится как ряд сегментов, выделенных в морфемы; в лексиконе каждая морфема имеет несколько копий, и каждое слово, имеющее такую морфему, содержит в себе ее копию; 3) слово хранится как набор малых правил, извлекающих составляющие его морфемы; 4) слово создается в процессе того, как составляющие его морфемы извлекаются как большие правила. Возникает вопрос, какими правилами считать морфологические правила.

Автор приходит к следующему выводу: ошибки в речи свидетельствуют о том, как формируются и функционируют полиморфные слова. Дело не ограничивается тем, что слова имеют внутреннюю структуру; все морфемы к тому же сами по себе выступают в качестве правил. Непродуктивные аффиксы, не словообразующие и словообразующие, приставки и суффиксы, являются *малыми правилами*. Продуктивные аффиксы автор считает одновременно и большими и малыми правилами. Частотные полиморфные слова, образованные по продуктивной модели, производятся как комбинация больших и малых правил, но только большие правила используются в низкочастотных словах. Слова, образованные по непродуктивным моделям, функционируют только как малые правила.

В обзоре исследований, так или иначе связанных с восприятием слов на морфемном уровне [Balota 1994: 322-324], отмечается, что вопрос состоит не в том, репрезентированы ли морфемы каким-то образом в перерабатывающей системе, а в том, играет ли морфемный анализ определенную роль в узнавании зрительно воспринимаемых слов. Согласно полученным в разных экспериментах результатам, читающий вначале разлагает полиморфемные слова на составляющие, после чего извлекает из памяти лексические «файлы», связанные с корневыми морфемами. Хотя многие исследования свидетельствуют в пользу наличия морфемного анализа при зрительном восприятии слов, морфологическая переработка представляет сложный процесс, по-разному реализующийся при встрече с различными видами морфем, что заставляет ставить задачу более пристального рассмотрения этой проблемы.

В настоящее время нельзя ответить определенно, как опознаются морфологически сложные слова. Похоже, что их морфологическая структура становится доступной очень рано, особенно для случаев регулярного словообразования, но не ясно, является ли это средством доступа к слову [Garman 1990: 297].

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонова М.В. Вопросы идентификации полиморфемных слов / М.В. Леонова // Психолингвистические исследования слова и текста. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – С. 78-83.
2. Сазонова Т.Ю. Морфология в лексиконе человека / Т.Ю. Сазонова // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998. – С. 72-79.
3. Aitchison J. Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. – Oxford: Basil Blackwell, 1987. – 229 p.
4. Balota D.A. Visual Word Recognition: The Journey from Features to Meaning / D.A. Balota / Gensbacher M.A. (Ed.). Handbook of psycholinguistics. – San Diego etc.: Academic Press, 1994. – P. 303-358.
5. Butterworth B. Lexical Representation / B. Butterworth // Butterworth B. (Ed.) Language production – Vol. 2: Development, Writing, and Other Language Processes. – L.: Academic Press, 1983. – P. 257-294.
6. Bybee J.L. Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form / J.L. Bybee. – Amsterdam: Benjamins, 1985. – 235 p.
7. Bybee J.L. Diachronic and Typological Properties of Morphology and Their Implications for Representations / J.L. Bybee // Feldman L.B. (Ed.) Morphological Aspects of Language Processing. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995. – P. 225-246.
8. Frauenfelder U.H. Constraining Psycholinguistic Models of Morphological Processing and Representation: The Role of Productivity / U.H. Frauenfelder, R. Schreuder // Booij G.E. & Marle J. (Ed.). Yearbook of morphology 1991. – Dordrecht: Kluwer Academic, 1992. – P. 165-183.
9. Garman M. Psycholinguistics / M. Garman – Cambridge etc.: Cambridge Uni. Press, 1990. – 269 p.
10. Hankamer J. Morphological Parsing and the Lexicon / J. Hankamer // Marslen-Wilson W.D. (Ed.). Lexical Representation and Process. – Cambridge, MA: MIT Press, 1989. – P. 392-408.

11. Henderson L. Toward a psychology of morphemes / L. Henderson // Ellis A. (Ed.). *Progress in the Psychology of Language*. – L.: Lawrence Erlbaum, 1985. – P. 15-72.
12. Marslen-Wilson W.D. Functional Parallelism in Spoken Word-recognition / W.D. Marslen-Wilson // *Psycholinguistics: Critical Concepts in Psychology*. – Vol.2. – Altman G.T.M. (Ed.). – N.Y.: Routledge, 2002. – P. 71-102.
13. Pinker S. Rules of Language / S. Pinker // *Science*. – 1991. – № 153. – P. 530-535.
14. Pinker S. Regular and Irregular Morphology and the Psychological Status of Rules of Grammar / S. Pinker, A. Prince // *Proceeding of the 1991 Meeting of the Berkeley Linguistic Society*. – Berkeley, 1991. – P. 230-251.
15. Sandra D. Morphology in the Reader's Mental Lexicon / D. Sandra. – Frankfurt am Mein, 1994. – 400 p.
16. Sproat R. Morphology and Computation / R. Sproat. – Cambridge, MA: MIT Press, 1992. – 313 p.
17. Stemberger J.P. The Lexicon in a Model Language Production / J.P. Stemberger. – N.Y.: Garland Publishing, Inc., 1985. – 299 p.
18. Taft M. Lexical Storage and Retrieval of Prefixed Words / M. Taft, K.I. Forster // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1975. – Vol. 14 (6). – P. 638-647.

SPECIFIC CHARACTER OF A POLYMORPHEMIC WORD AS AN OBJECT OF IDENTIFICATION

I.V. Novikova, E.A. Zaitseva

Tver State University, Tver

The article presents a review of linguistic literature of Russian and foreign authors on the problem of models of keeping polymorphemic words in mental lexicon and their identification.

Key words: *polymorphemic word, derivatives, morphemic structure, identification.*

Об авторах:

НОВИКОВА Инна Вальтеровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* iw_novikova@mail.ru.

ЗАЙЦЕВА Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* e_zaitseva@mail.ru.

УДК 81'33

ДИСКУРС МЕДИАЦИИ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

О.А. Прохорова

Сибирский федеральный университет, Красноярск

Статья посвящена исследованию дискурса медиации в диахроническом курсе начиная с древнего мира и заканчивая современным периодом. Выявляются три этапа развития данного типа дискурса, анализируются исторические тенденции, способствующие становлению институциональной медиации.

ции.

Ключевые слова: дискурс; медиация; дискурс медиации; конфликт; институциональный дискурс; диахрония.

В определенные исторические эпохи существовали разнообразные способы урегулирования споров, способных временно, либо окончательно погасить конфликт между участниками в форме, приемлемой для конкретного исторического общества. Одним из методов решения социальных конфликтов является посредничество (медиация). Основной целью статьи является исследование путей становления дискурса медиации. Под дискурсом медиации понимается «менеджмент процесса когнитивной, вербальной и эмоциональной трансформации субъектов конфликтного общения в рамках континуума от коммуникативного диссонанса к коммуникативному консенсусу» [Куликова 2016: 102].

Не вызывает сомнений тот факт, что историю развития дискурса медиации следует изучать с древних времен. Уже в Библии содержатся советы привлекать незаинтересованных лиц для решения спора, хотя при этом речь не идет о медиации в ее современном понимании [Бесемер 2004: 55]. В Первом послании к Коринфянам апостол Павел призывает местную христианскую общину не выносить свои споры на светский суд, а решать их в общине, привлекая авторитетного посредника.

«А вы, когда имеете житейские тяжбы,ставляете своими судьями ничего не значащих в церкви.

К стыду вашему говорю: неужели нет между вами ни одного разумного, который мог бы рассудить между братьями своими?» (гл. 6, строки 4-5) (Новый завет: Первое послание к Коринфянам [http](#)).

В Евангелие от Матфея Иисус советует привлечь одного или двух посторонних, если непосредственные участники конфликта не могут уладить его сами.

«Если же согрешит против тебя брат твой, пойди и обличи его между тобою и им одним; если послушает тебя, то приобрел ты брата твоего;

Если же не послушает, возьми с собою еще одного или двух, дабы устами двух или трех свидетелей подтвердилось всякое слово;

Если же не послушает их, скажи церкви; а если и церкви не послушает, то да будет он тебе, как язычник и мытарь.» (гл. 18, строки 15-17) (Новый завет: Евангелие от Матфея [http](#)).

На основе изучения научной литературы по проблемам медиации, считаем возможным выделить три периода развития дискурса медиации: архаичный, доинституциональный и институциональный.

Архаичный этап становления дискурса медиации связан с необходимостью решения возникающих споров в племенах, общинах, а в дальнейшем с урегулированием конфликтов между городами-государствами. Посредниче-

ство в древние века считалось процедурой сложной, требующей мудрости, большого опыта, поэтому в роли посредников выступали наделенные интеллектом и особенными компетенциями лица: вожди, жрецы, лекари, уважаемые люди и т.п.

Практика привлечения посредников отражалась в германо-скандинавской мифологии. О ее существовании в первобытные времена можно судить, например, из саги «Песнь о Харбарде».

42 Харбард сказал:
«Кольцом я готов
тебе отплатить,
если нам помириться
посредники скажут» (Старшая Эдда: 1775).

Посредники, о которых упоминается в данном произведении, выслушав спор, советовались между собой и сообщали участникам конфликта условия примирения, которые считались справедливыми и обязательными.

Традиции медиации известны во всех мировых культурах: Древнем Вавилоне, Древнем Китае, Древней Греции, Персии, у финикийской цивилизации.

В античной Греции конфликты между городами-государствами регулировались благодаря посредничеству других городов. Небольшие греческие города также выступали в качестве примирителей в конфликтах между крупными городами-государствами Афинами и Спартой [Бесемер 2004: 55].

В Древнем Риме появились арбитры, о которых упоминается в законах XII таблиц. Претор отправлял конфликтующих к арбитру в тех случаях, когда участники сами не могли точно определить своего права, или когда их спорное отношение не подходило под существующие юридические законы и обычаи. В таких случаях задача судьи состояла в том, чтобы решать спор, руководствуясь «головой и сердцем», т.е. здравым смыслом и воззрениями общества, еще не сложившимися в твердое юридическое правило. С течением времени у римлян появился список лиц, считавшихся достойными быть арбитрами-посредниками, так называемый *album iudicum* [Фастова 2014: 167].

В Средние века (XII-XIV вв.) европейские государства поощряли примирение сторон. Посредниками в международных и внутренних распрах были императоры, епископы, священники. В судах многих стран проводились так называемые *dies amori* (дни примирения). Слово *amor* тогда являлось также и термином, означающим примирение между участниками спора. Например, одним из основных принципов «Законов Генриха I» (XII в., Англия) был следующий: «*Pactum legem vincit et amor iudicium*» («Соглашение превосходит право, а мир – судебное решение»). В «дни примирения» не проводилось ни одного состязательного процесса, а все свое рабочее время судьи посвящали содействию сторонам в урегулировании споров [Давыденко 2005: 159].

Второй этап становления дискурса медиации, доинституциональный,

связан с первым упоминанием понятия медиации в документальных источниках.

Вестфальский мирный договор в 1648 г. положил конец Тридцатилетней войне, в которую были вовлечены большинство европейских стран, в том числе и Россия. Преамбула договора упоминает и факт посредничества, и самого посредника – представителя Венеции Алоизия Контарини. Воюющие страны поручили Венецианской Республике, объявившей о своем нейтралитете в данном военном конфликте, назначить дипломата специально для медиативных целей. Это посредничество обладало некоторыми современными чертами: челночная медиация с использованием дипломатии, основанной на конфиденциальности бесед, проводимая при сохранении нейтралитета и имеющая беспристрастный характер [Мириманофф 2010: 11].

К доинституциональному периоду становления дискурса медиации можно отнести и принятие «Акта медиации» (или «Акта посредничества»). В 1803 году Наполеон Бонапарт выступил посредником («медиатором») в конфликте между Швейцарией, Германией и Францией. Он издал «Акт медиации», который предоставлял Швейцарии независимость и определял ее государственное устройство.

Итак, медиация существует так же давно, как появились конфликты. Нельзя утверждать, что в течение двух первых этапов развития дискурса медиации, данная практика применялась в том виде, в котором она сформировалась и существует на настоящий момент. Можно говорить лишь о применении методов примирения конфликтующих участников с привлечением нейтрального посредника.

Третий этап развития дискурса медиации связан с институционализацией медиации в качестве легитимного способа урегулирования правовых споров и применением ее в различных сферах коммуникации. Вторая половина XX века характеризуется интенсивным развитием данной процедуры в странах англо-саксонского права, а уже позже в европейских странах и России.

В мировой практике существует множество примеров законодательного закрепления медиации. Соответствующие юридические документы приняты в США, Австрии, Германии, России. Европейская комиссия утвердила Кодекс медиатора, Евросоюз издал ряд директив, регулирующих деятельность медиаторов. Типовой закон о медиации разработан комиссией ООН по международному торговому праву «On International Commercial Conciliation» (UNCITRAL).

С 1960-х гг. в США была разработана концепция медиации в той форме, в которой она существует сегодня. В настоящее время вся система права США направлена на то, чтобы большинство споров разрешалось добровольно до суда. Без медиаторов в сфере экономики, политики, бизнеса в этой стране не проходит ни один серьезный переговорный процесс, выпускаются журналы, освещающие проблемы медиации («Ежеквартальный журнал по медиации»). Существует Национальный институт разрешения споров, ко-

торый занимается разработкой новых методов медиации, действуют частные и государственные службы медиации. Процедура медиации урегулирована Единообразным Актом о медиации 2001 г., а также законодательством, действующим в отдельных штатах.

Медиация широко используется в Великобритании, существует специальная служба – горячая линия, куда можно позвонить, охарактеризовать конфликт, и вам предложат целый список профессиональных медиаторов, подходящих к вашим требованиям. В плане обязательности использования медиации в Великобритании применяется компромиссный вариант: если кто-то из участников конфликта отказывается от предложенной судом данной процедуры, то он должен понести все судебные расходы при любом исходе судебного процесса.

В России процесс интеграции медиации начал развиваться с 2004-2005 годов. Одной из основных мер для распространения медиации является формирование правовой базы, институционализация медиации. В 2010 году был принят Федеральный закон Российской Федерации «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)».

Российский Закон о медиации закрепил определенную модель, согласно которой медиатор не только не выносит решения, но и не предлагает возможные варианты разрешения спора, а также не выступает в качестве правового консультанта. Тем самым субъекты конфликтного общения сами контролируют не только содержание достигнутого решения, но и процесс его поиска и выработки договоренностей по урегулированию спора.

Для успешной интеграции медиации в различные сферы коммуникации продолжается совместная работа государства, общественных институтов и юридического сообщества по формированию информированного спроса на медиацию и компетентного ее предложения. Ведется работа с предпринимательским сообществом, с другими профессиональными и социальными группами. Наряду с этим активные действия предпринимаются по внедрению медиации в образовательно-воспитательную систему с целью воспитания культуры конструктивного поведения в конфликте уже со школы.

Таким образом, дискурс медиации прошел сложный эволюционный путь. Многие его черты, известные современному обществу, сформировались еще на ранних этапах возникновения человеческой цивилизации. Считаем, что можно выделить три этапа в развитии дискурса медиации, а именно этап зарождения посредничества в древнем и среднем веках, затем первое документальное упоминание и применение медиации при решении межгосударственных конфликтов, и завершающим этапом стало законодательное закрепление процедуры медиации при урегулировании конфликтов в различных сферах общения.

Медиация как технология разрешения конфликтов – это новое течение в дискурсивной практике. Безусловно, изучение подобного вида дискурса тре-

бует дальнейшего лингвистического исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах / Х. Бесемер / Пер. с нем. Н. В. Маловой. – Калуга: Духовное познание, 2004. – 176 с.
2. Давыденко Д.Л. Интересные факты и цитаты о спорах и их внесудебном урегулировании / Д.Л. Давыденко // Третейский суд. – 2005. – № 1. – С. 157-163.
3. Куликова Л.В. Исследовательские подходы к дискурсу медиации в фокусе междисциплинарности / Л.В. Куликова, О.А. Прохорова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2016. – № 2 (56). – Ч. 2. – С.100-104.
4. Мириманофф Ж.А. Универсальный характер медиации. Опыт и свидетельство Европы: триптих [Электронный ресурс] / Ж.А. Мириманофф // Доклад, подготовленный в рамках первой русско-франц. конф. по медиации. Год Франции в России и России во Франции Москва, 30 сентября 2010 / Пер. с франц. М. В. Соловьевой. – URL: <http://www.mediationgeneve.com/docs/Details%2015.pdf>.
5. Фастова М.А. Историко-теоретические основы посредничества как общеправового института / М.А. Фастова / Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2014. – № 3 (41): в 2-х ч. Ч. I. – С. 165-170.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах / Пер. В.Г. Тихомирова. – М.: Художественная литература, 1975. – 3112 с.

Новый завет: Евангелие от Матфея [Электронный ресурс] – URL: <http://www.patriarchia.ru/bible/mf/18/>

Новый завет: Первое послание к Коринфянам [Электронный ресурс] – URL: <http://www.patriarchia.ru/bible/co1/6/>

THE MEDIATION DISCOURSE: DIACHRONIC ASPECT

O. A. Prokhorova

Siberian Federal University, Krasnoyarsk

The article examines the mediation discourse in a diachronic perspective, starting with the ancient world to the contemporary period. It determines three stages of the development of this type of discourse, analyzes historical trends that contribute to establishing an institutional mediation.

Key words: *discourse; mediation; mediation discourse; conflict; institutional discourse; diachrony.*

Об авторе:

ПРОХОРОВА Ольга Аркадьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для гуманитарных направлений Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, *e-mail*: olgaprokhorova@mail.ru.

УДК 82:659.1

ВЕРБАЛЬНАЯ И ВИЗУАЛЬНАЯ ГИПЕРБОЛА В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

Э.Г. Рябцева

Кубанский государственный университет, Краснодар

Рекламный текст квалифицируется как аксиологический. Своеобразие оценки в таком тексте заключается в том, что все оцениваемые объекты представлены с позиции положительного преувеличения. Описаны два вида гиперболы: вербальная и визуальная. Рассмотрены гипербола как единственный прием и гиперболизация как особая стилистическая манера изложения.

Ключевые слова: рекламный текст, аксиологический текст, положительная оценка, вербальная гипербола, визуальная гипербола, гиперболизация.

В реализации основных функций рекламного текста как текста влияния важная роль принадлежит тропеическим средствам, в частности, гиперболе, которая в силу своей необычности, способна привлечь внимание адресата и представить характеристики рекламируемого объекта как преувеличенные преимущества. В рекламе гиперболизируется положительная оценка самого рекламного сообщения, рекламного продукта, адресанта и адресата рекламы. Оценка является важнейшим аспектом когнитивных процессов и коммуникативной деятельности, в том числе и текстовой. Единство отражения и отношения, т.е. передачи фактуальной информации и ее интерпретации, определяемой позицией автора, присуще любому тексту, но в текстах разных типов соотношение этих аспектов различно. Тексты, в которых оценка выражена с большой степенью интенсивности, а именно к таким текстам относятся рекламные сообщения, квалифицируются как аксиологические. Оценивание в них выступает в качестве основной коммуникативной задачи, а оценочность является сущностным, конституирующим признаком.

Аксиологические тексты направлены на воздействие на эмоциональную сферу сознания субъекта общения с целью формирования или изменения определенной шкалы ценностей в его когнитивной системе. Эффективность рекламного текста как текста влияния в значительной степени зависит от содержащейся в нем оценки рекламируемого объекта и аргументации в его пользу. Потенциальный покупатель находится в ситуации выбора и принятия решения, а, по словам Н.Д. Арутюновой, к такой ситуации язык оценок удивительно хорошо приспособлен. Положительная оценка, одобрение имплицитно рекомендацию, побуждение к действию [Арутюнова 1999: 175]. В текстах коммерческой рекламы абсолютно преобладает положительная оценка, отрицательная встречается лишь в описании проблем, для устранения которых, как утверждает рекламное сообщение, отлично подходит предлагаемый товар. Своеобразие оценки в рекламном тексте заключается в том, что все оцениваемые объекты представлены с позиции положительного преувеличения.

Основная функция гиперболы – интенсификация меры признака и уси-

ление эмоционального эффекта речи путем сознательного искажения действительности. С одной стороны, гипербола представляет собой проявление определенного эмоционального состояния субъекта, а с другой – средство возбуждения подобных аффектов у адресата речи, «заражения» его тем же отношением к предмету гиперболизации. Гиперболу как единичный стилистический прием, отображающий особенности отдельных предметов, отграничивают от гиперболизации – тенденции к преувеличению, особой стилистической манеры изложения. Если гипербола придает высказыванию экспрессивность, эмфатичность, то гиперболизация несет в себе гораздо больший заряд условности, неправдоподобности, неточности. Но неточность в данном случае – не что иное, как признак эмоции, экспрессии, интенсификации.

Ш. Балли обращал внимание на связь тенденции к гиперболизации с тенденцией к «неточному» слову и писал, что «сознание говорящего под влиянием индивидуальных чувств стремится к преувеличению в выражении мысли; такая гиперболизация имеет чисто субъективное происхождение и отчетливо аффективный характер». И далее: «интенсивность эмоции вообще всегда затемняет и отодвигает на задний план оттенки смысла: чем выше интенсивность выражения, тем неопределеннее его смысл» [Балли 1961: 336, 338]. В этом плане гипербола, передающая субъективное, подчеркнуто эмоциональное отношение к предмету речи, соответствует задачам рекламы. Она увеличивает смысловую неопределенность, расплывчатость сообщения и тем самым лишает реципиента возможности определять его подлинную ценность.

Гиперболы в рекламе создают новую шкалу для оценки рекламируемого товара. И.Р. Тищенко описывает такой вид манипуляций с оценочными шкалами, как создание нового полюса шкалы. Этот тип смыслового преобразования характерен для рекламной коммуникации, так как позволяет рекламисту дать как можно более высокую оценку рекламируемому товару [Тищенко 2004: 83]. В рекламе парадоксальная гипербола доводит интенсификацию положительной оценки до предела:

Новая революционная техника антивозрастного массажа; Ревлон – революция цвета для губ; Революция. Первый тональный крем с Аппликатором-Роллером.

Слова ‘революция’, ‘революционный’ получают в рекламных текстах коммуникативно обусловленное значение предела интенсивности, которого они не имеют в других сферах употребления.

Подчеркивание положительной оценки товара в рекламе достигается не только при помощи единичных гипербол. Как отмечалось выше, еще более эффективен прием насыщения текста гиперболами. Повтор одной и той же гиперболы или концентрация разных гипербол в тексте создает эффект гиперболизации, предельной интенсивности высказывания, акцентирует положительную оценку товара, делая его, по совету Д. Огилви, «героем» реклам-

ного сообщения:

Дерзкое ограбление музея

Похищен шедевр современного искусства – Ego от Samsung. Особые приметы похищенного: бескомпромиссное сочетание формы и содержания не оставляет сомнения, что перед вами шедевр. Увидев его однажды, вы поймете, что готовы пойти на все, чтобы он стал частью вашей частной коллекции...

Гиперболы положительной оценки концентрируются вокруг ключевых концептов рекламного сообщения и выражают следующие смыслы:

– предельная скорость воздействия:

*Разглаживающая Сыворотка в губной помаде: абсолютный комфорт, сияющий цвет **мгновенно!**; Вы можете заметить, как морщины буквально «исчезают» **на глазах**;*

– предельное выражение различных мер:

*Брук-Бонд – **100%-й** чай;*

*Само Совершенство. Стойкая губная помада «**Ноль недостатков**»;*

– превосходство по качеству:

*Совершенные ткани с **безупречной** репутацией;*

– неограниченное пространство:

***Во всем мире** для эффективной стирки и мытья посуды женщины выбирают Санлайт;*

– продолжительное время:

*Кодар – лучшая компания **на всю жизнь**; **Всегда** на страже вашего здоровья (Аспирин с витамином С).*

Гипербола представляет собой когнитивный феномен, поэтому она может иметь различные формы репрезентации и не ограничивается лишь языковой гиперолой, а может встречаться и на уровне видеоряда. Взаимодействие вербального и визуального рядов может создавать изобразительный/визуальный троп: метафору, сравнение, гиперболу. Приведем в качестве примера визуальной гиперболы рекламу автомобилей Volvo. Автомобиль считается одним из наиболее опасных видов транспорта, поэтому безопасность – едва ли не главный мотив, используемый в автомобильной рекламе. Фирмой Volvo этот мотив выбран в качестве позиционирующей стратегии. Вот как строится один из текстов рекламы Volvo, в котором усиление смысла 'безопасность' достигается изобразительной гиперолой. Визуальная часть текста – фотография – изображает подвешенный за боковую стойку в метре над землей автомобиль, а прямо под ним, сложив руки на груди, спокойно лежит человек в строгом черном костюме. Это копирайтер, который часто писал в рекламных объявлениях, что каждый шов сварки в автомобиле Volvo так прочен, что может выдержать вес всего автомобиля. И теперь, забравшись под автомобиль, он доказал это на деле.

Преимущество использования визуальных тропов, в частности – визуальной гиперолы, заключается в том, что адресант задает лишь направле-

ние интерпретации и лишь некоторые основные смыслы рекламного текста. Это подталкивает адресата к выведению смыслов, менее обусловленных текстом и изображением, и таким образом усиливает его рациональную и эмоциональную вовлеченность.

В заключение подчеркнем, что прагматическая установка рекламы требует использования интенсифицированного языкового кода, составным элементом которого может быть гипербола, выполняющая функцию привлечения и заострения внимания на достоинствах, дополнительных ценностях товара. Рекламный текст оперирует несколькими кодами: вербальным, визуальным, аудиальным и использует не только вербальные, но и визуальные тропы. Визуальные гиперболы позволяют сократить эксплицитный план текста, в то же время воздействуя на адресата на глубоком подсознательном уровне, на уровне ассоциаций и эмоций. Однако подчеркнутая оценочность рекламного текста, акцентированное прямое утверждение превосходства рекламируемого товара над остальными может восприниматься потребителем с высокой долей сомнения и недоверия. Поэтому в современной рекламе можно наблюдать не только тенденцию к гиперболизации положительной оценки товара, но и стремление к соблюдению кода сдержанности, снижению категоричности, отказу от утрированных прямых оценок и переход к косвенным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М.: Иностранная литература, 1961. – 137 с.
3. Тищенко И.Р. Рекламный заголовок в лингвистическом зеркале / И.Р. Тищенко. // Анатомия рекламного образа. – СПб.: Питер, 2004. – С. 75-100.

VERBAL AND VISUAL HYPERBOLE IN ADVERTIZING TEXT

E.G. Ryabtseva

Kuban State University, Krasnodar

An advertizing text is defined as an axiological one. The peculiarity of evaluation in this type of text consists in the fact that all evaluated objects are represented from the position of positive exaggeration. Two types of hyperbole are described: verbal and visual. Both hyperbole used as a single stylistic devise and hyperbolization as a stylistic manner are considered.

Key words: *advertizing text, axiological text, positive evaluation, verbal hyperbole, visual hyperbole, hyperbolization.*

Об авторе:

РЯБЦЕВА Эмма Григорьевна – кандидат филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, *e-mail*: emma_r740@mail.ru.

УДК 81-114

МОДАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

И.Б. Сычева

Приокский государственный университет, Орел

В статье рассматриваются модальные характеристики предложения. Классификации модальных отношений внутри высказывания носят смешанный семантико-синтаксический характер. Дается характеристика объективной и субъективной модальности.

***Ключевые слова:** семантическая категория, наклонение, реальность/ирреальность, модификация, оценка, коммуникативная функция, оппозиция, диктум, модус.*

В отечественной лингвистике трактовка модальности как одной из основных категорий предложения, обеспечивающей, наряду с категориями времени и лица, отнесенность предложения к действительности, восходит к работам В.В. Виноградова, определявшего модальность как семантическую категорию, имеющую в языках разных систем «смешанный лексико-грамматический характер» [Виноградов 1975: 52] и выражающую отношение сообщения, содержащегося в предложении, к действительности с точки зрения говорящего [там же: 80]. Модальность при этом понимается как устанавливаемое говорящим отношение содержания высказывания (т. е. пропозиции) к действительности в плане реальности/ирреальности, среди способов выражения которого основным считается наклонение глагола, а также такие разнообразные единицы, как модальные глаголы, модальные слова, частицы, союзы, эмфатические синтаксические конструкции и др., которые выражают различные оттенки субъективного отношения говорящего к устанавливаемой им связи содержания высказывания с действительностью [Виноградов 1975: 52, Ильиш 1971: 190]. При описании категории модальности важно учитывать, что ее функционирование, с одной стороны, тесно связано с синтаксисом предложения, а с другой, не ограничивается им. Соответственно, классификации модальных отношений имеют смешанный семантико-синтаксический характер.

Глобальным является разделение модальности на два вида, к которым применима дальнейшая субкатегоризация на модальность объективную и субъективную. Объективная модальность трактуется как отношение сообщаемого к действительности в плане реальности и ирреальности и является обязательным признаком любого высказывания [Русская грамматика 1982: 214, Ляпон 1988: 303]. Субъективная модальность включает значения, выражающие отношение говорящего к сообщаемому. В отличие от объективной, она рассматривается как факультативный признак высказывания [Русская грамматика 1982: 215]. Смысловую основу субъективной модальности образует понятие оценки в широком смысле слова, включающее не только логическую (интеллектуальную, рациональную) квалификацию сообщаемого, но и разные виды эмоциональной реакции говорящего [Ляпон 1988: 303].

В целях систематизации многообразия модальных отношений ряд исследователей оперируют понятием инвариантного содержания модальности, в соотнесении с которым рассматриваются различные виды модальных модификаций. По мнению Г.А. Золотовой, можно выделить 3 типа модальных отношений, различных по своему семантико-синтаксическому существу:

1) отношение содержания высказывания (точнее, предикативного признака) к действительности с точки зрения говорящего;

2) отношение говорящего к содержанию высказывания;

3) отношение между субъектом-носителем признака и предикативным признаком [Золотова 1973: 142].

Л. А. Бирюлин и Е. Е. Корди, признавая вслед за В. В. Виноградовым в качестве общего признака значений, относимых к модальности, «точку зрения говорящего», перечисляют 6 основных типов модальных значений, выделяемых в лингвистической литературе:

1. Оценка говорящим содержания высказывания с точки зрения реальности/ирреальности (гипотетичности и т. п.), выражаемая при помощи форм наклонения и времени глагола, а также некоторых союзов, частиц и других элементов структуры предложения.

2. Оценка, представленная модальными глаголами и другими модальными словами, обозначающей в высказывании ситуации с точки зрения ее возможности, необходимости или желательности.

3. Оценка говорящим степени его уверенности в достоверности сообщаемого, которая может передаваться модальными наречиями, вводными словами, а также сложноподчиненными предложениями с придаточным изъяснительным, где главное предложение содержит модальную оценку того, о чем говорится в придаточном.

4. Целевая установка говорящего, или коммуникативная функция высказывания. По этому признаку все предложения подразделяются на повествовательные, выражающие сообщение, вопросительные – вопрос, побудительные – побуждение и оптативные – желание. Средства выражения этих значений различны: морфологические (наклонения глагола), синтаксические (конструкция предложения), просодические (интонация).

5. Значения утверждения/отрицания, отражающие наличие/отсутствие объективных связей между предметами, признаками, событиями, о которых идет речь в предложении. Первый член оппозиции (утверждение) не маркируется, второй – маркируется грамматическими, словообразовательными и лексическими средствами.

6. Эмоциональная и качественная оценка содержания высказывания, выражаемая лексически, синтаксически и просодически (восклицательными предложениями), а также с помощью междометий. Кроме того, это значение может быть представлено либо сложноподчиненными предложениями, содержащими в их главной части модусный предикат, либо конструкциями с вводными словами и оборотами [Бирюлин 1990: 67].

Как подчеркивает В. Н. Шашкова, «важным шагом в истории развития взглядов на категорию модальности стало признание необходимости учета синтаксической коммуникативной семантики при выявлении выраженных в высказывании типов модальных значений» [Шашкова 2006: 25]. Она отмечает основополагающую роль концепции Ш. Балли. Как известно, в любом предложении Ш. Балли выделяет две части. Одна из них «коррелятивна процессу, образуящему представление»; вслед за средневековыми схоластами Ш. Балли называет ее диктумом. Вторая, модус, «содержит выражение модальности, коррелятивной операции, производимой мыслящим субъектом». Модус состоит из модальности, выражением которой служит модальный глагол, и модального субъекта. Основная форма выражения эксплицитного модуса – главное предложение в составе сложноподчиненного с придаточным дополнительным [Балли 1955: 43-44]. Одним из направлений дальнейшего развития концепции Ш. Балли стала разработка вопросов функционально-семантической дифференциации модусов.

Хорошо известна классификация модусов, предложенная Н. Д. Арутюновой. Н. Д. Арутюнова классифицирует значения эксплицитного модуса по четырем основным планам:

- 1) перцептивный или сенсорный (модусы чувственного восприятия);
- 2) ментальный (полагание (мнение), сомнение и допущение, истинностная оценка, знание, незнание, сокрытие и безразличие, общая аксиологическая оценка);
- 3) эмотивный (модусы эмоционального состояния и отношения);
- 4) волитивный (желание, волеизъявление и необходимость) [Арутюнова 1988: 109-110].

Выше уже отмечалось, что важным компонентом глобальной категории модальности является оценка. Не все авторы согласны с этим. Так, например, А. В. Бондарко полагает, что оценочность является особой семантико-прагматической сферой, которая лишь частично связана с модальностью, поэтому при рассмотрении таких типов оценочных значений, как качественная и эмоциональная оценки, по мнению А. В. Бондарко, речь может идти о периферии модальности, где специфические признаки этой категории «размываются» [Бондарко 1990: 61].

Все же рассмотрение оценочных значений как модальных, очевидно, более обычно. Так, Е. М. Вольф определяет оценку как вид модальности, компонент содержательной структуры высказывания, который накладывается на описательное (дескриптивное) содержание высказывания, не совпадая ни с логико-семантическим, ни с его синтаксическим построением [Вольф 1985: 11-12].

По мнению А. В. Бондарко, модальность может рассматриваться как комплекс актуализационных категорий, которые характеризуют (с точки зрения говорящего) отношение пропозитивной основы высказывания к действительности по доминирующим признакам реальности/ирреальности. Это

отношение представлено в значениях:

- 1) актуальности/потенциальности (возможности, необходимости, гипотетичности и т. д.);
- 2) оценки достоверности;
- 3) коммуникативной установки высказывания;
- 4) утверждения/отрицания;
- 5) засвидетельствованности (пересказывания / непересказывания) [Бондарко 1990: 59-60].

Иными словами, модальность определяется как комплекс функционально-семантических полей с соответствующим семантическим или семантико-прагматическим содержанием, рассматриваемым в единстве со средствами его формального выражения в языке.

Итак, всякое высказывание характеризуется, помимо пропозиционального содержания, определенной модальностью и коммуникативной направленностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Типы модусов / Н.Д. Арутюнова // Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – С. 109-110.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. Пер. с франц. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. – 416 с.
3. Бирюлин Л.А. Основные типы модальных значений, выделяемых в лингвистической литературе/ Л.А. Бирюлин, Е.Е. Корди // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990. – С. 67-71.
4. Бондарко А.В. Реальность/ирреальность и потенциальность / А.В. Бондарко // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л.: Наука, 1990. – С.72-79.
5. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В.В. Виноградов // Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С.53-87.
6. Вольф Е.В. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 226 с.
7. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1973. – 349 с.
8. Ильиш Б.А. Строй современного английского языка: Учебн. по курсу теоретической грамматики для студентов пед. ин-тов (на англ. яз.). / Б.А. Ильиш. Изд. второе. – Л.: Просвещение, 1971. – 367 с.
9. Ляпон М.В. Модальность / М.В. Ляпон // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – С. 303-304.
10. Русская грамматика. Том 2. Синтаксис// Н.Ю.Шведова (гл.ред) . – М.: Наука, 1980. – 709 с.
11. Шашкова В.Н. Коммуникативно-целевая специфика и особенности модального плана текстов учебно-дидактического характера: дис. ... канд. филол. наук. 10.02.01, 10.02.19 / В.Н. Шашкова; Орловский гос. ун-т. – Орел [б.и.], 2006. – На правах рукоп.

MODAL CHARACTERISTICS OF AN UTTERANCE

I.B. Sycheva

Prioksky State University, Oryol

The article deals with the problems of the modal characteristics of an utterance. Classifications of the modal relations in an utterance are of a mixed semantic-syntactic character. The article gives the description of the objective and subjective modality.

Key words: *semantic category, mood, reality, irreality, modification, evaluation, communicative function, opposition, dictum, modus.*

Об авторе:

СЫЧЕВА Инна Борисовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Приокского государственного университета, *e-mail*: isytcheva@mail.ru

УДК 81-112.2

МЕСТОИМЕННАЯ ПАРАДИГМА ВО ФРАНЦУЗСКОЙ ГРАММАТИКЕ РОБЕРА ЭТЬЕНА (1557)

М.А.М. Хаза

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

В статье рассматриваются принципы описания класса местоимений во французской грамматике Робера Этьена (1557). Изучается воздействие греко-латинского канона грамматического описания на специфику презентации местоимений в этой грамматике. Основное внимание уделено принципам систематизации французских местоимений, а также роли категории падежа в описании данного класса слов.

Ключевые слова: *французские грамматики XVI века, принципы грамматического описания, части речи, грамматические категории, местоимения.*

Особое место XVI в. в истории французской лингвистической традиции обусловлено тем, что в это время начался процесс кодификации французского языка. Именно в XVI в. появились первые французские грамматики, словари и разного рода трактаты о языке. Среди всех французских грамматик наибольшим авторитетом пользовалась грамматика известного парижского издателя Р. Этьена (1503-1559). Впервые она была опубликована в 1557 г. в Париже и до конца XVI в. несколько раз переиздавалась не только во Франции, но и в других странах Европы. Грамматика Р. Этьена является четвертой во Франции грамматикой французского языка после грамматик Ж. Дюбуа (1531), Л. Мегре (1550) и Ж. Пиллю (1550) и второй франкоязычной грамматикой после грамматики Л. Мегре. Через год после первого издания автор перевел ее на латинский язык (1558), и эта латиноязычная версия также несколько раз была переиздана [Renoird 1843: 23-24].

В трудах по историографии лингвистики и истории французского языка

встречаются разные оценки данной работы. Этьена обвиняли в слепом копировании знаменитых латинских грамматик (Доната, Присциана) и в использовании идей, которые до него были изложены в трактатах Ж. Дюбуа и Л. Мегре [Brunot 1927; Kukenheim 1932]. С наибольшей критикой в отношении грамматики Этьена выступил А. Доза, который писал: «Этому труду не хватает оригинальности, и он не заслуживает выпавшего на его долю успеха» [Доза 1956: 35]. Однако уже в конце XX в. оценки в адрес первых французских грамматистов, в том числе и Р. Этьена, изменились. В исследованиях последних лет Р. Этьена называют автором оригинальной лингвистической концепции и создателем одной из самых удачных в XVI в. грамматических описаний французского языка [Auroux 1992; Stéfanini 1994; Михайлова 2008].

Цель данной статьи состоит в том, чтобы проанализировать текст грамматики Р. Этьена и выявить принципы, которые автор использовал при описании класса местоимений. В качестве материала исследования было выбрано первое издание этой французской грамматики (1557). Выбор местоимения в качестве единицы анализа продиктован тем, что местоимение относится к числу частей речи, которые были наиболее противоречиво описаны в грамматиках XVI в. Как отмечает Л. Кукенхайм, именно в описании данного класса слов в европейских грамматиках прослеживается наибольшее число сложностей и неопределенности [Kukenheim 1932: 128].

Рассмотрим принципы описания класса местоимений в грамматике Этьена. Остановимся на следующих вопросах: какой была степень воздействия греко-латинского канона на принципы описания данного класса слов; какие типы местоимений были представлены в данной грамматике наиболее полно, а какие были представлены кратко или остались за рамками грамматического описания; каким образом французские местоимения получили отражение в системе примеров; какие приемы были использованы автором для классификации и систематизации французских местоимений.

Прежде чем приступить к анализу принципов описания класса местоимений в грамматике Этьена, рассмотрим, какое место в его трактате местоимение занимает среди других частей речи. В отличие от многих грамматистов XVI в., которые выделяли восемь частей речи, как того требовал канон грамматического описания, у Этьена представлено девять частей речи. Это имя, артикль, местоимение, глагол, причастие, наречие, союз, предлог, междометие. Номенклатуру частей речи Этьен дополнил за счет артикля, который был выделен им в самостоятельную часть речи, что, как отмечают историографы лингвистики, было большим новаторством [Kukenheim 1932; Chevalier 1968; Stéfanini 1994].

Как видим, в иерархии частей речи местоимение занимает последнее место среди именных классов слов и промежуточное положение между именем и глаголом. Что касается полноты описания местоимений, то им отведено 13 страниц. Для сравнения: имени отведено 7 страниц, артиклю – 3, гла-

голу – 45, наречию – 12. Можно заметить также, что описание данной части речи в его работе не ограничивается только разделом местоимений. В разделе глагола Этьен приводит много примеров, которые показывают особенности употребления французских личных местоимений. Это связано с тем, что в отличие от латинского языка, на который было ориентировано грамматическое описание вернакуляров, при спряжении французских глаголов употребление личных приглагольных местоимений было уже обязательным. Таким образом, описание местоимений как бы «рассеяно» по тексту грамматики. Е.Н. Михайлова объясняет такую особенность в описании частей речи в грамматиках XVI в. расхождением природы языка-эталона грамматического описания (латыни) и языка-объекта грамматического описания (французского языка). Флективность латинской грамматической системы уступила место аналитизму французской грамматической системы языка, поэтому описываемый материал новых языков не укладывался в заданные каноном классификации и парадигмы [Михайлова 2008: 175].

Согласно канону, грамматическое описание частей речи должно включать следующие разделы: 1) определение части речи, 2) характерные для нее правила словоизменения и / или словообразования, 3) примеры к приводимым правилам, 4) замечания относительно особенностей употребления описываемого класса слов в речи.

Структура описания местоимений у Этьена в основном следует этой схеме-эталону. Он начинает описание данной части речи с ее определения, чего другие грамматисты до него (Дюбуа, Пилло) не делали, при этом они ссылались на авторитет латинских грамматик и отмечали, что эти определения должны быть известны всем, кто знаком с латинской грамматикой.

Р. Этьен дает следующее определение для местоимения: «Местоимение – это такой класс слов, который предназначен замещать имена, как собственные, так и нарицательные; оно не обладает значением и не изменяется по временам; оно всегда указывает на какое-нибудь лицо» [Estienne 1557: 24]. В этом определении представлены основные признаки, которые традиционно перечислялись для местоимений в канонических грамматиках. При этом основное внимание всегда уделялось не значению или форме данной части речи, как, например, в определениях имени или глагола, а его функции, т.е. роли «заместителя имени». Затем Этьен дает объяснение для термина «Propd» через объяснение его элементов: «Pro» – это то, что соответствует французскому «roug» (вместо), а «pd» – это то, что соответствует французскому «nom» (имя) [Estienne 1557: 24]. Таким образом, он еще раз указывает на особое назначение местоимений как заместителей или субститутов имени.

Далее Этьен переходит к подробному описанию грамматических категорий данного класса слов и начинает с их перечисления: вид (Espece), лицо (Personne), род (Genre), фигура (Figure), число (Nombre), падеж и склонение (Cas avec Declinaison) [Estienne 1557: 25]. По сравнению с грамматикой До-

ната и других французских грамматик (Дюбуа и Мегре), в копировании которых нередко обвиняли Этьена, его подход к вопросу о номенклатуре акциденций (т.е. грамматических категорий) у местоимений имеет свои характерные особенности. Во-первых, в его грамматике вместо канонической категории качества (*qualitas*) представлена категория вида (*espece*). Во-вторых, это особый статус грамматической категории склонения. В грамматике Этьена оно представлено как равноправный и в то же время дополнительный признак для категории падежа.

Как показывает анализ грамматики Этьена, из всех местоименных категорий наиболее полно в ней представлена категория падежа-склонения, которая занимает последнее место в иерархии местоименных категорий. Ей отведено одиннадцать страниц, а другим категориям – только две. И для нее дано наибольшее количество примеров, причем многие из них представлены в виде предложений, которые иллюстрируют особенности употребления местоимений в речи. Описание таких категорий, как вид, род, число, фигура, лицо, которые занимают верхние ступени в иерархии категорий, отличается не только краткостью описания, но и небольшим количеством примеров. Общим для них является то, что в их описании используется один из традиционных принципов грамматики того времени – принцип аналогии. Начиная их описание, автор отсылает читателей к тому, что написано об этих категориях в разделе имени.

Категория вида в грамматике Этьена служит для классификации местоимений по типам. Французские местоимения представлены в ней следующим образом: во-первых, в ней получили отражение не все типы местоимений, во-вторых, при их систематизации в одну группу включены разные по природе местоимения. Согласно этой классификации, местоимения делятся на простые (*primitifs*) и производные (*derivatifs*). Среди простых указываются следующие подтипы: указательные (*démonstratifs*), относительные (*relatifs*), указательные и относительные (*démonstratifs & relatifs*) [Estienne 1557: 25]. Эта классификация не имеет ничего общего с современными принципами классификации местоимений. Первое, на что можно обратить внимание, это отсутствие личных местоимений в этом списке. Однако это не говорит о том, что личные местоимения в этой грамматике не описаны. Они представлены в данной грамматике, но автор рассматривает их как разные типы местоимений. Формы первого и второго лица (*ie, tu*) отнесены к указательным местоимениям, одни формы третьего лица (*il, eulx*) отнесены к относительным, а другие – к указательным и относительным (*li, luy*) [Estienne 1557: 25]. Интересно, что в качестве примеров для иллюстрации форм местоимений разных типов автор приводит только формы единственного числа. Это говорит о том, что формы множественного числа рассматриваются им как производные.

В грамматике Этьена категория лица для местоимения получила отражение, а в грамматиках Дюбуа и Пилло эта категория не описана. Этьен на-

чинает описание данной категории с замечания о том, что категория лица у местоимений такая же, как у глаголов [Estienne 1557: 25]. Так в описании данной категории используется принцип аналогии. В целом описание данной категории отличается краткостью, при этом основную роль в объяснении природы каждого лица играют примеры, которые должны восполнить краткие объяснения. Например, про первое лицо Этьен пишет: «Первое лицо – это такое лицо, когда говорят о себе: *Je vi à mon aise*» [Estienne 1557: 25].

Этьен выделяет три рода для французских местоимений: 1) мужской, 2) женский и 3) мужской и женский одновременно, т.е. общий для отдельных форм местоимений. По-своему решен вопрос о количестве родов для французских местоимений и предшественниками Этьена: в грамматиках Дюбуа, Мегрэ и Пилло при описании данной категории есть немало расхождений. При описании данной категории Этьен упоминает в основном личные местоимения, то есть те, которые обладают категорией одушевленности и могут замещать одушевленные имена существительные.

Краткое описание в этой грамматике дано и акциденции фигуры. Согласно канону, в ней выделяется два типа местоимений: простые (*simples*) и составные (*composées*). В качестве примеров для первых приводятся личные и притяжательные местоимения (*Je, Tu, Il, Mon, Ton, Son*), а для вторых – личные ударные и указательные (*Cestuy ci, Cestuy la, Moymesme, Toymesme, Luymesme*) [Estienne 1557: 25]. Другие местоимения при описании данной категории в этой грамматике не получили отражения.

Категория числа также представлена в данной грамматике кратко. Автор пишет о том, что у местоимений, как у имени, два числа: единственное и множественное. При этом он отмечает, что среди французских местоимений есть такие, которые имеют только форму единственного числа (*ceci, cela*), а есть и такие, которые имеют только форму множественного числа (*ce, qui, que*) [Estienne 1557: 25].

Наиболее развернутое описание в грамматике Этьена дано для категорий падежа и склонения. При этом на страницах своей работы он несколько раз повторяет, что склонения, как в латинском языке, во французском нет. Как пишут ученые, падежное склонение во французском языке исчезло к XV в. [Brunot 1927; Доза 2002; Скрелина, Становая 2005]. Поэтому в ранних грамматиках вернакулярных падеж и склонение отражали не реальный узус, а были атрибутом канона грамматического описания [Chevalier 1968; Dumont-Demaizière 1983; Augoux 1992; Михайлова 2008].

По мнению Этьена, у французских местоимений следует различать три склонения: первое, к которому относятся три местоимения – *Je, Tu, Soy*, второе, к которому относятся указательные и относительные местоимения (*ce, ceste, cestuy, ceci, cela*), и третье склонение, к которому относятся притяжательные местоимения (*mon, ton, son*).

Для описания категории падежа Этьен использует в основном развернутые и полные парадигмы, расположенные в столбик. Как пишет

Л.Г. Степанова, в античных грамматиках падежные парадигмы принято было записывать в строчку, что затрудняло процесс заучивания наизусть данных в перечислении форм. Однако с изобретением книгопечатания и совершенствованием полиграфической техники вертикальные парадигмы прочно вошли в практику грамматического описания [Степанова 2000: 191].

Другим отличием парадигмы склонения в грамматике Этьена от многих других грамматик XVI в. является отсутствие перевода французских форм на латинский язык. Кроме того, Этьен использует только франкоязычные термины. Склонение личного местоимения *Ie* представлено в его грамматике следующим образом.

Ie se decline ainſi,	
Nominatif	Ie ou Moy,
Genitif	de Moy,
Datif	à Moy,
Accusatif	Moy,
Ablatif	à Moy, ou Me
Le pluriel	
Nominatif,	Nous.
Genitif	de Nous.
Datif	à Nous.
Accusatif	Nous.
Ablatif	à Nous, ou de Nous [Estienne 1557: 26].

При описании склонения местоимений второго и третьего типа для форм множественного числа даны сокращенные парадигмы. Например, склонение указательного местоимения *ceſte* во множественном числе представлено следующим образом:

Nominatif, *Ceſtes*, ainſi par tous les cas (Номинатив: *Ceſtes*, [склоняется] точно так же и в других падежах) [Estienne 1557: 29].

Такие сокращения также свидетельствуют об использовании принципа аналогии в системе грамматического описания у Этьена.

Несмотря на то, что в парадигмах склонения Этьен не дает параллельных форм на латинском языке, упоминания о латинском происхождении французских местоимений в его грамматике встречаются. Так, например, он пишет, что французское местоимение *Queſ* происходит от латинского *Qualis*, а местоимение *Quoy* употребляется во французском так же, как *Quid* в латинском [Estienne 1557: 33].

Итак, в ходе проведенного анализа французской грамматики Р. Этьена были выявлены следующие принципы описания местоимений:

1. В качестве модели-эталона при описании данного класса слов для Этьена послужили обе версии грамматики Доната – «*Ars minor*» и «*Ars maior*». Отступления от данной модели у него обусловлены очевидными расхождениями между реалиями французского узуса и греко-латинским каноном. Краткость описания системы латинских местоимений у Этьена и несоответствия двух языковых систем – латинской и французской – привели к

тому, что значительное число французских местоименных форм оказалось у него за рамками грамматического описания.

2. Сравнительно полное описание получили личные, притяжательные и наиболее частотные указательные местоимения. Из всех грамматических категорий наибольшее внимание уделено категории падежа, несмотря на то, что падежного словоизменения к тому времени во французском языке уже не было.

3. К ведущим приемам, которые были использованы Этьеном при систематизации французских местоимений, относятся: принцип аналогии, сопоставительный метод, принцип бинарной оппозиции.

Результаты проведенного исследования дают возможность увидеть, что основные положения греко-латинского канона были адаптированы Этьеном с учетом особенностей французского узуса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доза А. История французского языка / А. Доза. – М.: Эдиториал, 2006. – 472 с.
2. Михайлова Е.Н. Практика ранних описаний французского языка в контексте ренессансной культуры / Е.Н. Михайлова // *Studia linguistica XVII*: Сб. ст., посвященному юбилею проф. И.В. Арнольд. – СПб., 2008. С. 171-178.
3. Скредина Л.М. История французского языка / Л.М. Скредина, А.А. Доза, Л.А. Становая. – М., 2005. – 463 с.
4. Степанова Л.Г. Итальянская лингвистическая мысль XIV-XVI веков (от Данте до позднего Возрождения) / Л.Г. Степанова. – СПб., 2000. – 504 с.
5. Auroux S. (dir.). Histoire des idées linguistiques. T. 2. Le développement de la grammaire européenne / S. Auroux. – Liège, Mardaga, 1992. – 399 p.
6. Brunot F. Histoire de la langue française dès origines à 1900. T. II (XVI-e siècle) / F. Brunot. – Paris, 1927. – 495 p.
7. Chevalier J.-Cl. La notion de complément chez les grammairiens. Etude de grammaire française (1530-1750): Thèse / J.-Cl. Chevalier. – Genève, 1968.
8. Dumont-Demaizière C. La grammaire française au XVI-e siècle : Les grammairiens picards / C. Dumont-Demaizière. – P., 1983. – VIII, 1096 p.
9. Estienne Robert (Stephanus Robertus). Traicté de la Grâmaire Françoise / R. Estienne. - Paris, ex off. R.Stephani, 1556. – 128 p.
10. Kukenheim L. Contribution à l'histoire de la grammaire italienne, espagnole et française à l'époque de la Renaissance: Thèse / L. Kukenheim. – Amsterdam, 1932. – 215 p.
11. Renouard A.A. Annales de l'imprimerie des Estienne ou histoire de la famille des Estienne et de ses éditions. – Paris, 1843. – 585 p.
12. Stéfanini J., Auroux S. Le pronom dans l'histoire de la grammaire / J. Stéfanini, S. Auroux // Histoire de la grammaire. – Paris, 1994. – P. 163-173.

PRONOUNS' PARADIGM IN ROBERT ESTIENNE'S FRENCH GRAMMAR (1557)

M.A.M. Haza

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article focuses on the principles of description the pronouns class in Robert Estienne's grammar (1557). The influence of the Greek-Latin grammatical canon on the pronoun presenta-

tion principles in this French grammar is studied. The categorical level is in the focus. It is pointed out the special role of the category of case in the system of grammatical description in the analytical language.

Key words: *French grammars of the XVI century, principles of grammatical description, parts of speech, grammatical categories, pronouns.*

Об авторе:

ХАЗА Мохаммед Абду Мохаммед – аспирант кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета; *e-mail:* pumpu1212@gmail.com.

УДК 81'276

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОЛОДЁЖНОГО СОЦИОЛЕКТА

(на материале английских и американских видеоблогов)

Ю.Н. Шандецкая, Н.П. Савойская

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова,
Костанай, Казахстан

В статье рассматриваются характеристики устной речи молодых людей Англии и США, приводятся примеры современных тенденций в употреблении языковых единиц молодёжью.

Ключевые слова: *социолект, молодёжный, устная речь, видеоблог.*

Изучение языковой вариативности является одним из основных направлений в социолингвистике. Именно это направление занимается вопросом исследования особенностей речи разных по социальному положению, образованию, полу и возрасту людей в одной и той же ситуации. Не только географическое положение определяет диалектное варьирование: речь людей различается в зависимости от их принадлежности к разным социальным группам. Каждая социальная группа использует определённые варианты речи, который носит название социального диалекта.

Р.И Макдэвид определяет социальный диалект или социолект как принятый в данном сообществе субвариант речи, который благодаря действию определённых общественных сил является характерным для определённых этнических, религиозных и экономических групп или групп индивидов с определённым уровнем и типом образования (Цит. по [Вахтин 2004: 50]).

Термин «социолект» удобен для обозначения разнообразных и несхожих друг с другом языковых образований, обладающих, однако, общим объединяющим их признаком: эти образования обслуживают коммуникативные потребности социально ограниченных групп людей [Беликов 2001: 30]. Социолекты не представляют собой целостных систем коммуникации. Это

именно особенности речи – в виде слов, словосочетаний, синтаксических конструкций. Основа же социолектов – словарная и грамматическая – обычно мало чем отличается от характерной для данного национального языка.

М. Юсселер выделяет следующие параметры социолекта:

1) групповая принадлежность (социально-экономический статус, поколение, пол, членство в какой-либо организации),

2) ориентация (представления и идеи, возникающие вследствие принадлежности говорящего к группе, слою, классу),

3) исторический фон (социально-историческая ситуация) [Юсселер 1987: 145-147].

Среди лингвистических субдисциплин именно социалингвистика занимается исследованием моделей возрастного поведения. Возрастные особенности в использовании языка характеризуются как биологическими, так и социальными аспектами. Таким образом, речь может рассматриваться не только как отражение биологического возраста, но и как социальный маркер говорящего. Возрастной вариант речи может использоваться говорящими и в ответ на ожидания реципиента, относящихся к той или иной возрастной группе [Бочаров 2001: 37].

Возраст и пол являются лингвистически значимыми биосоциальными факторами: представители разных поколений характеризуются неодинаковым использованием средств языка, разными предпочтениями в оценках языковых фактов и т. п., а различия людей по биологическому полу сказываются в их речевых склонностях и неприятиях. Поэтому понятно, что статистика соотношения разных в возрастном отношении групп говорящих имеет существенное значение в конкретных социалингвистических исследованиях [Беликов 2001:156].

Всякая социальная характеристика индивида проявляется в использовании им языка. Речевые особенности служат одним из важнейших признаков, по которым мы определяем статус собеседника.

С целью установить основные социалингвистические характеристики речи современных молодых людей мы провели исследование, в ходе которого, рассматривали особенности речи молодых людей в возрасте от 18 до 25 лет на материале американских и английских видеоблогов на видеохостинге Youtube. Всего было проанализировано 240 видеотрейлеров продолжительностью от 2.5 до 30 минут.

Следует подчеркнуть, что мы концентрировали внимание только на устной речи молодых людей.

Среди особенностей устной речи молодёжи, которые нам удалось выявить в результате проведённого исследования, можно выделить такие языковые явления как:

1) чрезмерное использование слов-усилителей *really, so, extremely, absolutely*. В речи американской молодёжи особой популярностью пользуется слово *super* с его производными *super-zuper, super-nuper* и *super-duper*. Час-

то для усиления эффекта и выражения повышенной эмоциональности молодые люди используют повторы:

*I am **really really** disgusted at myself.*
*I have a **super super** early morning flight.*
*I am **so so so so** excited.*
*We spent **a lot, a lot of** hours down there.*
*We have **massive massive** audience.*

2) Гиперболизация

Речь английских и американских молодых людей характеризуется высокой степенью эмоциональности и крайностью суждений в оценке событий, явлений и повседневных вещей. Это проявляется в следующих языковых тенденциях:

а) использование превосходной степени сравнения прилагательных по формуле:

Superlative + ever (never)/ in the (whole) world/ in the entire world (planet)/ in my entire life/ I have ever seen (done, etc.). Например:

*My goal is to make this video the **best video ever**.*
*Waking up from my 4 hour nap was **the saddest thing ever**.*
*Today is **the weirdest day of my life**.*
*It is **the cutest package in the entire world**.*

б) слова, обозначающие «много» - a ton of (tons):

Your support has helped me tons.
I tasted tons of different coffees.
I am visiting a ton of places in the next few weeks.

millions of (trillion):

I wash my hands million times a day.
I have a trillion and a half things to do.

loads of (английская молодежь) / a bunch of (американская молодежь):

*I have **loads of** stuff there.*
*I had **a bunch of** meetings.*

Massive:

*I am **a massive fan** of coriander.*

3) Сокращения

Вследствие развития технологий и в целом ускорения темпа жизни, язык претерпевает ряд лексических изменений, в числе которых и бурный рост сокращений. Вот некоторые примеры употребления сокращений в устной речи молодыми людьми:

comfy = comfortable

*I will make myself **comfy**.*

При этом прилагательное **comfy** может образовывать степени сравнения двумя способами:

*These are the **comfiest** thing in the entire world (shorts).*
*This is **the most comfy** chair.*

Оба способа равнозначно существуют в речи молодых людей.

fave = favourite:

*I love you, guys, you are my **fave**.*

*These are two of my **faves**.*

collab = collaboration, to collaborate:

*We are filming **a collab**.*

*We should **collab** in here.*

Среди других сокращений можно встретить такие варианты: intro = introduction; peeps = people; fam = family; prezis = presents; info = information ; sesh = session; cam = camera; veg = vegetarian air con = air conditioner

Отдельную группу составляют сокращения-аббревиации, которые в устной речи не расшифровываются, а фонетически оформляются как буквы в алфавите. Примерами такого употребления слов являются: Q and A [*kju qn ei*] = question and answer; HQ [*eit ʒ kju*] = headquarters; ts and cs [*tiz qn siz*] = terms and conditions

4) Слова, связанные с компьютерной (интернет/виртуальной) реальностью

Молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет выросли в эпоху расцвета компьютерных технологий и интернета, что особым образом повлияло на то, как они думают и говорят. В речи молодых американцев и англичан появились новые речевые обороты, включающие в себя понятия и идеи виртуального мира. Приведём несколько примеров:

hashtag

Hashtag (хэштег) – это метка, которую используют для распределения сообщений по темам в социальных сетях и блогах. Такой способ маркировки пришел из Твиттера и быстро распространился по другим социальным сетям. Употребление же слова hashtag в повседневной речи – это попытка «захэштегить» реальность, распределить и категоризировать события, явления, чувства и т.д. на определённые классы, темы и т.д.

*I my gosh! I found a tomato **hashtag** eating green.*

*I am currently in my room wrapping the last Christmas presents because **hashtag** procrastination **hashtag** it's me **hashtag** **hashtag**.*

*So I filmed this intro like two times already but it ended up not to be recording and I thought it was really cute, I mean **hashtag** it's awesome.*

Instagram + worthy = instagramworthy

В речи молодёжи появляются новые прилагательные, частью которых являются названия программ/сайтов/приложений. Ресурс INSTAGRAM.COM – известная во всем мире социальная сеть, которая представляет собой фото-блог, куда любой зарегистрированный пользователь может выложить понравившуюся ему фотографию. В этом контексте такое прилагательное как *instagramworthy* (т.е. достойное появиться в Instagram) выражает высшую похвалу предмету/виду/явлению и т.д.

*It looks really cool, totally **instagramworthy**.*

lol

lol (от англ. laughing out loud – громко, вслух смеясь; или laugh out loud

– громко, вслух смеяться; или lots of laughs - много смеха) – англоязычный акроним. Термин используется в сетевом общении главным образом для выражения смеха в письменной форме. Однако анализ устной речи молодёжи показывает, что слово *lol* уже активно используется молодыми людьми и путем конверсии оформилось и как существительное и как глагол.

...so go over, watch that video, **have a little lol**, I really love that video, it's one of my favourite.
It is actually quite a funny vlog, I've been **lolling** to myself while editing it.

slash

В Oxford Learner's Dictionary даётся следующая дефиниция: slash – *the symbol (/) used to show alternatives, as in lunch and/or dinner and 4/5 people and to write fractions, as in ¾* [Oxford Learner's Dictionary http].

В Collins English Dictionary мы находим такое определение: slash – *the symbol /, used to represent 'or' and in the names of internet websites* [Collins English Dictionary http]. Однако *slash* функционирует не только как символ в письменной речи, довольно часто молодые люди употребляют само слово в таких контекстах:

...Wednesday **slash** tomorrow
....a robot **slash** it's a really nice speaker.
....travelling **slash** just like enjoying my life.
....doughnut **slash** bread with sugar.
....drama **slash** action **slash** adventure **slash** suspense.

Наряду с устоявшимся блендом *brunch* (breakfast + lunch), в речи молодых людей часто употребляется словосочетание со словом *slash* – *breakfastslash lunch*

Таким образом, мы дали лишь краткую характеристику особенностям молодёжного социолекта. Язык молодёжи – это сложное социолингвистическое явление, включающая в себя определённые представления о возрасте и особенностях речевого поведения молодёжи как части современного общества, это целая система лексико-фразеологических номинаций и экспрессивов. Как отмечал В.В. Виноградов, язык молодёжи во многом формирует язык будущего, молодёжь «представляет авангард живых процессов в речи, является инициатором, возбудителем языковых новшеств» [Виноградов 1977: 61].

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В.И. Социолингвистика. Учебник для вузов / В.И. Беликов, Л.П. Крысин. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 315 с.
2. Бочаров В.В. Антропология возраста: уч. пособие / В.В. Бочаров. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. – 196 с.
3. Вахтин Н.Б. Социолингвистика и социология языка. Уч. пособие / Н.Б. Вахтин, Е.В. Головкин. – СПб.: Издат. центр «Гуманитарная академия», Европейский ун-т в СПб., 2004. – 336 с.
4. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1977. – 312 с.

5. Юсселер М. Социоллингвистика / М.Юсселер. – Киев: Вища школа, 1987. – 198 с. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
6. Oxford Learner's Dictionary [Электронный ресурс] – URL: http://www.oxford-learnersdictionaries.com/definition/english/slash_2
7. Collins English Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/forward-slash>

SOME PECULIARITIES OF YOUTH SOCIOLECT

(based on English and American videoblogs)

Y.N. Shandetskaya, N.P. Savoyskaya

A Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

The article deals with the characteristics of oral speech of young people from England and the USA, examples of the main tendencies in the usage of language units by the youth are provided.

Key words: *sociolect, youth, oral speech, videoblog.*

Об авторах:

ШАНДЕЦКАЯ Юлия Николаевна – магистрант кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, *e-mail:* utu_3@mail.ru

САВОЙСКАЯ Наталья Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, *e-mail:* natasav2003@mail.ru

УДК 81

О РОЛИ ОБРАЗНОСТИ И ЭКСПРЕССИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ИЗЛОЖЕНИИ

С.Г. Шашурова

Владимирский государственный университет, Владимир

В статье рассматривается важность стилистических средств, несущих экспрессивные, эмоциональные и оценочные коннотации, а также значимость образности для реализации функции воздействия в научно-популярных текстах.

Ключевые слова: *научно-популярный, воздействие, образность, стилистические средства выразительности, эмоционально-экспрессивная окраска, субъективная оценка.*

Научная популяризация является социально значимой деятельностью, смысл которой – знакомить широкие слои общества с научной проблематикой, открытиями, выдающимися представителями науки, удовлетворяя потребность людей в расширении кругозора и приобщении к способам подлинного познания мира. По наблюдению С.П. Суворовой, «популяризация

сродни деятельности переводчика: она образует мост между языками специализированных видов духовного творчества и языком массовой аудитории» [Суворова 2009].

Каналы, по которым осуществляется данная коммуникация, могут быть различны, однако, прежде всего это – научно-популярная литература, научно-популярное кино, научно-популярный лекторий [Лазутина 2012: 245]. Несмотря на присущую каждому каналу специфику организации текста и предъявления информации, их объединяет общая прагматическая направленность, когнитивная нагруженность и стилистическое решение речевого компонента текста.

Специфика научно-популярных текстов обусловлена целью, которую ставит автор: донести до сознания неподготовленного читателя (слушателя, зрителя) смысл и результаты научного поиска. Стремление быть понятным, ориентация на определенный общеобразовательный уровень реципиента определяют форму представления материала, степень его когнитивной нагруженности. Типичным признаком научно-популярной литературы признаётся то, что её язык очень близок к общелитературному [Брандес 2004: 192].

Специфичное представление интеллективной информации в тексте, отражает реализацию функции сообщения в научно-популярном подстиле, стилистическими чертами которого, по мнению А.Л. Назаренко, являются достоверность и доступность изложения [Назаренко 2000: 102].

Функция воздействия в данном подстиле реализуется гораздо многообразнее, проявляясь в комплексе трех речевых функций (по классификации Р. Якобсона): 1) экспрессивной или эмоциональной, отражающей аспект говорящего и его непосредственное отношение к высказыванию, 2) конативной – функции обращения, воззвания к адресату, 3) контактоустанавливающей или фатической [Якобсон 1975].

Воздействие научно-популярных текстов обусловлено стремлением авторов «заинтересовать читателя, апеллировать не только к его разуму, но и воздействовать на воображение и чувства» [Назаренко 1987: 19]. А.Л. Назаренко выделяет два основных типа элементов воздействия, характерных для научно-популярного изложения: «элементы, служащие интимизации повествования, и элементы, сообщающие ему экспрессивность, яркость, оригинальность» [там же: 22-23]. Их функционирование «формирует такие стилистические черты научно-популярной литературы, как художественность речи и доступность изложения» [там же: 22].

Рассмотрим, как реализуется функция воздействия при использовании стилистически маркированных языковых средств, несущих экспрессивные, эмоциональные, оценочные коннотации. По А.Л. Назаренко, в достижении экспрессивности научно-популярного повествования задействованы: 1) выразительно-изобразительные средства (в первую очередь метафоры и сравнения), 2) средства субъективной оценки, 3) образования «по аналогии», 4) способы «игры со словом» [там же: 23]. Из вариантов «игры со словом» наи-

более частотны паронимическая аттракция, энантиосемическое употребление слов и деформация идиом [там же: 25].

Мощным стилистическим приемом в научно-популярном изложении автор считает образование слов «по аналогии». С помощью продуктивных суффиксов (-er, -ness, -less, -able, -like, -ly, -ish, -ize) и суффиксов степеней сравнения (-er, -est) «строятся» новые производные слова, не зафиксированные в словарях, которые оказываются стилистически маркированными, коннотативными благодаря своей окказиональности. Они представлены в научно-популярной литературе нестойкими сложными словами и деформациями идиом [там же: 24-25].

Широкое использование элементов речевой образности в научно-популярных текстах оптимизирует разъяснение научных фактов. Наиболее частое употребление в научно-популярном изложении находят такие средства выразительности, как метафора, сравнение, эпитет, олицетворение, метонимия, гипербола.

Вместе с тем, ученые признают, что ориентация на образность, метафоричность научно-популярного изложения не предполагает создания глубоких, многомерных образов, подобных образам художественной поэзии и прозы. «Используемый образ прозрачен, как бы одномерен, связан (как и в случае разговорной лексики) с каждодневным житейским опытом» [Разинкина 1989: 128]. Обнаруживаемые в научно-популярных текстах словесные образы, формируемые посредством тропов и фигур речи, доступны и понятны каждому, не вызывают каких-либо побочных ассоциаций, их интерпретация очевидна [там же: 129].

При этом все они «вписываются» в общий образ текста, создаваемый автором на всех возможных текстовых уровнях – вербальном и невербальных. «Образное единство создает целостную непротиворечивую картину описываемого явления и, как следствие, легко усваивается и запоминается» [там же].

Образность научно-популярного текста, как и образность, например, рекламного текста, не претендует на глубину художественной образности. Тем не менее, ее роль в воздействии на реципиента является ведущей. Ее значимость в научно-популярном тексте объясняется следующим.

Во-первых, «назначение образа – дать как можно более наглядное и конкретное представление о предмете, явлении, человеке» [Горшков 2006: 341]. Вызывая направленные ассоциации с помощью создаваемых образов, автор добивается и четких, ярких картин в сознании адресата, которые для последнего репрезентируют реальный объект действительности.

Во-вторых, «образность повышает информативную насыщенность речи, увеличивая ее смысловую ёмкость при словесном лаконизме» [Кохтев 1992: 179]. В результате донесение информации до сознания реципиента ускоряется: тем больше, чем выпуклее образ.

В-третьих, образы обладают суггесторным значением и порождают цеп-

ную реакцию воображения [Кара-Мурза 2001]. Они захватывают внимание реципиента, апеллируя к его иррациональной сфере сознания, возбуждают эмоции, «отзывающиеся» в глубинных структурах психики (удивления, страха, восторга и т.п.), интригуют, вовлекают в поиск неведомого и удерживают в поле своего влияния до тех пор, пока не будут до конца «проиграны» и «раскрыты» реципиентом.

Особое значение в научно-популярном изложении имеют юмористические и игровые «моменты». Включение юмористического и игрового компонентов в структуру образа делает его более привлекательным для адресата, при этом функция развлечения выдвигается вперед. Юмор заряжает положительными эмоциями, помогает расслабиться, снять напряжение, освежить восприятие, посмотрев на проблему под новым, неожиданным углом зрения. Игра стимулирует любознательность, порождая желание включиться в нее или хотя бы внимательно наблюдать за ней, заряжает энергией, активизирует мыслительные процессы, дает выплеснуться эмоциям.

Стоит отметить, что образность не чужда и науке как таковой, т.к. «научные представления – не только предмет понимания, но и предмет чувствования» [Брандес 2004: 184]. В трудах некоторых ученых (например, А. Эйнштейна) она является неотъемлемым признаком их индивидуального стиля. «В научном стиле допустима образность, поскольку словесные образы помогают разъяснению понятий, и экспрессивность, эмоциональность, поскольку она помогает убеждению, доказательству» [Горшков 2006: 271].

Ученые, в частности, традиционно прибегают к словесной образности, когда им требуется описать результаты своих открытий, дать названия обнаруженным явлениям и объектам, «вписав» их в существующую картину мира. Метафорический перенос – типичный способ создания новых терминов. «Первоначальный образный термин в дальнейшем закрепляется в терминологии, и, получив дефиницию, становится прямым наименованием научного понятия» [Арнольд 1981: 261]. Став признанным термином, слово-метафора освобождается от кавычек, а ее активное циркулирование в научной среде ведет к утрате первоначальной образности, ее стиранию.

О важности эмоционально-экспрессивной составляющей научного текста М.П. Брандес высказалась так: «Эмоционально-экспрессивная окраска содержания научного текста является <...> основой эстетической функции, реализующей двойное назначение – прямое, как способ эстетического воздействия и эстетического наслаждения, и дополнительное, но в данной сфере бытования языка не менее, а может быть и более важное, – способ оптимизации конкретных прагматических функций» [Брандес 2004: 184].

Возвращаясь к теме образности научно-популярного изложения, добавим, что особенно заметно манипулирование образами наблюдается в мультимедийных медиатекстах данного подстиля – научно-популярных фильмах, поскольку, как отмечает Е.С. Кара-Мурза, воздействуя через разные каналы восприятия, сообщение, «упакованное» в разные типы знаков, способно дли-

тельное время поддерживать интерес и внимание человека. Следовательно, эффективность его проникновения в сознание и подсознание несравненно выше. Именно на образах, по убеждению автора, основана сила воздействия театра и телевидения [Кара-Мурза 2001].

Научно-популярному тексту всегда необходим личностный, оценочный момент. Его цель – внушить адресату определенное отношение к описываемым фактам, явлениям, показать, что они в высшей степени интересны, увлекательны, заслуживают всеобщего внимания. Оценка автора при этом всегда эмоционально-экспрессивна [Разинкина 1989: 130].

Субъективная оценочность, как отмечает А.Л. Назаренко, присутствует даже при описании общеизвестных фактов. Автор как бы пропускает излагаемую информацию через «личностное» отношение, тем самым навязывая своё мнение читателю [Назаренко 1987: 24].

Важно отметить также характерную для научно-популярной литературы тенденцию к преувеличению оценки, где важную роль играют эмоционально-окрашенные слова (прилагательные, наречия, существительные, глаголы), выражающие положительное или отрицательное отношение, наречия и прилагательные в сравнительной и превосходной степенях, интенсификаторы (такие, как *too, very, all, so, such*), эмфатические конструкции, модально-экспрессивные слова, вспомогательный глагол *do* в утвердительном высказывании, риторические вопросы и восклицания.

Н.М. Разинкина указывает на то, что оценка в достойного качества научно-популярных произведениях всегда разъясняется: излагаются причины, вызвавшие ее. Автор называет такую оценочную экспрессию «актуализированной» и противопоставляет ее экспрессии «автоматизированной», т.е. не содержащей никакого пояснения оценки, что свойственно далёким от совершенства научно-популярным текстам [Разинкина 1989: 131].

В заключение подчеркнём, что функция воздействия реализуется в научно-популярных текстах параллельно с функцией сообщения, а не поочередно, т.к. сам способ предъявления информации должен быть в таких текстах максимально воздействием.

Отбор языковых средств подчиняется коммуникативной установке текста и порождаемой ею прагматической направленности. Средства воздействия на адресата – использование словесной образности, разговорной лексики, риторических приёмов, субъективной оценки, диалогизации повествования и т.д. – часто бывает трудно разграничить, поскольку они обычно выступают в комплексе. Сам образ, как утверждает Н.М. Разинкина, «нередко строится на использовании разговорной лексики» [там же: 130].

При этом, как и в любом речевом произведении, предполагающем воздействие на адресата, элементы воздействия используются автором в тексте с различной степенью плотности, «выдвигаясь» в наиболее предпочтительных для воздействия местах. Это обусловлено тем, что, как известно, элементы воздействия оказывают более выраженный эффект при условии вне-

запности их появления на общем, довольно ровном фоне.

Сформулированное В.Г. Костомаровым определение специфики языка СМИ как последовательное соотнесение экспрессии и стандарта [Костомаров 1971: 257-258], подходит также и для характеристики языкового своеобразия научно-популярных текстов.

В научно-популярном изложении М.П. Брандес видит «диалектическое единство эмоционально-чувственных и логических элементов познания», что обуславливает «наличие в научно-популярной литературе таких полярных жанрово-стилевых качеств, как логичность и эмоциональность, объективность и субъективность, абстрактность и конкретность, иллюстративность, наглядность» [Брандес 2004: 192].

В диссертационном исследовании функций научно-популярного кино Н.М. Сёмина выделяет его эстетическую функцию как «возможность воздействия на зрителей <...> посредством киноязыка – конкретно-чувственных образов, формирующих у них духовно-эмоциональное восприятие мира». Обладая художественностью и, следовательно, выполняя художественную функцию, «научно-популярный фильм оказывает на зрителей «незапланированное» эстетическое воздействие даже в том случае, когда в нем осуществляется сознательная установка режиссёра и съёмочной группы на отказ от неё» [Сёмина 1989: 13].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). Учеб. пос. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностранные языки» / И.В. Арнольд. – Изд. 2-е, перераб. – Л.: Просвещение, 1981. – 295 с.
2. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс: Учебник / М.П. Брандес. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004. – 416 с.
3. Горшков А.И. Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика: учебник для пед. ун-тов и гуманитарных вузов / А.И. Горшков. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 367 с.
4. Кара-Мурза Е.С. «Дивный новый мир» российской рекламы: социокультурные, стилистические и культурно-речевые аспекты / Е.С. Кара-Мурза // Словарь и культура русской речи. К 100-летию со дня рождения С.И. Ожегова. – М.: Индрик, 2001.
5. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе / В.Г. Костомаров. – М.: МГУ, 1971. – 266 с.
6. Кохтев Н.Н. Основы ораторской речи / Н.Н. Кохтев. – М.: МГУ, 1992. – 240 с.
7. Лазутина Г.В. Жанры журналистского творчества: Учеб. пособие для студентов вузов / Г.В. Лазутина, С.С. Распопова. – М.: Аспект Пресс, 2012. – 320 с.
8. Назаренко А.Л. Научно-популярная литература как объект функциональной стилистики и лингводидактики: Дис. ... д-ра филол. наук / А.Л. Назаренко. – М.[б.и.], 2000. – На правах рукоп. – 307 с.
9. Назаренко А.Л. Соотношение функций сообщения и воздействия в научно-популярной литературе / А.Л. Назаренко // Теория и практика английской научной речи: Под ред. М.М. Глушко. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1987. – С. 18-26.
10. Разинкина Н.М. Функциональная стилистика английского языка: Учеб. пособие для ин-тов и фак. ин. яз / Н.М. Разинкина. – М.: Высш. шк., 1989. – 182 с.

11. Сёмина Н.М. Основные функции научно-популярного кино в контексте культуры: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 17.00.08 / Н.М. Сёмина. – М.[б.и.], 1989. – 18 с.– На правах рукоп.
12. Суворова С.П. Журналистика научная и научно-популярная: Особенности предметной области, функций, задач / С.П. Суворова // Вестник Моск. ун-та. Сер. Журналистика. – 2009. – № 6. – С. 14-23.
13. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Р. Якобсон // Структурализм: за и против. – М.: Прогресс, 1975. – С. 193-230.

ON THE ROLE OF IMAGERY AND EXPRESSIVE, EMOTIVE AND EVALUATIVE COMPONENTS IN POPULAR SCIENCE NARRATIVE

S.G. Shashurova

Vladimir State University, Vladimir

The article deals with the importance of expressive means and stylistic devices that have expressive, emotive and evaluative connotations, also with the importance of imagery for performing the function of effect in popular science texts

Key words: popular science, effect, imagery, expressive means and stylistic devices, emotive and expressive colouring, subjective evaluation.

Об авторе:

ШАШУРОВА Серафима Геннадьевна – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета, *e-mail:* seraph2012gen@gmail.com.

УДК 81'23

**КАРТИННАЯ ГАЛЕРЕЯ МИРА:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ РАКУРСЫ
РАССМОТРЕНИЯ ПОНЯТИЯ КАРТИНЫ МИРА**

А.А. Яковлев

Сибирский федеральный университет, Красноярск

В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия языковой картины мира и его разновидностей, фигурирующих в лингвистических работах. Представлена попытка ответить на вопрос о содержательной общности этих понятий и необходимых для такой общности условиях.

Ключевые слова: картина мира, языковая картина мира, термины языкознания.

Понятие «картина мира» стало за последние годы своего рода брендом, ярлыком, указывающим, что исследование, в теме которого оно фигурирует, проведено в полном соответствии со всеми требованиями наиболее актуальных для современной лингвистики подходов, учитывающих человеческий фактор в языке, стоящих на прочном основании антропоцентрической пара-

дигмы, направленных на изучение не языка в самом себе и для самого себя, а в его тесной связи с мышлением, сознанием, культурой и т.д. Это понятие фигурирует в заголовках отдельных статей, сборников, монографий, материалов конференций, но далеко не всегда разные авторы вкладывают в него одинаковое содержание и даже не всегда дают ему однозначное определение. Частота его использования играет злую шутку с исследователями: создаётся впечатление, что оно всем хорошо известно и нет никакой необходимости уточнять его содержание и целесообразность использования в рамках конкретного исследования и конкретной публикации.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы в самом общем виде очертить рамки того общего содержания понятия «картина мира», которое выступает в «частных» случаях типа обыденная картина мира, концептуальная картина мира и т.д. как они используются в различных лингвистических работах. Вопрос, стоящий перед нами, можно сформулировать так: что общего (то есть главного, основного) есть в «частных» картинах мира как понятиях, что объединяет их с «общей» картиной мира.

Интересно в этой связи, что в «Новой философской энциклопедии» статья «картина мира» отсылает к статье «научная картина мира» [Новая философская энциклопедия. Т. 2. 2010: 226], а эта последняя определяется как «...целостный образ предмета научного исследования в его главных системно-структурных характеристиках, формируемый посредством фундаментальных понятий, представлений и принципов науки на каждом этапе её исторического развития» [Новая философская энциклопедия. Т. 3. 2010: 32]. Указывается также, что среди разновидностей научной картины мира выделяют специальные научные картины мира (дисциплинарные онтологии) – представления о предметах отдельных наук (физическая, химическая, биологическая и т.п. картины мира). В последнем случае термин «мир» обозначает не мир в целом, а предметную область отдельной науки (физический мир, биологический мир, мир химических процессов) [там же]. Научная картина мира в целом и её разновидности обеспечивают объективацию научных знаний, их отнесение к исследуемому объекту и их включение в культуру, она является важным опосредствующим звеном между философско-мировоззренческими установками и собственно научными теориями [Новая философская энциклопедия. Т. 4. 2010: 43].

Соотношение между научной картиной мира и её частными разновидностями здесь ясно: первое является общеметодологическим понятием, вторые – понятиями частнометодологическими, объединяющими научную теорию с её предметом и обеспечивающими развитие научного знания, его систематизацию, изменение и закрепление общечеловеческих представлений о мире. Неясность возникает при обращении к такой разновидности, как языковая картина мира (далее ЯКМ) в том её содержании, каким оно выступает в языковедческих работах.

Во-первых, понятие «языковой картины мира» нельзя назвать традици-

онным и давно используемым; оно появляется только в относительно новых словарях лингвистических терминов, в словарях более чем десятилетней давности (например, [Ахманова 1969, Языкознание 1998]) его нет.

Во-вторых, даже в тех терминологических словарях, где это понятие есть, оно определяется отнюдь не одинаково. В качестве примера можно сравнить статьи «языковая картина мира» из двух современных словарей. «Внутренняя форма языка<...> В свою очередь, внутренняя форма языка трактуется как специфический для каждого языка способ отражения и представления в языке действительности, “языковое мировидение” (В. Гумбольдт). В работах представителей Московской лингвистической школы встречается выражение “языковая картина мира”. Ю.Д. Апресян говорит о “наивной картине мира”<...> И хотя онтологический статус “языковой картины мира” остаётся совершенно неясным, философы пишут об обыденном сознании, отражённом в языке» [Жеребило 2010: 476].

«В лингвокультурологии: отражённые в языковых формах и категориях представления народа, говорящего на этом языке, о действительности и человеке по отношению к действительности. Возникший как научная метафора, термин К.м. не отличается понятийной строгостью, но востребован в качестве обобщения, подчёркивающего масштабность явления. К.м. – это целостная совокупность выраженных в языке понятий и представлений о мире, которая формируется в зависимости от экономических, политических, культурных факторов. Основным элементом этой совокупности – концепт... Индивидуальная К.м. обусловлена национальной и представляет собой её субъективный вариант» [Матвеева 2010: 140-141].

Обе эти статьи отражают характерные черты рассматриваемого понятия: его содержание до конца не определено, но оно используется для обозначения всех и любых явлений сознания, находящих (даже в потенции) какое бы то ни было выражение в языковых знаках и в текстах. К сожалению, множество авторов используют понятие ЯКМ далеко не только для того, чтобы подчеркнуть масштабность связи языка с сознанием. При этом почти никогда не говорится о характере связи между явлениями сознания и их отражениями в языке. Молчаливо подразумевается, что если некоторое явление языка может находить связь с некоторым явлением сознания (а это, в принципе, все явления языка), то оно отражается в сознании без каких-либо существенных изменений его онтологии.

Можно полагать, что именно презумпция связи (прямой или косвенной) языка и мышления, не нуждающейся в пояснении, а также стремление «быть на передовой» современного языкознания с его антропоцентризмом (зачастую лишь декларируемым) и учётом так называемого человеческого фактора толкает многих учёных дальше – на использование более частных терминов для обоснования конкретных исследований, рассматривающих язык и речь в некоторых частных аспектах, а не в целом. Таким образом и появляются различные разновидности ЯКМ, которые (всё с той же молчаливой презумп-

цией) рассматриваются как некоторые отдельности. Неспособность используемой методологии, а возможно, нежелание самих учёных чётко проследить внутреннюю связь частных понятий с общим приводит к тому, что это последнее «размывается» первыми; не имея чётко очерченной онтологии, оно рискует вовсе её потерять при переходе к частным разновидностям, казалось бы, того же понятия. Для того чтобы понять, насколько этот риск серьёзен, обратимся к исследованиям, в которых используются подобные частные разновидности общего понятия языковой картины мира и общенаучной категории картины мира.

Главным разграничением и в некоторой степени противопоставлением в современном языкознании является разграничение понятий языковой и концептуальной картин мира. «Концептуальная картина мира богаче языковой картины мира, поскольку в её образовании, по всей видимости, участвуют различные типы мышления... Язык означает отдельные элементы концептуальной картины мира. Это означивание выражается обычно в создании слов и средств связи между словами и предложениями. Язык объясняет содержание концептуальной картины мира, связывая в речи между собой слова» [Роль человеческого фактора 1988: 107]. Уже здесь видны две особенности, принятые в более поздних языковедческих работах почти как непреложные: 1) между языком и сознанием (мышлением) нет «зазора», явления языка прямой, без искажений отражаются в сознании, и наоборот; 2) картина мира и в частности языковая картина мира относится, скорее, к сознанию отдельного индивида [там же: 6, 19-20]. Кстати, как и самое сознание: «Сознание – это знание, функционирующее в процессе освоения действительности человеком» [там же: 106]. С другой стороны, поскольку в сознании отдельного индивида кристаллизуется общественно-исторический опыт, то ЯКМ может относиться и к социуму (но в таком случае способ этого опосредованного индивидуальным сознанием отношения должен быть показан отдельно и основательно).

«Языковая картина мира содержит слова, словоизменительные и словообразовательные формативы и синтаксические конструкции. В различных языках языковые картины мира могут варьироваться» [там же: 6]. То есть ЯКМ по большому счёту равна языку, и на сей раз она уже соответствует лингвокультуре, а не отдельному её представителю, но чуть ниже читаем: «Картина мира, отражённая в голове человека, представляет собой чрезвычайно сложное явление» [там же].

ЯКМ выполняет лишь две функции: означивание основных элементов концептуальной картины мира и экспликация средствами языка концептуальной картины мира [там же: 6], хотя далее указывается, что «мнение Г.Л. Колшанского, что язык соотносится с действительностью отношением выражения, а не отражения, по своей сущности правильно» [там же: 86]. Это – одна из наиболее распространённых и типичных черт работ, касающихся этой проблемы: языковая картина мира соотносится то с отдельным субъек-

том, то с социальной группой. Ср. в этой связи: «Картина мира, являясь базисным компонентом мировидения человека, способствует тесной связи и единству знания и поведения людей в обществе... Картина мира не только формирует стратегии жизнедеятельности общества в целом, но и позволяет сформировать цель жизни отдельного человека [там же: 25-26] (отметим, что в отрывке, из которого взяты цитаты, и вообще в цитируемой книге без каких-либо разграничений и пояснений используются также словосочетания «образ мира», «модель мира», «общая картина мира» и т.д.). Мы считаем одним из самых больших мест современных лингвистических исследований диффузию в использовании рассматриваемого понятия относительно отдельного индивида и коллектива: использование понятия то в одном, то в другом смысле без чёткого разграничения неизбежно ведёт к эклектике, к мнимости взаимопонимания между учёными, к невозможности содержательной интеграции различных научных направлений и теорий.

Из указанного выше основного разделения концептуальной и языковой картинами мира следуют более частные разграничения, которые, как можно полагать, основываются на нехитрой логике: коль скоро активность человека направлена не на мир целиком, а на какую-то его часть, то эта часть отражается в качестве отдельной от других в его сознании и, следовательно, имеет регулярные средства выражения в письменной и устной речи. И наоборот, если в речи человек может выделить (то есть попросту назвать) некоторый аспект его жизни, то в сознании имеется «отдел» для этого аспекта, а в языке, в свою очередь, средства, относящиеся к этому «отделу» и этому аспекту, такие средства и являются частной разновидностью ЯКМ. От подобных разновидностей картины мира правомерно ожидать их «преемственности», сохранения в их содержании основного содержания более общего понятия, что, однако же, не всегда имеет место.

Так, З.И. Резанова выделяет два типа дискурсивной картины мира, исходя из гумбольдтовских *ergon* и *energeia*. Относительно первого «дискурсивная картина мира интерпретируется как часть языковой картины мира, воплощённая в тексте, текстах, порождаемых в некоем типовом социально-психологическом контексте с типовыми коммуникантами, и моделируется она с использованием того же набора методов, что и языковая картина мира» [Резанова 2011: 185]. Относительно второго она «интерпретируется как динамическая подвижная система смыслов, формируемая в координируемых коммуникативных действиях адресантов и адресатов в соответствии с системой их ценностей и интересов, включённых в социальные практики, и репрезентированная в совокупности дискурсивно обусловленных вариантов языковых единиц» [Там же: 186]. По мнению автора, первый подход является системно-структурным, второй – функциональным, а дискурс функционально выступает как «расширитель» палитры ЯКМ. Однако не говорится, какой именно аспект ЯКМ выражается в дискурсивной картине мира в обеих её интерпретациях (то есть упускается характер связи между этими поня-

тиями).

Автор указывает при этом, что дискурсивная картина мира формируется в ходе дискурсивной практики адресантом сообщения с учётом когнитивной направленности адресатов [Там же: 193]. Это понятие призвано лишь в очередной раз отграничить языковую систему как статичный феномен от дискурса как феномена динамичного, а ЯКМ тогда соответствует первому, однако относится к отдельному индивиду. Создаётся впечатление, что будь эта статья опубликована лет, скажем, тридцать пять назад, то в ней фигурировали бы не статика и динамика, не система и дискурс, а *language competence* и *language performance*.

Помимо дискурсивной картины мира в сознании человека можно обнаружить и религиозную, которая содержит в себе представления о боге, его воле и требованиях по отношению к людям, а также религиозно-этические представления, представления об отношениях клира и мира и т.д. [Григорьева 2009: 10]. Религиозной картине мира соответствуют концепты типа БОГ, РАЙ, ДУША, ГРЕХ и т.д., она обладает большой ценностью, поскольку ищет ответы на самые важные вопросы бытия, и язык, в свою очередь, всесторонне кодирует эти ответы [Там же: 6, 10].

В ЯКМ отражаются и научные понятия, язык определённой науки, а не только обыденный язык, поэтому любая научная картина мира является также и языковой, научных неязыковых картин мира не бывает [Соколова 2010: 85]. Но язык отражает также и мир художественный, тогда вполне логичными выглядят стремления изучать художественные аспекты жизни в их преломлении через призму языка. А понятие «художественная картина мира» как раз и помогает соотнести картину мира с творческой концепцией, с чем якобы не справляются термины «идиолект» или «идиостиль» [Шубина 2009: 94-95]. Для верного воссоздания отношений человека и мира в художественной картине мира каждый писатель выбирает свои собственные, отличные от других композиционно-речевые и художественные приёмы [Саланина 2005: 179-180]. Это по сути своей приравнивает понятия «художественная картина мира» и «поэтическая картина мира» [Ерофеева 2007] к понятию «авторская картина мира» и не выявляет каких-либо существенных особенностей первых двух.

Если идти ещё дальше, то можно констатировать наличие и жанровой картины мира, которая не только не противоречит концептуальной, а дополняет её [Кремшокалова 2015: 9, 253], хотя и не вполне ясно каким образом. И так как отражение культурных представлений в разных жанрах могут не совпадать, то можно говорить о разных подкартинах мира внутри жанра [Там же: 164], но основания, а главное целесообразность их выделения также остаются не прояснёнными.

Жанры обладают разной степенью концептуальной насыщенности, каждый по-своему репрезентирует фрагмент национальной картины мира, тогда каждому из них может соответствовать своя картина мира, например, эпи-

столярная – определённый способ миромоделирования, репрезентированный в эпистолярной текстовой деятельности [Курьянович 2014: 16]. Фактором, определяющим специфику эпистолярной картины мира, выступает способность эпистолярных текстов объединять в себе разные, но не противоречащие друг другу свойства [Там же]. В данном случае, как представляется, упускается из виду то, что и многие другие разновидности текстов в немалой степени способны объединять разные, но не противоречащие друг другу свойства, что делает обоснованность понятия, как минимум, сомнительным. Более того, автор не даёт даже рабочего определения базового для работы понятия.

Выше ставился вопрос о том, насколько велик риск для понятия ЯКМ потерять свою специфику и содержание, и ответ на него в свете приведённого материала напрашивается неутешительный.

Ни в одной из приведённых выше лингвистических публикаций не даётся хоть сколько-нибудь чёткого определения ЯКМ и тем более её типов и разновидностей, хотя всякий раз подчёркивается её обширность и неоднозначность. При всём при этом одни авторы пишут, что ЯКМ – это представления о мире, трансформированные в языке некоторого народа, другие утверждают, что единицей ЯКМ (а иногда и вообще картины мира) является концепт образное образование.

Под словосочетанием «картина мира» подразумевается обычно научная картина мира, но в современных лингвистических исследованиях, как можно видеть из приведённых цитат, под ним подразумевается ЯКМ, и это понятие обладает качественно иными свойствами, нежели научная картина мира как общеметодологическая категория.

Ещё раз подчеркнём, что главной особенностью этого термина или, скорее, контекстов, в которых он используется, является отсутствие разграничений между его соответствием одному человеку или коллективу. В публикациях, затрагивающих ЯКМ, сплошь и рядом встречаются подобные парадоксальные суждения: «Понятие “картины мира”... в общенаучном понимании эквивалентно выражению “совокупность знаний о мире”, информации о материи во всех её конкретных проявлениях, которыми располагает человек, а точнее – общество, а ещё точнее – вся человеческая цивилизация в целом. Картина мира в том виде, в котором она формируется и хранится в сознании носителя языка, отражает опыт десятков поколений на протяжении многих тысячелетий, в котором закрепляется результат индивидуальной рефлексии окружающей действительности субъектом (курсив всюду наш – А.Я.)» [Иванова 2008: 32]. Схожая ситуация в той или иной степени наблюдается во всех (!) приведённых выше работах. Не допуская, разумеется, сомнений в добросовестности цитируемых авторов, смеем, однако, высказать опасения, что такая ситуация даёт возможность нечистым на руку и на совесть лингвистам, поверхностно овладевшим соответствующей фразеологией и терминологией, прикрываясь расхожими выражениями, выдавать наспех соб-

ранные поделки за труды, отвечающие злободневным нуждам языкознания. Этому способствует и то, что даже именитые и авторитетные лингвисты порой не отдадут себе отчёта в противоречивости собственных суждений.

Объектом научного познания является объективная реальность, а различные теории и понятия отражают её формы, стороны, свойства. При отсутствии чёткого понимания того, какая часть реальности лежит за понятием ЯКМ, невозможно и познание самой этой части реальности.

Выделяя всё более мелкие разновидности ЯКМ, языковеды идут по пути всё более глубокого анализа, разлагающего единство явления на составляющие, которые зависят от тех или иных факторов (в данном случае, от некоторого аспекта реальности, фиксируемого в языке). В таком случае следует иметь в виду три существенных момента. Во-первых, в научном познании анализ никогда не отделим от синтеза, они оба являются двумя сторонами единого процесса познания [Рубинштейн 2012: 143]. Во-вторых, анализ не сводится к расчленению целого на части, а синтез не ограничивается механическим соединением частей в целое: подвергшиеся анализу явления выступают в синтезе в новом виде – в качестве формы проявления их сущности, внутренней связи их частей, вскрытой анализом и абстракцией [Там же: 132-133]. Научное понятие призвано отражать сущность явлений, то их существенное содержание, которое не зависит от сторонних, приводящих факторов и которое, выявленное анализом и синтезом, предстаёт в абстрагированном, «чистом» виде. В-третьих, абстракция есть отвлечение не каких бы то ни было, а именно существенных свойств предмета или явления от несущественных, и общее, составляющее содержание научного понятия, – это не любое свойство изучаемого предмета или явления, это существенное в нём [Там же: 145-148]. И в научном понятии частное не исчезает, а сохраняется в виде переменных, частные свойства явлений вытекают из общего, зафиксированного в понятии. На сегодняшний день приходится признать, что ни один из этих моментов не прослеживается в рассматриваемом нами понятии и его разновидностях.

Выявлению существенного в изучаемых явлениях и фиксированию именно его в понятии мешает, как можно полагать, указанная выше диффузия в использовании термина «языковая картина мира». И при «индивидуалистском», и при «коллективистском» подходе к определению ЯКМ следует, в первую очередь, выявить в явлении, лежащим за этим понятием, то основное, существенное, главное, не зависящее от сторонних факторов содержание, пусть даже оно будет идеальным, никогда в реальности «в чистом виде» не наблюдаемым, а затем уже с сохранением этого основного содержания анализировать, раскладывать изучаемое явление на составляющие, фиксируя, синтезируя их связь в более детализированных понятиях. Без такой работы современное языкознание и отдельные исследования будут находиться в парадоксальной, а вместе с тем опасной ситуации иллюзорной проработанности теории и методологии и мнимого взаимопонимания между лин-

гвистами.

В последнее время основной интерес языковедов переместился с безликих систем на носителя языка, на его представления о языке, его языковое творчество и т.д. Ещё более парадоксальной описанная ситуация, должно быть, выглядит именно для наивного пользователя языка, который не всегда в полной мере осознаёт, что говорит текстами и жанрами, и тем более не подозревает, что произносимые им слова организованы в динамическую систему ментального лексикона, и т.д. И если вдруг лингвист скажет ему, что в его сознании содержится такое многообразие картин мира, то на него это произведёт, наверное, не меньшее впечатление, чем на мольеровского г-на Журдена информация о том, что он больше сорока лет говорит прозой. Но скорее всего, он просто примет это за выдумку: ведь он лишь говорит и пишет, а лингвисты придумали все эти картины мира.

Как личность целостна и не сводима к какому-то одному из её аспектов, так же точно и мир, в котором действует личность, целостен и непрерывен, и только определённая деятельность личности заставляет её абстрагироваться от некоторых аспектов, некоторых явлений мира, сконцентрировавшись на тех, которые имеют наибольшее значение *hic et nunc* для данной конкретной деятельности, но могут быть совершенно незначимыми для другой деятельности. Обособление какого-либо аспекта мира и соответствующей ему деятельности (в частности речевой) релевантно не для самой деятельности личности, а для теории, имеющей её в качестве объекта изучения. Наша принципиальная позиция состоит в том, что понятие «языковая картина мира», если оно ещё претендует на статус научного понятия, должно относиться не к личности носителя языка и не к группе таких носителей, а к самой лингвистической теории, фиксируя в своём содержании либо индивидуальные, либо коллективные аспекты языковых и/или речевых явлений. Каким образом фиксируя – это предмет отдельного обсуждения и не одного теоретико-экспериментального исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Григорьева Л.Л. Фразеологическая репрезентация религиозного мира человека: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Л.Л. Григорьева; Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина. – Казань [б.и.], 2009. – 21 с. – На правах рукоп.
2. Ерофеева Л.А. Метафорические репрезентации доминантных концептов в поэтической картине мира Р.М. Рильке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Л.А. Ерофеева; Воронеж. Гос. архитектурно-строит. ун-т. – Саратов [б.и.], 2007. – 248 с. – На правах рукоп.
3. Иванова Е.П. Толковый словарь как отражение картины мира / Е.П. Иванова // Картина мира: язык, литература, культура: сборник научных статей. – Вып. 3. Отв. ред. Н.И. Доронина. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008. – С. 32-35.
4. Кремшокалова М.Ч. Когнитивно-дискурсивная парадигма благопожеланий и проклятий как малых жанров устной речи (на материале кабардино-черкесского языка): Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.02 / М.Ч. Кремшокалова; Кабардино-балкар. гос. унт им. Х.М. Бербекова. – Нальчик [б.и.], 2015. – 312 с. – На правах

- рукоп.
5. Курьянович А.В. Эпистолярная картина мира: к вопросу определения понятия // Вест. Томск. гос. пед. ун-та. – 2014. – № 2 (143). – С. 16-20.
 6. Резанова З.И. Языковая и дискурсивная картина мира – аспекты соотношений / З.И. Резанова // Сибирский филологический журнал. – 2011. – № 3. – С. 184-194.
 7. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
 8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 288 с.
 9. Соколова Е.Е. О соотношении языковой и научной картин мира / Е.Е. Соколова, Р.В. Гурина // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 3. – С. 83-88.
 10. Шубина А.О. Концепты художественной картины мира / А.О. Шубина // Вестник Моск. гос. гуманитар. ун-та им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – 2009. – № 4. – С. 94-98.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**
11. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Изд. 2-е. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
 12. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
 13. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов / Т.В. Матвеева. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.
 14. Новая философская энциклопедия: В 4 т. – М.: Мысль, 2010. – Т. 2. – 634 с. – Т. 3. – 692 с. – Т. 4. – 735 с.
 15. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

**WORLDVIEW GALLERY:
LINGUISTIC VIEWS ON THE WORLDVIEW NOTIONS**

A.A. Yakovlev

The paper discusses approaches to the notion of language worldview with its different variations in linguistic works. The attempt is made to define some common features in the content of these variations and state the conditions necessary for such features.

Key words: *worldview, language worldview, linguistic terms.*

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 81'253

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ КУЛИНАРНЫХ РЕЦЕПТОВ

Т.С. Анисифорова, А.Н. Малявина

Тольяттинский государственный университет, Тольятти

Статья посвящена изучению особенностей перевода текстов кулинарных рецептов в языковой паре английский–русский на материале книги Дж. Оливера. Указываются не только аспекты, на которые переводчику необходимо обратить внимание в силу жанровой специфики текста, но и ключевые моменты, провоцирующие ошибки.

***Ключевые слова:** текст кулинарного рецепта, специфика жанра, особенности перевода, переводческие ошибки.*

В мире, наверное, единицы людей никогда не брали в руки кулинарную книгу и не пробовали с ее помощью что-нибудь приготовить. Практически на каждом телевизионном канале есть передача, в которой рассказывается как о приготовлении пищи, так и культуре еды в целом, а кулинарные интернет-сайты пользуются неизменной популярностью среди людей разных возрастов. Трудно представить книжный магазин, в котором не продавались бы поваренные книги. Увеличение числа печатных изданий по кулинарии приводит к тому, что текст кулинарного рецепта начинает привлекать к себе внимание исследователей, (см. работы П.П. Банман (2009), П.П. Бурковой (2005), Н.П. Головницкой (2007), А.В. Олянича (2003, 2007), О.Г. Савельевой (2006), М.В. Ундритцовой (2015), М. Davis (2009), S. Van Berghe (2010), L. Rossato (2009), являясь при этом недостаточно изученным в жанрово-лингвистическом и переводческом аспекте и вызывающим некоторую полемику.

Так, по утверждению Л.А. Месеняшиной, «жанр кулинарного рецепта в научном, научно-популярном и научно-художественном стиле продолжает сохранять генетическую связь с соответствующим фольклорным жанром» [Месеняшина 2012: 86-87]. И.С. Алексеева указывает, что кулинарный рецепт «представляют собой яркий образец примарно-оперативного текста <...> Рецепты настолько близки к инструкциям, что по большинству параметров могут рассматриваться как одна из их разновидностей» [Алексеева 2004: 295], Я.Б. Глаголев, признавая, что «кулинарный рецепт является весьма специфичным текстом», считает, что «он может быть рассмотрен в рамках жанра инструкции» [Глаголев 2008: 55]. М.А. Кантурова в диссертационном исследовании убедительно доказывает, что текст кулинарного рецепта является вторичным жанром, образованным от жанра совета и бытового рассказа (в письменной форме фиксируемого в художественном и публицистическом стиле), при этом жанр инструкции является для него родственным [Кантурова 2012: 4]. Это заключение позволяет рассматривать данный тип текста в широком смысле как текст, занимающий стыковую позицию между жанрами официально-делового и публицистического стилей.

Перейдем к детальному рассмотрению специфики перевода текстов кулинарных рецептов как особого жанра.

Любой народ имеет неповторимые традиции и обычаи, язык и историю, а также особенности национальной кулинарии. Каждая нация обогащает искусство приготовления пищи своими блюдами, секретами и разнообразными вкусовыми ощущениями. Кулинарные гурманы совершают далекие путешествия, чтобы познакомиться с национальной кухней той или иной страны; например, попробовать оригинальный штрудель возможно только в Германии, а вкус настоящей пасты можно узнать исключительно в Италии. Те, кто не имеет возможности посещать зарубежные страны, пробуют постичь тайны национальных блюд у себя на кухне с помощью поваренных книг. Так, перевод текстов кулинарных рецептов становится все более актуальной задачей.

Кулинарный перевод достаточно часто встречается на рынке лингвистических услуг. Он охватывает как творческое переложение рекламы французского ресторана, дублиаж гастрономических программ («*Hell's Kitchen*» или «*Jamie's 15-Minute Meals*»), так и перевод аннотаций импортных продуктов питания и книг по кулинарии и кондитерскому искусству. Казалось бы, кулинарный рецепт – что может быть проще для перевода? Но, несмотря на эту «простоту», существуют некоторые сложности, которые препятствуют адекватному переводу.

Как говорилось выше, текст кулинарного рецепта является уникальным, поскольку сочетает в себе черты информативного и экспрессивного типов текстов. Информативность (содержательность), логичность (строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями), точность и объективность, ясность и понятность являются характерными чертами текстов кулинарных рецептов. С точки зрения словарного состава это предполагает использование терминологии и специальной лексики.

Ученые отмечают, что в лингвистике и переводоведении нет достаточно четких критериев определения кулинарных реалий и терминов, а также совершенно не изучена специфика языковых единиц, которые обозначают эти реалии. Так, например, к глюттонической терминологии можно отнести слова, которые называют кухонную утварь. При этом нужно учесть, что в британском и американском варианте английского языка названия многих кухонных принадлежностей могут не совпадать. Британцы используют сковороду с ручкой (*pan* либо *frying pan*), а американцы предпочитают котелок или кастрюлю на 3-х или 4-х ножках (*skillet*). Для обозначения процесса приготовления пищи в контейнере, помещенном в кастрюлю с водой, англичане употребят французское выражение *au bain-marie*, в то время как американцы расскажут о *double boiler*. Этот аспект является очень важным при переводе зарубежных поваренных книг.

Перевод наименований ингредиентов блюд в кулинарных рецептах также может вызывать некоторые сложности. Ведь переводчик часто сталкива-

ется с названиями экзотических ингредиентов, которые проблематично достать в другой стране. Например, перевод названий даров моря, употребляемых в Японии в пищу, тропических фруктов Таиланда или индийских приправ на русский язык зачастую затруднителен, так как в России они практически неизвестны. Опытные переводчики предпочитают не только перевести название, но и указать продукты, которыми можно заменить редкие ингредиенты. При этом следует помнить, что к переводу глуттонических терминов предъявляются особые требования, так как они должны обеспечивать четкое и точное указание на реальные объекты и явления, устанавливать однозначное понимание передаваемой информации.

Языковая картина мира рассматривается в тесной связи с национальной гастрономией, что роднит тексты кулинарных рецептов (помня об их происхождении из бытовых рассказов) с текстами эмоционально и культурно наполненными (например, текстами прессы). Передача культурных реалий при переводе остается одной из наиболее трудновыполнимых задач. Экзотическая лексика является частым предметом дискуссий и споров в вопросах наиболее эффективных способов передачи непередаваемой лексики. При переводе культурно-маркированной лексики могут возникнуть сложности, которые будут препятствовать адекватному переводу текста кулинарного рецепта. «Существующие способы перевода гастрономических реалий довольно часто не позволяют в полной мере передать их семантическое значение. Возможно, в процессе перевода указанных лексических единиц следует использовать сразу несколько приемов для достижения желаемого уровня эквивалентности. В связи с этим, данная проблема все-еще остается актуальной для современных лингвистов и, скорее всего, найдет свое отражение в дальнейших исследованиях по переводоведению» [Державецкая 2013: 469].

Перевод текстов рецептов из поваренной книги представляет собой сложный процесс, который должен опираться на предварительный анализ рецептов на двух языках, за счет чего возможно выявить специфику перевода такого рода текстов. Согласно данным нашего анализа, для текстов кулинарных рецептов, представленных в авторской поваренной книге на русском языке (на примере книги Ю. Высоцкой «Едим Дома Круглый год» [Высоцкая 2007]) характерны сокращения, клише, глуттонические термины. Для текстов кулинарных рецептов на английском языке (на примере книги J. Oliver *Jamie's Ministry of Food: Anyone Can Learn to Cook in 24 Hours* [Oliver 2008]) типичны глуттонические термины, клише, средства выразительности. Следовательно, можно прогнозировать трудности, которые могут возникать в процессе перевода книг кулинарных рецептов с английского языка на русский и которые мы попытаемся рассмотреть ниже.

Чаще всего глуттоническая лексика переводится существующими в переводящем языке эквивалентами *2 cloves of garlic* – 2 зубчика чеснока, *oats* – овсянка, *colander* – дуршлаг или аналогами *2 or 3 clementines* – 2-3 мандарина; *sweet potatoes* – батат (англоязычные примеры и их перевод почерпну-

ты из книги Дж. Оливера [Oliver 2008] и перевода на русский язык [Оливер 2011]). Кроме словаря, наиболее приемлемым для целей перевода подобной терминологии является использование многоязычного сайта Европейской экономической комиссии ООН (ЕЭК ООН)/ UNECE (<http://www.unecce.org/info/ece-homepage.html>), на котором представлены международные стандарты наименований различных видов пищевой продукции (от мяса до картофеля) на русском, английском и французском языках (см. <http://www.unecce.org/ru/torgovlja/o-komitete-kr/rabochaja-gruppa-po-selskokhozjaistvennym-standartam-kachestvarg7/standarty-i-rekomendacii/mjaso.html>). Также могут быть полезны двуязычные ГОСТы, например, ГОСТ Р 54762–2011/ISO/TS 22002-1:2009 [http] или ГОСТ Р 52499-2005 [http], представленные на русском и английском языках. При невозможности передачи глуттонического термина одним словом используется прием описательного перевода (*Pappadams* – лепешки поннадам, *1 bok choу* – капуста бок-чой). Если имеется альтернатива замены продукта, предложенная самим автором, то переводится только тот ингредиент, который, по мнению переводчика, является наиболее понятным для реципиента текста перевода: *2 naan breads or flatbreads* (среднеазиатская лепешка) – 2 лепешки наан; *a big handful of crimini* (шампиньоны «кремини») – сорт шампиньонов с коричневыми шляпками, распространён в США и Канаде) *or oyster mushrooms* (вешенка обыкновенная) переведено как *большая горсть вешенок*. В случае отсутствия постоянного эквивалента перевод на русский язык осуществляется с помощью транскрипции и транслитерации: *rigatoni* – ригатони, *bhajis* – бхаджи, *pancetta* – панчетта.

Что касается перевода экспрессивной лексики и средств выразительности, то нужно пытаться их сохранить, так как благодаря им складывается авторский стиль и демонстрируется его отношение к процессу приготовления пищи. Так, например, перевод средств выразительности может быть осуществлен путем копирования приема оригинала:

damn tasty – чертовски вкусные;

To butterfly your steaks, carefully slice horizontally through the middle of each one, using long, slow slicing movements, and open each one out like a book. – Аккуратно разрежьте каждый стейк пополам по горизонтали и раскройте, как книгу.

Либо путем создания в переводе собственного стилистического средства, обладающего аналогичным эмоциональным и художественным эффектом:

gravy will taste like heaven – подливка получится абсолютно сумасшедшего вкуса.

Перевод стилистически окрашенной лексики в основном осуществляется с помощью целостного преобразования, например:

Why the hell not? – А что, почему бы нет?;

So here's mine! – Ура, у меня он тоже есть!

Наиболее распространенным методом перевода клише является подбор эквивалентов в переводящем языке. Некоторые английские клишированные

фразы имеют русские соответствия, следовательно, легко поддаются переводу, в подтверждение этих слов приведем примеры, встречающиеся в анализируемой книге:

Drain the spaghetti in a colander. – Откиньте спагетти на дуршлаг;

Bring to a boil. – Доведите до кипения;

Roughly chop. – Крупно порубите.

При переводе на русский язык книги Дж. Оливера были замечены некоторые изменения с точки зрения синтаксиса. Для текстов кулинарных рецептов на английском языке свойственно употребление сложных предложений, в то время как для текстов кулинарных рецептов на русском (на примере книги Ю. Высоцкой), напротив, – простых. На наш взгляд, это объясняет использование переводчиком такой трансформации, как членение предложений:

Add a handful of baby spinach leaves to the sauce at the same time that you add the pasta – when the leaves have wilted remove from the heat and serve with some crumbled goat's cheese on top. – Одновременно с пастой добавьте горсть молодого шпината. Когда листья завянут, снимите кастрюлю с огня. Подавайте с раскрошенным козьим сыром.

Пример демонстрирует преобразование сложного предложения на английском языке в несколько простых предложений на русском языке. В остальном переводчик придерживается авторской интенции: повелительное наклонение в оригинале остается таковым и в переводе.

В процессе перевода кулинарного рецепта как информативного текста пристальное внимание необходимо обратить на передачу мер веса и объема в соответствии с принятой системой мер в переводящем языке. В большинстве европейских стран принята метрическая система (килограммы, литры), однако в Великобритании пользуются фунтами и унциями. Довольно часто в кулинарных рецептах встречаются такие меры объема, как *столовая, чайная, кофейная ложка* или *чашка*. Прежде чем осуществить перевод, следует точно определить соотношение мер и объемов в разных системах и странах. Особой сложностью является перевод таких лексических единиц, как *пачка, щепотка, горсть*. Например, масса пачки масла, произведенной в одной стране, может значительно отличаться от массы пачки масла, изготовленной в другом государстве. Даже у разных местных фабрикантов разница в массе такого продукта может быть существенной. Здесь следует также отметить, что в кулинарных рецептах на русском языке традиционно используются сокращения, поэтому в переводе на русский язык желательно использовать общепринятые сокращения (*2 tablespoons – 2 ст.л.; 1 teaspoon – 1 ч.л.*).

Точная передача данных и единиц величин в процессе перевода возможна в том случае, если переводчик использует сведения, почерпнутые из надежных источников, например, ГОСТов (см. ГОСТ 8.417-2002 «Государственная система обеспечения единства измерений: Единицы величин»). При

этом в данном ГОСТе не указаны соответствия для таких величин, как *ложка*, *пинта*, *стакан* и т. д., которые чаще всего встречаются в текстах кулинарных рецептов на английском языке.

В ходе анализа фактического материала нами был выявлен 31 пример передачи числовых данных и неметрических британских единиц величин, которые в процессе перевода были или пересчитаны в национальные единицы ПЯ, то есть русского языка, или оставлены без изменений. Следует отметить, что некоторые случаи передачи величин мы считаем не совсем оправданными. Пример такой неадекватной адаптации можно продемонстрировать следующим образом: один из ингредиентов *1 quart chicken broth, preferably organic* (1 кварта органического куриного бульона) переведен в русском издании как *1 кубик органического куриного бульона*. Перевод «жидкого» продукта в «сухой», на наш взгляд, некорректен. К тому же данный перевод влечет за собой последующие изменения в кулинарном рецепте:

Put a large saucepan on a high heat. Fill the saucepan with the chicken broth..., Take the lid off the pan with the chicken broth and add. – Вскипятите чайник, Налейте в нее 1 л кипящей воды..., Раскрошите бульонный кубик в кастрюлю с кипящей водой...

Следует также заметить, что подобный перевод не только угрожает правильности приготовления блюда, но и полностью противоречит идеи Дж. Оливера «о вкусной и здоровой пище».

Примерами удачной передачи мер веса и объема могут служить следующие отрывки. В оригинальном тексте кулинарной книги автор использует фунты, унции и кварталы, переводчик преобразовывает данные единицы в более привычную для русскоязычного реципиента метрическую систему мер и весов. Таким образом, в тексте перевода появляются *100 g рисовой лапши* вместо *4 ounces rice sticks*, *400 g сухих спагетти* вместо *1 pound dried spaghetti* и *1,5 кг говяжьего огузка* вместо *3 ¼ pounds beef top round*.

Однако встает вопрос о правильности перевода количественных данных между измерительными системами. Например, подсчеты показывают, что 1 унция равняется 28,35 граммам, следовательно, 4 унции – это 113,4 грамма. Проанализировав количественное выражение остальных ингредиентов из кулинарного рецепта *ASIAN CHICKEN NOODLE BROTH* [Oliver 2008: 10], мы пришли к выводу, что существенных изменений в процесс приготовления блюда по данному рецепту не вносится. В то же время перевод кулинарного рецепта *SPICY MOROCCAN STEIVED FISH WITH COUSCOUS* [Oliver 2008: 25] является не совсем корректным. Список ингредиентов этого кулинарного рецепта представлен ниже в форме таблицы.

Оригинал	Перевод	Примечание
<i>1 cup quick-cook couscous</i>	<i>150 g кускуса</i>	1 чашка в британской системе измерений равняется 173 гр.
<i>olive oil</i>	<i>оливковое масло</i>	
<i>2 lemons</i>	<i>2 лимона</i>	
<i>sea salt and freshly ground black pepper</i>	<i>морская соль и свежемолотый перец</i>	

<p>2 gloves of garlic 1 fresh red chile a bunch of fresh basil 1 teaspoon whole cumin seeds 11 teaspoon ground cinnamon 2 x 6-ounce white fish fillets, skin off and bones removed 11 pound large shrimp, raw, peeled 1 x 14-ounce can of diced tomatoes 2 handfuls of fresh or frozen peas, fava beans, or green beans (or use a mixture)</p>	<p>2 зубчика чеснока 1 свежий красный перчик чили пучок свежего базилика 1 ч. л. семян кумина 2 ч. л. молотой корицы 2 филе белой рыбы, по 150 г каждое без кожи и костей 200 г сырых королевских креветок, очистить 400 г консервированных томатов в собственном соку 2 горсти свежего или замороженного горошка, конских бобов или стручковой фасоли (или смесь всего этого)</p>	<p>1 teaspoon – 5gr. 1 ч.л – 5 гр. 2 x 6 унций – 170 гр. 11 футов – 176 гр. 1 x 14 унций – 396.893 гр.</p>
--	--	--

Данный пример показывает, что измерения разнятся, где-то в большую, где-то в меньшую стороны. Они не пропорциональны, поэтому нельзя с уверенностью утверждать, что читатель сможет приготовить блюдо по тексту этого кулинарного рецепта.

Считаем целесообразным привести другие примеры ошибок, допущенных при переводе проанализированной кулинарной книги Дж. Оливера.

1. Изменение времени приготовления блюда: *Cook for around 10 minutes.* – *Готовьте примерно 10–15 минут* (кулинарный рецепт SWEET POTATO AND CHORIZO SOUP); *Cook for around 10 minutes.* – *Готовьте примерно 15 минут* (кулинарный рецепт CAULIFLOWER CHEESE SOUP); *Fry and stir every 30 seconds for around 7 minutes.* – *Жарьте, перемешивая каждые 30 секунд, около 5-6 минут* (POT ROAST MEATLOAF); *Turn the heat down and simmer with a lid on for 45 minutes.* – *Убавьте огонь и готовьте под неплотно прикрытой крышкой 1 час* (LASAGNE).

2. Изменение количества ингредиентов: *4 cup natural yogurt* – *4 ст. л. натурального йогурта*; *2 teaspoons tomato ketchup* – *0,5 ч. л. кетчупа*; *small glass of water* – *подстакана воды*.

3. Опущение важных компонентов: *quick-cook couscous* – *кускус*; *raw cashew nuts* – *кешью*; *...reserving some of the cooking water.* – не переведено; *Using a coarse grater, grate your cold butter.* – *Поставьте терку прямо в миску, натрите на ней масло*; *Put the beans into a large saucepan of boiling water with a pinch of salt.* – *Опустите фасоль в большую кастрюлю кипящей воды*.

4. Замена нейтральной лексики на лексику заниженного регистра (например, разговорной): *You're standing there watching the meat cook anyway.* – *Все равно приходится торчать при мясе*; *It's such a shame.* – *что мне прямо стыдно*; *their cuisine* – *тамошней кухне*; *casserole* – *посудина*.

5. Замена ингредиентов на другие ингредиенты, не являющиеся анало-

гами: *large shrimp* – Королевские креветки; *heavy cream* (жирные сливки) – нежирных сливок; *snow peas* (стручковый горох) – сахарный горошек; *chutney* (индийская кисло-сладкая фруктово-овощная приправа к мясу) – маринованные огурцы; *smoked bacon* – жирный копченый бекон.

Подводя итоги, еще раз подчеркнем, что при переводе текстов кулинарных рецептов следует учитывать тот факт, что данный тип текста является уникальным, так как он имеет общие черты информативного (инструкция) и экспрессивного (бытовой рассказ, публицистика) типов текста. Особенную трудность вызывает передача жанрообразующих лингвостилистических феноменов (культурных реалий, экзотической лексики), перевод глоттонической терминологии. Исследование позволило также обнаружить некоторые типичные недочеты при переводе исследуемых текстов на русский язык, которые связаны чаще всего с неверным использованием приема опущения, а также ошибками при передаче единиц величин. Из-за первой трансформации происходит потеря важных элементов кулинарного рецепта, вторая особенность влечет за собой искажение когнитивной информации и, как следствие, невозможность приготовить понравившееся блюдо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Глаголев Я.Б. Актуальность идентификации видов инструктирующего текста для переводчиков // Я.Б. Глаголев, А.С. Киндеркнехт // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – №1(31). – Ч. II. – Тамбов: Грамота, 2014. – С. 54-56.
3. Державецкая И.А. Глоттоническая лексика и проблемы её перевода / И.А. Державецкая // Уч. зап. Таврического нац.ун-та им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2013. – Т. 26 (65). – №1. – С. 466-470.
4. Кантурова М.А. Деривационные процессы в системе речевых жанров (на примере речевого жанра кулинарного рецепта): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.20.01 / М.А. Кантурова; Новосибир. гос. пед. ун-т. – Новосибирск [б.и.], 2012. – 28 с. – На правах рукоп.
5. Месеняшина Л.А. Устный кулинарный рецепт как жанр, сохраняющий народную философию питания/ Л.А. Месеняшина // Вестник Челябинск. гос. ун-та. – 2012. – №68. – С. 86-88.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Высоцкая Ю.А. Едим Дома Круглый год / Ю.А. Высоцкая. – М.: Эксмо, 2007. – 352 с.: ил.
- Оливер Дж. Министерство питания. Любого можно научить готовить за 24 часа / Дж. Оливер. – М.: КукБукс, 2011. – 360 с.: ил.
- Oliver J. Jamie's Ministry of Food: Anyone Can Learn to Cook in 24 Hours/ J. Oliver. – N.Y.: Hyperion, 2008. – 362 p.

PECULIARITIES OF RECIPES' TRANSLATION

T.S. Anisiforova, A.N. Malyavina

Togliatti State University, Togliatti

The article investigates the recipes' translation features within English-Russian languages on the example of J. Oliver book. The authors consider the aspects

translator should pay attention to due to genre specifics as well as the key elements provoking mistakes.

Key words: *recipe; genre specifics; peculiarities of translation; translation mistakes.*

Об авторах:

АНИСИФОРОВА Татьяна Сергеевна – ассистент кафедры «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета, *e-mail: anisiforova.t@mail.ru.*

МАЛЯВИНА Анна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода» Тольяттинского государственного университета, *e-mail: maljawina@yandex.ru.*

УДК 81'255

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Н. Н. Кислицына, А. В. Лях

Таврическая Академия Крымского федерального университет
им. В.И. Вернадского, Симферополь

В статье делается попытка охарактеризовать и обосновать высокочастотные переводческие решения, используемые при переводе научно-фантастической литературы. Рассматривается специфика исследуемого жанра с целью выявления ее влияния на выбор переводчиком того или иного вида трансформаций. Теоретические положения иллюстрируются примерами из научно-фантастического романа Майкла Крайтона «Стрела времени» и его перевода на русский язык.

Ключевые слова: *перевод, научная фантастика, трансформации, смысловое развитие.*

Появление термина *translation* в английском языке впервые было зафиксировано в 1340 году. Как и многие другие термины, данное заимствование «мигрировало» в английский язык из латыни, предварительно преодолев границы старофранцузского языка, на территории которого оно успешно ассимилировалось ранее.

В языке-источнике однокоренные слова *translatio* и *transfere* имели соответственно значения «перевозить» и «переносить». Следует отметить, что внутренняя форма латинских слов, созвучна внутренней форме слов *переводить* и *перевод* в русском языке. Так, основное значение слова *перевести* – «...помочь переместиться куда-либо, с одного места на другое» [Словарь русского языка 1987: 51]. Таким образом, лингвистический термин *перевод* (как процесс и результат) подразумевает под собой, в самом общем смысле, оказание «помощи» при передаче информации, сформулированной средст-

вами одного языка, средствами иного языка. При этом роль переводчика можно определить как посредническую деятельность; переводчик является «проводником» в мир незнакомой культуры, в мир другого лингвосоциума.

Работа с текстами научно-фантастического характера требует от переводчика особых навыков и умений, так как часто приходится сталкиваться с необходимостью воссоздания на языке перевода несуществующих миров и реальностей.

Понятие «научная фантастика» ввел в 1926 году Хьюго Гернсбек, считавший, что научная фантастика не должна строиться на пустых фантазиях, а прежде всего, должна предсказывать и обучать [Гаков 1980:2]. основоположниками научной фантастики (*science-fiction*) по праву считаются Г. Уэллс, Ж. Верн и Э.А. По, многочисленные предвидения которых и в наше время воспроизводятся в различных вариациях технологического развития человечества. Актуальность научной фантастики как массового литературного явления вызвана, прежде всего, своеобразием новой исторической эпохи, ее нуждами и потребностями, а значимость данного жанра подтверждается многочисленными перевоплощениями на уровне художественного искусства, кинематографа и драматургии, создающими своеобразный интерсемиозис.

В XX веке самыми яркими представителями золотого века научной фантастики становятся Рей Бредбери, Айзек Азимов, Роберт Хайнлайн и Артур Кларк. Майкла Крайтона – «автора многочисленных бестселлеров» и «лидера кассовых сборов», безусловно, можно также причислить к этому эшелону. М. Крайтон считается отцом нового поджанра научной фантастики – технотриллера, который стал литературным символом эпохи конца XX-начала XXI вв. Его роман «Timeline» в русскоязычном варианте перевода звучащий как «Стрела времени» является весьма интересным с точки зрения анализа и систематизации переводческих трансформаций, характерных для работы переводчика в рамках данного жанра.

Вопрос о значении трансформаций при переводе является весьма актуальным, так как трансформации, по своей сути, будь то формальный уровень или семантический, являются неотъемлемой частью переводческой деятельности. Определение понятия «переводческая трансформация» и его многочисленные толкования и классификации были предложены и разработаны такими известными учеными-переводоведами, как В.Н. Комиссаров, Л.С. Бархударов, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.Д. Швейцер, Я.И. Рецкер, В.Г. Гак. Среди многочисленных точек зрения на то, как классифицировать переводческие трансформации, большинство исследователей выделяют лексические (лексико-стилистические и лексико-семантические), грамматические и смешанные трансформации.

В процессе перевода научно-фантастической литературы переводчик сталкивается с общенаучной и специальной лексикой, выразительными средствами и стилистическими фигурами, которые невозможно преобра-

зывать на язык перевода, прибегая к использованию буквального словарного соответствия. В таком случае, переводчик обращается к трансформационному переводу, который дает возможность преобразовать слова и словосочетания на уровне его внутренней формы, прибегнуть к полной замене, либо использовать адекватный тип логического преобразования.

Особенность стиля автора научно-фантастического произведения состоит в том, что писатель предлагает читателю некое научное или не совсем научное (вымышленное) допущение и соответственно строит некую картину мира, которая, по его мнению, сложится при существовании данной условности. Иными словами, автор строит уникальную модель реальности – научной, технологической, культурной, исторической, биологической, хронологической и т.п. Для описания этой квазиреальности автор часто создает авторские неологизмы, слова и понятия, не существующие в словаре и мышлении современного человека. Переводчику научно-фантастических произведений приходится искать не только эквиваленты, но и создавать новые единицы, пользуясь языковыми средствами языка перевода.

Следует отметить важность творческого сингармонизма языковой личности переводчика и языковой личности автора. От того насколько этот союз будет успешным (вне зависимости от времени и места, порой делающих невозможным прямой контакт данных индивидов) зависит адекватность перевода. «Переводчик находится между писателем и читателем. Он является медиатором не только с технической точки зрения, но и потому, что переводчик, по сути, является первым читателем переводимого произведения» [Кислицына 2012:148-159].

Сопоставительный анализ оригинального текста романа М. Крайтона «Timeline» и его перевода на русский язык позволил выделить следующие группы лексических элементов, требующих преобразования на язык перевода посредством трансформаций:

- 1) общенаучная и специальная лексика;
- 2) квазиреалии;
- 3) неологизмы квазитермины.

К первой группе относятся термины и терминологические словосочетания. Как отмечает А.А. Реформатский «Термины – это слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий и название вещей» [Реформатский 2008: 115]. Следует подчеркнуть, что функция терминов в научном и в научно-фантастическом тексте разная. Если в научном тексте термин – это необходимый элемент, создающий конкретный смысл данного текста, воссоздающий определенный фрагмент научной картины мира и претендующий на однозначность и инвариантность, то в научно-фантастических произведениях использование как реальных, так и вымышленных терминов сводится к имитации реальности. Читатель, адресат научно-фантастических произведений не подготовлен к погружению в глубины

определенной науки, за ненужностью последующего использования полученной информации в реальной жизни. Например:

«The discovery that *energy came in quanta was the start of quantum physics*» (M. Crichton 2003:120). – Открытие того, что энергия существует в виде квантов, и явилось началом квантовой физики (здесь и далее перевод А. Гришина).

Переводчик успешно применяет прием «смыслового развития», который является незаменимым при переводе научно-фантастической литературы. Рассмотрим еще один пример:

«We make *wormhole connections* in *quantum foam*» (M. Crichton 2003:128) – Мы прокладываем пространственно-временные туннели в квантовой пене.

Одним из ключевых слов в данном предложении является лексическая единица *wormhole* (*червоточина*): сложносоставное слово, состоящее из двух основ *worm* (червь) и *hole* (дыра). В английском языке, помимо использования в общеупотребительном значении, используется как астрофизический термин со значением ‘пространственно-временной туннель’. В русском языке ему соответствует термин ‘кратовая нора’, который нельзя назвать широко известным, распространенным или высокочастотным.

В данном случае переводчик прибегает к приему смыслового развития предложения и экспликации, заменяя лексическую единицу на словосочетание «пространственно-временные туннели». Следует добавить, что в данном случае описательного перевода является весьма удачным решением переводчика. При переводе термина *quantum foam* переводчик использовал прием калькирования: *квантовая пена*.

Обратимся к следующей группе лексических элементов – квазиреалиям. Квазиреалии в научно-фантастическом тексте – это слова или словосочетания, которые обозначают явления, процессы или объекты, теоретически возможные, но не существующие в момент написания произведения. Рассмотрим следующий пример:

In 1995, *quantum ultrasecure messages* were sent over a distance of eight miles, suggesting that *a quantum Internet* would be built in the coming century (M. Crichton 2003:30) – В 1995-м квантовые сверхзащищенные сообщения были переданы на расстояние восьми миль, а это позволяет предположить, что в наступающем столетии будет построен квантовый Интернет.

Понятия *quantum ultrasecure messages* и *quantum Internet* соответствуют вышеизложенному определению. Преобразование данных квазиреалий с помощью калькирования позволило переводчику сохранить смысл высказывания и соблюсти лексико-грамматические нормы языка перевода.

Перейдем к последней группе – неологизмов квазитерминов. Квазитерминами обозначают новообразования в научно-фантастическом тексте с помощью которых передаются научные или технические сведения. Они создают особый идейно-образный фон произведения.

This bizarre, «counterfactual» result initiated a new field of *in-*

teraction-free detection. (M. Crichton 2003: 60) – Этот невероятный «противофактический» результат обозначил возникновение новой области внеконтактного исследования, которое было названо «*обнаружением вслепую*».

Авторский неологизм *interaction-free detection* (дословно: обнаружение без взаимодействия) переводчик передал с использованием калькирования. В данном примере мы вновь можем наблюдать переводческий прием «смыслового развития», к которому переводчик научно-фантастического текста прибегает довольно часто. Как видно из приведенных примеров, прием «смыслового развития» носит творческий характер и требует от переводчика в первую очередь досконального знания текста, способности логически мыслить и выстраивать последовательные логические цепочки.

Рассмотрим следующий пример использования квазитермина в романе:

«All the significant technology,» Gordon continued, «is located in the base, including *the indium-gallium-arsenide quantum memory...*» (M. Crichton 2003:140). – «Все существенные элементы, – продолжал Гордон, – расположены в станине, в том числе *индиево-галлиево-мышьяковые запоминающие устройства...*».

Сложносоставные научные термины в научном тексте обычно пишутся раздельно, но автор предпочел разделить слова дефисом *indium-gallium-arsenide* (арсенид галлия-индия) [АВВУ Lingvo], предположительно для того, чтобы показать значимость каждого элемента в данном соединении. Существующий химический элемент в сочетании с термином *quantum memory* (квантовая память) [АВВУ Lingvo], является авторским новообразованием. Переводчик не стал изменять порядок компонентов атрибутивной группы, а воспользовался приемом калькирования. Название химического соединения *arsenide* (арсенид) переводчик перевел как *мышьяковые*, хотя термин подразумевает «соединения мышьяка» чему соответствует термин «арсенид», а не сам химический элемент мышьяк *arsenicum* [Словарь химических формул http].

На основе проведенного сопоставительного анализа фрагментов произведения М. Крайтона «Timeline» («Стрела времени») и перевода А. Гришина можно прийти к выводу, что языковой материал научно-фантастических произведений требует комплексных переводческих преобразований для сохранения и передачи смысла исходного сообщения. При переводе научно-фантастических произведений на иностранные языки высокочастотными приемами являются приемы «смыслового развития» и калькирования.

Выбор конкретного типа переводческих преобразований требует внимательной оценки языковых и неязыковых факторов, для того чтобы читатель не почувствовал того процесса, которому подвергся оригинальный текст в голове переводчика и в полной мере наслаждался результатом его труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаков Вл. Виток спирали: Зарубежная научная фантастика 60-70-х годов / Вл.

- Гаков. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
2. Кислицына Н.Н. Концепция языковой личности в переводоведении / Н.Н. Кислицына // Світлова література на перехресті культур і цивілізацій. Збірник наукових праць. – Вип. 4. – Сімферополь: Кримський Архів, 2012. – С. 146-152.
 3. Нудельман Р.И. Что такое фантастика / Р.И. Нудельман. – М.: Мир, 1970. – 368 с.
 4. Реформатский А.А. Введение в языковедение: Учебник для вузов / А.А. Реформатский. – 5-е изд., испр. – М.: Аспект Пресс, 2008.
 5. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Я.И. Рецкер / Доп. и комм. Д.И. Ермоловича. – 3-е изд., стереотип. – М.: Р. Валент, 2007. – 244 с.
 6. Романова С.П. Пособие по переводу с английского на русский / С.П. Романова, А.Л. Коралова. – 3 изд. – М.: КДУ, 2007. – 176 с.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
7. Словарь русского языка: В 4-х т./ АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, Т. – III. П – Р, 1987. – 752 с.
 8. Словарь химических формул [Электронный ресурс] – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/139424>
 9. АBBY Lingvo 12. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.lingvo-online.ru/ru>
- ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА
- Крайтон М. Стрела времени / М. Крайтон. – Пер А. Гришина. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 480 с.
- Crichton M. Timeline / M. Crichton. – N.Y.: Ballantine Books, 2003. – 496 p.

PECULIARITIES OF SCIENCE-FICTION TEXTS TRANSLATION

N.N. Kislitsyna, A.V. Lyakh

Crimean Federal Vernadsky University, Simferopol

The aim of the article is to characterize and demonstrate the high-frequency translation decisions used in the science-fiction literature translation. Genre peculiarities are examined in order to reveal their influence on the translator's choice of a certain type of transformation. Theoretical statements are illustrated by examples from the science-fiction novel by Michael Crichton "Timeline" and its translation into Russian language.

Key words: *translation, science fiction, transformations, modulation.*

Об авторах:

КИСЛИЦЫНА Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков №1 института иностранной филологии Таврической Академии Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, *e-mail:* nkislitsyn@rambler.ru.

ЛЯХ Анна Владимировна – магистрант кафедры теории и практики перевода института иностранной филологии Таврической Академии Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, *e-mail:* annie.lyakh@gmail.com

УДК 811.111'23

ГИБРИДИЗАЦИЯ КАК ТЕНДЕНЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Е.М. Масленникова

Тверской государственной университет, Тверь

Основными современными тенденциями художественного перевода являются: адаптация, ассимиляция, аккультурация, гибридизация, форенизация, доместикация, модернизация, конвергенция, нейтрализация и архаизация. В статье рассматриваются особенности гибридизации.

Ключевые слова: перевод, тенденции художественного перевода, гибридизация.

Одна из задач, стоящих перед переводчиком художественной литературы, состоит в определении движения подсистем внутри социально-значимых смыслов, закладываемых автором в текст, а также в том, чтобы очертить границы (не)допустимого смыслового варьирования и найти соответствующие необходимые языковые средства реконструкции Мира оригинала для вторичного читателя. Для переводчика как первичного читателя оригинала особую трудность представляют тексты, отстоящие от него на пространственно-временной дистанции. Переводчик должен подобрать языковые средства таким образом, чтобы не нарушить иллюзорную реальность переводимого текста и его связи с фрагментами реальной действительности. Определяя объём допустимых преобразований как «вмешательства» в оригинал, переводчик должен не нарушать авторский замысел и не исказить парадигму текстовых смыслов.

Переупорядочивание внутрисистемных элементов в исходной структуре текста является допустимым по причине её вариативности, но может привести в итоге к образованию новой структуры, относительно которой будет меняться состав и характер взаимодействующих компонентов смысловой структуры (микро-, макро- и суперсмыслов), а также по-иному распределяться языковой материал. В зависимости от степени переводческого «вмешательства» текст признаётся переводом в полном смысле этого слова или псевдопереводом, пересказом, переводом-переделкой, переводом-адаптацией, переводом-ассимиляцией и т.д. Определение границ интерпретирующего диапазона для оригинала зависит от степени переводческой креативности. Кроме этого, специфические хронотипические структуры оригинала определяют его культурно-бытовую инаковость. Например, со словом *bowling* сопряжены два обозначаемых им предмета: 1) *bowling green* как 'лужайка для игры в шары', являющаяся неотъемлемой частью английского поместья, и 2) *bowling alley* как 'кегельбан, специально предназначенный для игры в кегли спортивный зал'. Связанные с ними ассоциации в английской и американской культурах различаются.

1) *On one side you look across the bowling-green, behind the*

house, to a beautiful hanging wood... J. Austen. *Sense and Sensibility* ↔ ... окна выходят на две стороны. За одним лужайка для игры в шары простирается до роуи на крутом склоне... Дж. Остен. Чувство и чувствительность (Пер. И. Гуровой); *The lawn, bounded on each side by a high wall, contained beyond the first planted area, a bowling-green, and beyond the bowling-green a long terrace walk...* J. Austen. *Mansfield Park* ↔ Газон, опоясанный высокой стеною, впереди упирался в кустарник, далее располагалась лужайка для игры с шары... Дж. Остен. Мэнсфилд-парк (Пер. Р. Облонской)

2) *He had a home in one of those brown-stone, iron-railed streets on the west side that look like a recently excavated bowling alley of Pompeii.* О'Генри. *Dougherty's Eye-opener.* ↔ Дом, где он проживал, втиснутый между другими домами из бурого камня и с железными решётками, находился на одной из тех улочек западной части Нью-Йорка, которые удивительно напоминают кегельбан, недавно раскопанный в Помпее. О'Генри. Как прозрел Доггерти (Пер. И. Гуровой); *He entered the all-night chop-house, café, and bowling-alley of his friend and admirer, Justus O'Callahan.* О'Генри. 'Little speck in Garnered Fruit' ↔ Он направился к своему давнишнему другу и поклоннику, Джастесу О' Кэллэхэну, держателю предприятия, которое соединяло в себе дешёвый ресторанчик, ночное кафе и кегельбан. О'Генри. Персики (Пер. Е. Калашниковой)

Существует два способа передачи этой реалии: собственно транскрипция *боулинг* или перевод при помощи аналога *кегельбан*. Судя по комментарию переводчика И.А. Рогова, американская реалия *bowling* – это 'старинная игра, в которой деревянные шары катят по лужайке так, чтобы они остановились как можно ближе к маленькому белому шарик-кону'. Возникает вопрос: зачем нужны *спортивные тапочки* для игры на лужайке?

... разглядел Джо Престона, который брал напрокат спортивные тапочки... Престон уже собирался отойти, и Ронни, услышав, что девушка спрашивает тапочки для боулинга, остановил его вопросом... Д. Макдональд. Убийственный апрель (Пер. И.А. Роговой)

Приведённые выше примеры связаны с контекстуальной маркированностью и с культурной маркированностью. Рассмотрим особенности культурно-исторической маркированности. Игра в кегли или шары (*a game of bowls*) пользовалась большой популярностью ещё у елизаветинцев. Героиня романа А. Кристи «The Seven Dials Mystery» (1929) леди Кут, пытаясь найти вескую причину для расчистки лужайки для игры в кегли (*a bowling green*), ссылается на неоспоримые авторитеты в лице английского вице-адмирала сэра Фрэнсиса Дрейка / Francis Drake (1540?–1596):

Had not Sir Francis Drake and his knightly companions been playing a game of bowls when the Armada was sighted? A. Christie. *The Seven Dials Mystery*

Данная отсылка содержит чёткое указание на время событий, связанных

с разгромом испанской Армады в 1588 году, но, если верить переводчице А. Курчаковой (2003), знаменитый мореплаватель играл в *гольф со своими благородными товарищами*. В переводе «Тайна “Семи циферблатов”» Л. Кунельского и Н. Кунельской (1992) присутствует лужайка в игры в гольф, а весь эпизод при этом подвергся сокращению.

Разве не играл в гольф сэр Френсис Дрейк со своими благородными товарищами ну Армады на виду? А. Кристи. Тайна семи циферблатов (Пер. А. Курчаковой); Ср.: *Разве сэр Френсис Дрейк и его сподвижники - рыцари не играли в кегли, когда Армада была уже в пределах видимости?* А. Кристи. Тайна семи будильников (Пер. И. Разумовской и С. Самострелова)

Речь идёт о степени (не)освоенности читателем, принадлежащем к одной культуре, коллективного знания, сформировавшегося в ином социуме. Со стороны переводчика необходимо определить границы лингвокультурного знания, имеющегося у «его» читателя, относящегося к системе переводящего языка и культуры, что позволит выбрать способ компенсации смысловых потерь, практически всегда имеющих место в переводческой деятельности.

Оригинал может подвергнуться не только адаптационным и/или ассимиляционным изменениям, но и превратиться в некий гибрид (от лат. *hibrida, hybrida* – помесь), получив дополнительные лексические, синтаксические, стилистические и т.д. черты, характерные для текстов, присутствующих в системе принимающего языка и культуры в виде непереводаемых и оригинальных произведений. Гибридные формы отличаются значительным упрощением системы авторских смыслов, изменениями / искажениями отдельных параметров, но они отвечают требованиям «своего» читателя, так как они дают их автору свободу самовыражения и возможность быть услышанным. А.М. Олеар обратился к шекспировским сонетам после работы англоязычными стихами И. Бродского, что нашло отражение в названии книги «Shakespeare + (experie)nce. Шекспир после Бродского» (2012) через созданное переводчиком слово-бумажник *Shakespeare + (experie)nce*. В переводах сонетов А.М. Олеар обыгрывает новые рифмы, добавляет необычный рифмический рисунок и свободные стиховые переносы.

Пространство шекспировских сонетов динамизируется реальным пространством конца XX века и становится двойственным, отражая, в большей или меньшей степени, эпоху английского Ренессанса. При нарушении пространственного дейксиса сонетов «тут» указывает на ближайшее к читателю пространство реального Санкт-Петербурга:

<i>For all that beauty that doth cover thee</i>	<i>Как свежая рифма в сонетах моих</i>
<i>Is but the seemly raiment of my heart,</i>	<i>Останешься ты навсегда.</i>
<i>Which in thy breast doth live, as thine in me;</i>	<i>И будешь гулять из сонета в сонет,</i>
<i>How can I then be elder that thou art...</i>	<i>Как в залах Большого Дворца,</i>
	<i>В фонтанах метафор у смыслов на дне...</i>
W. Shakespeare. Sonnet 22	(Пер. Я. Фельдмана)

При наложении текстов друг на друга возникают отношения наподобие интертекстуальных и гипертекстуальных. О максимальной лингвокультурной адаптации текста перевода свидетельствует его переход в разряд прецедентных текстов, образующих текстовый универсум в системе переводящего языка. Оригинал может стать универсально-прецедентным текстом, а один из переводов – получить национально-прецедентный статус и начать порождать новые тексты внутри принимающей литературы, а его значимые характеристики закрепляются и структурируются. Как пример мифотворчества на основе вторичного текста внутри принимающей культуры назовём перевод-пересказ книги А.А. Милна Б. Заходером. Образ и оценка Винни-Пуха часто включаются в размышления о русском национальном характере:

...все мы немного Винни-Пухи. <...> вот таким склонен представлять себя русский человек – простодушным, немного непутёвым, немного увальнем, неладно скроенным, да крепко сшитым (Комсомольская правда, 30.04.02).

Перевод В. Руднева предлагает читателю включиться в осложнённую текстовую игру с переводом Б. Заходера, ставшим частью национально-прецедентных феноменов, и одновременно перейти в современную повседневную реальность. После бури предметы в опрокинувшемся доме *Owl* (*Сова* у Б. Заходера и *Сыч* у В. Руднева) перевернулись: пол стал потолком, на друзей упала мебель. По этому поводу Пух сочинил песенку:

<i>My face was flat</i>	<i>Что хочу, то и пою, назло клопам и мухам.</i>
<i>On the floor, and that</i>	<i>Моя грудь упёрлась в пол.</i>
<i>Is all very well for an acrobat;</i>	<i>Я играю в волейбол.</i>
<i>But it doesn't seem fair</i>	<i>Акробат я, что ли в цирке,</i>
<i>To a Friendly Bear</i>	<i>Или совсем с ума сошёл?</i>
<i>To stiffen him out with a basket chair.</i>	<i>Лапы креслом отдалилки –</i>
<i>And a sort of sqoze</i>	<i>Сокрушительный удар!</i>
<i>Which grows and grows</i>	<i>(Хоть в башке одни опилки,</i>
<i>Is not too nice for his poor old nose,</i>	<i>Как считает Заходер.)</i>
<i>And a sort of squch</i>	<i>Как прийти в себя меня</i>
<i>Is much too much</i>	<i>После эдакого дня?</i>
<i>For his neck and his mouth and ears and such.</i>	<i>А.А. Милн. Дом в Медвежьём Углу</i>

А.А. Milne. The House at Pooh Corner (Пер. В. Руднева)

Действительно, в оригинале *опилки* в голове медвежонка нигде не упоминаются: *опилками* в голове герой обязан переводчику Б. Заходеру.

"Well", said Owl, "the customary procedure in such cases is as follows." "What does Crustimony Prossedcake means?" said Pooh. "For I am Bear of Very Little Brain, and long words Bother me." А.А. Milne. Winnie-the-Pooh ↔ – Ну, – сказала Сова, – обычная процедура в таких случаях нижеследующая... – Что значит Бычья Цедура? – сказал Пух. – Ты не забывай, что у меня в голове опилки и длинные слова меня только огорчают. А.А. Милн. Винни-Пух и все-все-все (Пер. Б. Заходера)

Комизму данного эпизода способствует использование Винни-Пухом

длинных слов типа *Crustimony Prossedcake*, поэтому в переводе В. Руднева появляется *Медведь с Низким Интеллектуальным коэффициентом*.

*«Хорошо», говорит Сыч. «С Юридической точки зрения
Процедурный вопрос должен быть освещён следующим обра-
зом». «Чего-чего?», говорит Пух. «Ты, Сыч, пойми, перед то-
бой Медведь с Низким Интеллектуальным коэффициентом,
так что длинные слова меня сбивают». А.А. Милн. Winnie
Пух (Пер. В. Руднева)*

Иногда трудно определить границы между переводом и не-переводом в виде пересказа, литературной обработки и т.д. Американский писатель, журналист и переводчик Б. Тейлор / В. Taylor (1825-1878) создаёт рассказ «Beauty and The Beast (A Story of Old Russia)» для сборника «Beauty and the Beast and Tales from Home» (1879) на материале повести П.И. Мельникова (1818-1883) «Старые годы». Б. Тейлор вводит новые эпизоды о времяпрепровождении молодого князя в столице (катание на тройке, разгульный образ жизни, пристрастие к карточной игре). Расширенные контексты и дополнительные эпизоды как метавставки служат экспликации имплицитно заданных и (не)осознаваемых новых психологических состояний: в современном переводе указано, что Алиса не любила ходить в школу.

*Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on
the bank... once or twice she had peeped into the book her sister
was reading, but it had no pictures or conversations in it, 'and what
is the use of a book,' thought Alice 'without pictures or conversa-
tion?' L. Carroll. Alice's Adventures in Wonderland ↔ Как-то
утром Алиса со старшей сестрой отправились в парк, где они
делали домашнее задание. Алиса не любила школу и не понима-
ла, как можно читать книжки, где нет картинок. Л. Кэрролл.
Алиса в Стране Чудес (Пер. Н. Вязовой, 2013)*

Если переводчик изначально принимает собственную отчуждённость, то ему легче переосмыслить то, что можно назвать «правилами игры на чужом инокультурном поле» и, соответственно, пытаться постепенно ассимилироваться с «чужой» культурой, преломлённой в тексте. Большое значение приобретает имеющаяся у переводчика информационная база, которая получает два «выхода»: один «выход» – на систему исходного языка и культуры, в которой автор создал оригинал, предназначенный для первичного читателя, а второй «выход» – направлен на систему переводящего языка и культуры, в которой существует сам переводчик и вторичный читатель. Знание кода автора, кода жанра, кода литературного направления и кода культуры позволяет прочитывать текст, «играя» по его правилам. Синхронизация и диахронизация подобных кодов помогает или затрудняет читателю (в том числе и переводчику как первичному читателю) относительно систем исходного и переводящего языков) оказаться в одном кодовом регистре и на одном смысловом поле вместе с автором текста.

HYBRIDIZATION AS A TENDENCY OF LITERARY TRANSLATION

E.M. Maslennikova

Tver State University, Tver

Major modern tendencies of literary translation are: adaptation, assimilation, acculturation, hybridization, foreignization, domestication, modernization, convergence, neutralization and archaism. The article considers the peculiarities of hybridization.

Key words: *translation, tendencies of literary translation, hybridization in translation.*

Об авторе:

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

УДК 81'255.4: 801.73

ПЕРЕВОД ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ АНГЛИЙСКИХ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ

В.А. Петрова

Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород

Статья посвящена описанию основных типов фразеологических трансформаций. Выявлены некоторые тенденции образования окказиональных фразеологизмов в английской публицистике. Предложены способы их адекватного перевода на русский язык.

Ключевые слова: *трансформация, окказиональный фразеологизм, фразеологический, нефразеологический перевод.*

Приемы и методы адекватного перевода фразеологических единиц (далее ФЕ), как предмет лингвистического анализа сохраняет свою актуальность и практическую значимость. Современная теория перевода фразеологизмов опирается на труды выдающихся отечественных лингвистов (Л.С. Бархударов, В.В. Виноградов, А.В. Кунин, В.Н. Комиссаров, А.Д. Швейцер, Р.К. Миньяр-Белоручев, Я.И. Рецкер, Н.Н. Амосова, В.В. Алимов и др.).

Анализ научной литературы позволяет говорить о ФЕ, как о сочетании слов, характеризующемся устойчивостью и непроницаемостью лексико-грамматического компонентного состава, воспроизводимостью в речи в готовом виде на правах языковой единицы, семантической целостностью, обр-разностью, оценочностью и экспрессивностью. В связи с этим, ФЕ по праву становится обязательным стилистическим компонентом языка СМИ, важ-

ным источником экспрессивно-эмоциональной насыщенности медиатекста.

Семантическая идиоматичность, образность и экспрессивность английских фразеологизмов, используемых в публицистических текстах, превращают профессиональный перевод в захватывающий творческий процесс. При этом переводчик располагает богатым арсеналом методов и приемов, предложенных известными лексикографами, теоретиками и практиками перевода.

Так, С. Влахов и С. Флорин отмечая лидирующее положение ФЕ в «шкале непереводаемости» или «труднопереводимости», рекомендуют переводчику вооружиться знаниями в области фразеологии, развивать умение распознавать ФЕ в тексте, тренировать правильное восприятие распознанной ФЕ, выполнять перевод, предполагающий передачу семантики и экспрессивно-стилистических функций ФЕ, стремясь в идеале к соблюдению правила: «фразеологизм надо переводить фразеологизмом» [Влахов 1980:183].

В.Н. Комиссаров подчеркивает необходимость учитывать все компоненты ФЕ для выполнения адекватного перевода, а именно:

1. переносный или образный компонент значения фразеологизма;
2. прямой или предметный компонент значения фразеологизма, составляющий основу образа, «образный стержень»;
3. эмоциональный компонент значения фразеологизма;
4. стилистический компонент значения фразеологизма;
5. национально-этнический компонент значения фразеологизма [Комиссаров 2001: 179].

С переводческой точки зрения, по мнению А.В. Кунина, ФЕ английского языка делятся на 2 группы: 1) ФЕ, имеющие эквиваленты в русском языке и 2) безэквивалентные ФЕ. В связи с этим, выделяются фразеологические и нефразеологические способы перевода [Кунин 2005].

Фразеологические способы перевода предполагают использование устойчивых единиц различной степени близости между соответствующими единицами ИЯ и ПЯ (от абсолютного эквивалента до приблизительного фразеологического соответствия) и включают в себя:

1. Метод фразеологического эквивалента – применяется в том случае, когда имеет место полное совпадение лексического состава, грамматической структуры и стилистической окраски ФЕ в ИЯ и ПЯ. Например: *blue blood* – голубая кровь; *a needle in a haystack* – иголка в стоге сена, *take the bull by the horns* – брать быка за рога, *have a good head on one's shoulders* – иметь хорошую голову на плечах; *keep somebody on a short leash* – держать к-л на коротком поводке.

2. Метод выборочного эквивалента – основывается на синонимичности и многозначности некоторых ФЕ и дает возможность переводчику не только выбирать оптимальный вариант, но и вносить разнообразие в перевод одного и того же фразеологизма. Например: *catch red-handed* имеет следующие эквиваленты: *поймать за руку*, *застать на месте преступления*, *поймать с*

поличным.

3. Метод фразеологического аналога – подбирается такая русская ФЕ, которая по значению адекватна английской, но отличается от неё по своей образной основе (полностью или частично), морфологической сочетаемости, синтаксическому построению, лексическому составу. Например: *hardly make both ends meet* – еле-еле сводить концы с концами; *make hay while the sun shines* – куй железо пока горячо; *from rags to riches* – из грязи в князи; *in for a penny, in for a pound* – взялся за гуж, не говори, что не дюж; *bitter enemies* – заклятые враги.

Нефразеологические способы перевода сводятся к тому, что ФЕ передается при помощи лексических, а не фразеологических средств ПЯ. К ним относятся:

1. Лексический перевод – способ, применяемый в случае, когда понятие в ИЯ представлено ФЕ, а в ПЯ – словом. Например: *blow the whistle* – доложить, «настучать»; *take the bloom off* – загубить; *lose one's head* – растеряться; *lash out on* – раскошелиться.

2. Дословный перевод (калькирование) фразеологизмов широко используются в переводческой практике для передачи образных метафоричных ФЕ, пословиц, не обладающих подтекстом, устойчивых сравнений, понятных для носителей ПЯ. Например: *money laundering* – отмывание денег, *a flight of fancy* – полет фантазии, *people who live in glass houses should not throw stones* – люди, живущие в стеклянных домах не должны бросаться камнями; *put the cart before the horse* – поставить телегу впереди лошади.

3. Описательный перевод – передача смысла исходной ФЕ с помощью свободного словосочетания или предложения. Например: *a lame duck* – к-л, занимающий выбираемую должность, чей срок полномочий еще не истек, но о ком известно, что он не будет переизбран, или что он не может быть переизбран (в силу устава, закона, и т.п.)

4. Антонимический перевод – передача негативного значения с помощью утвердительной конструкции или наоборот. Данный прием может быть представлен следующими видами: 1) негативизация (*take it easy* – не волнуйтесь, *mind your own business* – не вмешивайтесь в чужие дела; 2) позитивизация (*it never rains but it pours* – начался дождь, ожидай ливня, пришла беда, *отворяй ворота*, *next to nothing* – кот заплакал, по пальцам можно пересчитать); 3) аннулирование негативных семантических компонентов (*nothing is impossible to a willing heart* – все получается у того, кто старается.)

Употребление фразеологических оборотов, пословиц, поговорок и крылатых выражений в неизменном виде способно обогатить высказывание автора, однако для усиления эмоционально-психологического эффекта публицисты зачастую прибегают к трансформациям фразеологизмов. Трансформацией ФЕ принято считать любое отклонение от общепринятой нормы, закреплённой в лингвистической литературе, а также импровизированное изменение в экспрессивно-стилистических целях.

Т.С. Гусейнова выделяет 5 наиболее общих групп трансформаций ФЕ:

1. Семантические трансформации (наполнение фразеологического оборота новым содержанием при сохранении его лексико-грамматической целостности с применением одновременной актуализации как переносного, так и прямого значения, при этом решающую роль играет контекст употребления ФЕ);

2. Лексические трансформации (семантические преобразования, сопровождающиеся приобретением новых смысловых оттенков в результате некоторых изменений в компонентном составе ФЕ, при сохранении синтаксической структуры);

3. Синтаксические трансформации (изменение коммуникативного типа предложения, добавление (вклинивание) компонентов, редукция (эллипсис), парцелляция, контаминация);

4. Морфологические трансформации (модификации артиклей, числа существительных, форм степеней сравнения прилагательных, временные формы глаголов и.п.);

5. Словообразовательные трансформации (прибавление словообразовательных аффиксов).

По словам Т.С. Гусейновой, основными причинами трансформации ФЕ являются: 1) экономия речевых средств; 2) поиск источников постоянной экспрессии; 3) стремление заполнить отвлеченную модель ФЕ конкретным содержанием; 4) способ установления особых коммуникативных связей между автором и читательской аудиторией; 5) оперирование с уже готовыми языковыми блоками, с помощью которых можно создавать новые ситуативные «строения»; 6) большой потенциал для использования в качестве заголовка в газете [Гусейнова 1997]. Таким образом, в результате структурно-семантических модификаций создаются окказиональные фразеологизмы, функционально нацеленные на конкретизацию смыслового содержания, передачу оценочности и усиление экспрессивности.

Общественно-политические тексты электронных английских СМИ являются богатым источником интересных, с лингвистической точки зрения, примеров. Добиваясь образности, нетривиальности и более сильного эмоционального воздействия на читателя, авторы публикаций прибегают к окказиональным структурно-семантическим преобразованиям ФЕ, производя особый, непредсказуемый эффект. При этом можно выделить определенные тенденции подобных модификаций:

1. Лексические трансформации с применением стилистического приема сравнения:

“As long observers of Home Retail, we remain less convinced of the strategic logic and rationale of such a deal. However, just as the beauty is in the eye of the beholder, value is in the eye of the bidder”, said David Jeary, retail analyst. (The Guardian 29.01.16).

Для перевода пословицы применяем выборочный эквивалент, а полученный окказиональный фразеологизм переводим методом калькирования:

«Будучи давними наблюдателями за деятельностью Хоум Ритейл, мы до сих пор не уверены в стратегической логике и рациональности данной сделки. Однако, подобно тому, как красота – в глазах смотрящего, выгода – в глазах подрядчика», сказал Дэвид Джери, консультант по розничной торговле.

2. Лексические трансформации компонентного состава ФЕ: (суть проблемы – *the hub of the problem*, вместо закрепленных в словаре *the heart of the problem, the eye of the problem*).

Here is the hub of the problem. (The Independent 29.01.2016).

В переводе также используем идиому:

Вот в чем соль проблемы.

3. Фразеологический эллипсис (поговорка *sow the wind, reap the whirlwind* – *посеешь ветер, пожнешь бурю* употреблена в сокращенной форме):

The Federal Reserve's pursuit of loose monetary policies since 2009 has been a misguided attempt to boost economic growth, and we will now reap the whirlwind. (The Independent 29.01.2016).

Для адекватного перевода откажемся от фразеологического эквивалента и используем аналог.

Приверженность Федерального Резерва свободной кредитно-денежной политике с 2009 года была ошибочной попыткой активизировать экономический рост, так что теперь мы будем пожинать плоды.

4. Фразеологическая антонимия (*thickly veiled* вместо *thinly veiled* – *едва завуалированный*):

He has also offered a thickly veiled attack on Labour's own campaign. (The Times 29.01.2016). Он также высказал весьма завуалированную критику самой кампании лейбористов.

5. Создание метафорического образа (*hot money* – *горячие деньги, капитал, вызозимый за границу из опасения его обесценивания, налогового обложения и т.п., спекулятивный денежный капитал; to spray money* – *разбрасываться деньгами*):

The hot money was sprayed into London property, commodities or art auctions. And the gains ended up in the pockets of those already rich, rather than those who might use the money for consumption or to invest productively. (The Guardian 29.01.16).

Очевидна необходимость в описательном переводе с сохранением образности.

Эти «горячие деньги», растущие в цене на иностранных счетах, утекли в Лондонскую недвижимость, биржевые активы или аукционы предметов искусства. А прибыль осела в карманах тех, кто уже богат, а вовсе не тех, кто мог использовать эти деньги на потребительские нужды или выгодно вложить.

6. Метонимическая антономасия (*Brussels* – *Брюссель, штаб-квартира Евросоюза, leak out* – *просачиваться, становится известным (о секрете)*):

Last week details leaked out from the Brussels of the "emer-

gency brake” plan. (The Guardian 31.01.2016). На прошлой неделе из Брюсселя просочились детали плана «экстренного тор-можения».

7. Обильное использование неологизмов. Некоторые имеют калькированные эквиваленты в русском языке (*Eurosceptic* - *Евроскептик*), либо передаются описательно (*Brexit = Britain + Exit* – выход Великобритании из Евросоюза; *Calais “Jungle”* – палаточный городок, созданный мигрантами, пытающимися попасть в Великобританию в пригороде Кале во Франции, *Out camp* – коалиция в Парламенте, выступающая за выход из ЕС).

Downing Street was yesterday embroiled in a further row with Tory Eurosceptics after David Cameron claimed Brexit could free thousands of migrants in the Calais “Jungle” to travel to Britain and potentially create tent cities in towns like Folkestone. Some Eurosceptic MPs are crying foul over tactics they say are being used to convince their colleagues not to join the Out camp. (The Independent 09.02.16).

Накануне Даунинг-стрит (правительство Великобритании) было вовлечено в очередной скандал с Евроскептиками-консерваторами после заявления Дэвида Кэмерона о том, что выход Великобритании из Евросоюза предоставит возможность тысячам мигрантов выбраться из «джунглей» в Кале и хлынуть в Британию, чтобы в итоге создать палаточные городки, подобные тем, что возникли в Фолкстоне. Некоторые скептически настроенные парламентарии полны возмущения и негодования по поводу методов убеждения, которые, по их словам, применяются, чтобы настоятельно рекомендовать их коллегам не вступать в коалицию за выход из ЕС.

8. Расширение компонентного состава фразеологизма (*high stakes* – высокие ставки):

Burgham says that the campaign feels like a repeat of the much-criticised-Better-Together campaign during the Scottish referendum, “the difference is, this time, the stakes are twice as high.” (The Guardian 31.01.2016). Бергем говорит, что эта кампания может стать повторением раскритикованной во время референдума по Шотландии кампании «уж лучше вместе», «разница в том, что на этот раз ставки удвоены».

9. Морфологические трансформации (употребление множественного числа существительных вместо закрепленной в словаре формы: *stress-and-strain* – *напряженно-деформированное состояние*, при этом, данный авиационно-строительный термин приобретает признаки идиоматичности, будучи употребленным в общественно-политическом контексте – *состояние напряженности*).

Nothing has pledged to halt the fighting. There are already signs of stresses and strains. (The Guardian 29.01.2016). Ничто не помогло остановить борьбу. Уже видны признаки напряженности и деформации.

10. Параллельные конструкции с повторным использованием фразеологизма: (shake the foundations of – подрывать основы).

Not only does the exodus of refugees shake the foundations of the EU, it shakes the foundations of humanitarian security in the region. (The Times, 04.02.2016) Наплыв беженцев не только подрывает основы ЕС, он подрывает принципы гуманитарной безопасности в регионе.

Таким образом, наиболее актуальными механизмами окказиональных преобразований английских фразеологизмов в публицистическом тексте являются метафоризация, метонимизация, изменение компонентного состава, фразеологическая антонимия, фразеологический эллипсис, параллелизм, использование таких стилистических приемов, как сравнение, антономасия на основе ФЕ. Полноценный перевод окказиональных фразеологизмов в публицистических текстах английских электронных СМИ предполагает использование как фразеологических, так и нефразеологических методов, в зависимости от структурно-семантических, лингвостилистических и эмоционально-экспрессивных особенностей исходного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин / под ред. Вл. Росельса. – М.: Международные отношения, 1980. – 342 с.
2. Гусейнова Т.С. Трансформация фразеологических единиц как способ реализации газетной экспрессии: на материале центр. газет 1990-1996 гг.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Т.С. Гусейнова; Дагестанск. гос. пед. ун-т. – Махачкала [б.и.], 1997. – 23 с. – На правах рукоп.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2001. – 424 с.
4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин. – 3-е изд. – Дубна: Феникс+, 2005. – 488 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

The Guardian [Электронный ресурс] – URL: <http://www.theguardian.com/>
The Independent [Электронный ресурс] – URL: <http://www.independent.co.uk/>
The Times [Электронный ресурс] – URL: <http://www.thetimes.co.uk/>

TRANSLATION OF OCCASIONAL PHRASEOLOGICAL UNITS IN SOCIOPOLITICAL TEXTS OF ENGLISH ELECTRONIC MEDIA

V.A. Petrova

Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod

The article is devoted to description of the basic types of phraseological transformations. It touches upon formation tendencies of occasional phraseological units in the English media text and the ways of their adequate translation into Russian.

Key words: *transformation, occasional phraseological unit, phraseological, nonphraseological translation.*

Об авторе:

ПЕТРОВА Вероника Александровна – кандидат филологических наук,

доцент кафедры романских и германских языков Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, *e-mail*: pva07@list.ru.

УДК 81'25

**ПРИЕМ АНТОНИМИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ
СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА**

(на материале английского и русского языков)

А.А. Савченко

Кубанский государственный университет, Краснодар

Статья посвящена созданию контекстуальных замен при переводе путем антонимического перевода. Рассматриваются и анализируются некоторые частные случаи использования данной переводческой трансформации.

Ключевые слова: *адекватность, эквивалентность, переводческие трансформации, лексические трансформации, лексико-грамматические трансформации, антонимический перевод, смысловое развитие.*

Основополагающими критериями оценки качества перевода являются эквивалентность и адекватность. Под эквивалентностью понимается смысловая близость оригинала и перевода, соответствие лексического состава и синтаксической организации текстов на исходном и переводящем языках. Адекватность исходит из того, что решение, принимаемое переводчиком, нередко носит компромиссный характер, что перевод требует жертв, и что в процессе перевода во имя передачи главного и существенного в исходном тексте переводчику нередко приходится идти на известные потери. Иными словами, перевод может быть адекватным даже тогда, когда конечный текст эквивалентен исходному лишь на одном из семиотических уровней или в одном из функциональных измерений. Более того, возможны случаи, когда некоторые фрагменты текста неэквивалентны друг другу и вместе с тем перевод в целом выполнен адекватно. Зачастую это достигается благодаря переводческим трансформациям, то есть «многочисленным и качественно разнообразным межъязыковым преобразованиям, которые осуществляются для достижения переводческой эквивалентности («адекватности перевода») вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков [Бархударов 1975:190].

В теории и практике перевода существует множество классификаций переводческих трансформаций. Так, Р.К. Миньяр-Белоручев различает лексические и грамматические трансформации, в основе которых лежат изменения формальных компонентов, и семантические трансформации, которые заключаются в изменении семантических компонентов исходного текста при сохранении информации, предназначенной для передачи [Миньяр-Белоручев 1999: 60]. Также выделяют стилистические [Семенов 2008: 66], категориаль-

но-морфологические, синтаксические трансформации [Латышев 2005: 281] и переводческие преобразования смешанного типа, иначе называемые комплексными или лексико-грамматическими [Комиссаров 1990: 183]. В то же время все лингвисты заявляют о том, что деление трансформаций на типы и виды – это условность, и объясняют это тем, что некоторые трансформации практически не встречаются в чистом виде. В данной статье мы рассмотрим прием антонимического перевода, который, может быть отнесен к числу лексических [Рецкер 2007: 45; Семенов 2008: 61-63; Читалина 1975: 63; Щетинкин 1987: 43], семантических [Миньяр-Белоручев 1999: 60], комплексных [Бархударов 1975: 214; Комиссаров 1990: 183; Романова 2007: 65] или специфических трансформаций [Латышев 2005: 289].

По мнению Я.И. Рецкера, антонимический перевод «является крайней точкой приема смыслового развития, представляет собой замену какого-либо понятия, выраженного в подлиннике, противоположным понятием в переводе с соответствующей перестройкой всего высказывания для сохранения неизменного плана содержания» [Рецкер 2007: 54]. Как и в случае с другими переводческими трансформациями необходимость применения антонимического перевода объясняется неполной общностью или различиями английского и русского языков. Данная трансформация используется в целях снятия возможного конфликта между лексической и грамматической сочетаемостью языковых единиц в исходном и переводящем языках.

Рассмотрим некоторые частные случаи применения приема антонимического перевода. Согласно определению, данному в [Нелюбин 2003: 1], антонимический перевод – это «замена какого-либо понятия противоположным понятием, например, замена утвердительного предложения отрицательным и наоборот». Довольно часто подобная трансформация обусловлена тем, что добавление частицы «не» в переводе необходимо для адекватной передачи смысла исходного высказывания. Приведем пример:

The only time I am in control is when I shut my door, and then I feel I am not doing the job I'm supposed to be doing, which *is being with the people* (ill http). Единственное время, когда я контролирую ситуацию, - это когда я закрываю дверь в свой кабинет, но тогда у меня возникает чувство, что я не делаю то, что должен, то есть *не работаю с людьми*» (Здесь и далее перевод наш – А.С.)

При переводе этого предложения буквальный перевод: «*работаю с людьми*» неминуемо вызвал бы недопонимание у читателя, так как в данном случае частица «не» перед уточняющим оборотом усиливает основное глагольное отрицание.

Как отмечает В.Н. Комиссаров, «антонимический перевод – лексико-грамматическая трансформация, при которой замена утвердительной формы в оригинале на отрицательную форму в переводе или, наоборот, отрицательной на утвердительную сопровождается заменой лексической единицы ИЯ на единицу ПЯ с противоположным значением» [Комиссаров 1990: 183]. Например:

It is of vital importance that the acquisition and processing of data is done systematically to ensure that *no significant factors are omitted* from the analysis (Price 2009: 4). Сбор и обработка данных должны производиться систематически. Это необходимо для того, чтобы гарантировать, что в расчетах *учтены все значимые факторы*.

На наш взгляд, буквальный перевод «*ни один важный фактор не упущен*» был бы слишком громоздким.

The loss of labor in the old country also increases the wage rate for those who *do not migrate* (Miller 2011: 40). Отток трудовой силы с родины также способствует повышению тарифа заработной платы для тех, кто *остаётся на месте*.

Как отмечалось выше, многие лингвисты полагают, что антонимический перевод является одним из случаев смыслового развития [Нелюбин 2003: 21, Рецкер 2007: 54], то есть переводческой трансформацией, в ходе которой исходные единицы заменяются при переводе не их лексическими (словарными) соответствиями, а другими единицами, которые по своим значениям не совпадают с ними» [Нелюбин 2003: 204]. При этом, оставаясь все той же самой, ситуация отображается в речи с помощью иных, чем в оригинале признаков [Семенов 2008:86]. Так, при переводе глагольных сочетаний возможны следующие варианты смыслового развития: замена процесса его причиной, замена причины процессом, замена процесса его следствием, замена причины следствием, замена следствия причиной, замена следствия процессом [Рецкер 2007: 52]. Это положение можно продемонстрировать на следующих примерах:

Our poor understanding of the biology of polarized-light sensitivity in vertebrates, and the recent discovery of circular polarization sensitivity in mantis shrimps, suggest that there are other aspects to polarized-light sensitivity and to polarization vision that still remain *to be revealed* (Cronin [http](http://)). Малоизученность биологических принципов чувствительности к поляризованному свету у позвоночных и недавнее открытие чувствительности к круговой поляризации у креветок-богомолов говорит о том, что есть и другие аспекты чувствительности к поляризованному свету и поляризационного зрения, которые по-прежнему остаются *неисследованными*.

При переводе данного предложения следствие заменено причиной. Это объясняется разной сочетаемостью английского глагола *remain*, после которого может употребляться инфинитив, и русского глагола *оставаться*, который в значении «не переставать быть каким-л. или кем-л.; продолжать находиться в каком-л. состоянии» [Словарь сочетаемости... 1983: 347] употребляется с прилагательным или причастием.

He claimed in 1585 that they were more concerned with profit than with keeping the baths clean and in repair, and that their rough manners were *unwelcoming* to visitors (Palmer [http](http://)). В 1585 году он заявил, что они больше озабочены прибылью, нежели содержа-

нием терм в чистоте и исправности, и что их грубые манеры отталкивают посетителей.

Как видно из этого примера, в переводящем языке признак заменен результатом.

Антонимический перевод часто используется при переводе английских глаголов, которые ставятся в утвердительной форме, но по смыслу несут в себе отрицание. К ним относятся такие глаголы как prevent, preclude, restrict, rule out, defy, omit, fail и др. Приведем пример:

To restrict people from doing so would be to inherently lower their human capital (Miller 2011:40). *Не позволять* людям этого делать, по сути, означало бы то же самое, что и понижать стоимость их человеческого капитала.

Иногда антонимический перевод является единственно возможным способом адекватной передачи смысла исходного текста. Проанализируем следующие предложения и их перевод на русский язык:

But this is not to say disciplinary sanctions *are never necessary*; sometimes they are (Hues 2011: 133). Но это не значит, что дисциплинарные санкции *всегда бесполезны*, иногда они необходимы.

Полагаем, дословный перевод выделенной части предложения «никогда не являются необходимыми» звучит абсурдно.

Whereas fewer than half complied when the requestor was dressed in regular clothes, over 90 percent did when he was in uniform (Hues 2011: 123). *Хотя больше половины людей отказались*, когда к ним обращался человек в штатском, более 90 процентов людей откликнулись на просьбу «охранника».

Как известно, союз *whereas* вводит предложения со значением противопоставления или контраста, которое было бы утрачено в случае буквального перевода: *Хотя менее половины людей подчинились, когда к ним обращался человек в штатском, более 90 процентов людей сделали это, когда он был в форме*. Для того, чтобы передать это противопоставление на русский язык в данном случае необходимо использовать сказуемые антонимы в главном и придаточном предложениях. Одно из значений глагола *comply* – «уступить, соглашаться; делать уступки; идти на уступки» [ABBY Lingvo 12], поэтому считаем целесообразным и оправданным заменить его в переводе на антоним «отказались» с соответствующей заменой *fewer than half* (букв. *меньше половины*) на *больше половины*, а в главном предложении слово-заместитель *did* перевести глаголом *откликнулись*, который в данном контексте является антонимом глагола *отказались*. Хотя многие исследователи отмечают, что чистая антонимия, не ведущая к замене отрицательного предложения утвердительным и наоборот встречается довольно редко [Романова 2007: 65], на наш взгляд, приведенный выше пример наглядно иллюстрирует данное явление.

В англо-русских переводах антонимический перевод применяется особенно часто, когда в оригинале отрицательная форма употреблена со словом,

имеющим отрицательный префикс. Здесь мы имеем дело с литотой, то есть стилистической фигурой, состоящей в усилении значения слова путем двойного отрицания. Отметим, что литота является весьма распространенным явлением в английском языке, что объясняется наличием в нем большого количества отрицательных префиксов, и рассмотрим следующий пример:

It's not uncommon for new and small business owners to find themselves in the marketing role and quickly becoming overwhelmed (Lake http). *Довольно часто* владельцы нового и малого бизнеса сталкиваются с необходимостью заниматься маркетингом, что быстро сбивает их с толку.

Как видно из данного примера, две отрицательные формы, глагольное отрицание и прилагательное с отрицательным префиксом были переведены на русский язык утвердительной формой «*довольно часто*». Приведем еще один пример:

More precisely, it guarantees that for any adversary A there exists an adversary A_F such that no environment machine can tell with *non-negligible probability* whether it is interacting with A and parties running π^P , or with A_F and parties running N (Canetti 2013: 3). Точнее, он гарантирует, что для любого перехватчика информации A существует такой перехватчик информации A_F , что ни один объект окружения не может с *большой долей вероятности* определить, взаимодействует ли он с перехватчиком информации A и сторонами, использующими протокол π^P , или же с перехватчиком информации A_F и другими участниками, использующими протокол.

В данном случае в исходном языке отрицательный префикс *non-* употреблен с прилагательным, в семантике которого присутствует отрицание (ср.: *negligible* – «ничтожный, не принимаемый в расчет; мелкий, незначительный; неважный; игнорируемый; пренебрежимо малый» [ABBY Lingvo 12]). Так как слова с приставкой *ne-* редко сочетаются в русском языке с частицей *не*, антонимический перевод полностью оправдан.

Стоит отметить, что литота – не единственный стилистический прием, при переводе которого используется антонимический перевод. В английском языке есть целый ряд эмфатических конструкций, которые переводятся антонимически. К ним относятся обороты с *not + (un)till, till, unless, nearly, almost, nothing but*, а также псевдо сравнительные конструкции, то есть конструкции, которые формально похожи на сравнительные, но таковыми не являются и имеют другое грамматическое значение. Рассмотрим предложение:

And when followers compliment their leader (such as for running a constructive meeting), it is *no less* an example of reward power *than* when a leader compliments a follower (Hues 2011: 130). А ситуация, когда подчиненные делают комплимент своему лидеру (за проведение собрания в конструктивном ключе), является *таким же* примером проявления власти поощрения, *как и* та, в

которой лидер делает комплимент подчиненному.

В данном случае сочетание *no less ... than* утрачивает свою сравнительную составляющую, становясь средством выражения эмфазы, цель которой – подчеркнуть сходство между указанными ситуациями. Приведем еще один пример:

The economic crisis in Europe has fanned the desire for autonomy – *nowhere more than* in the regions that are economic powerhouses (Bieri [http](http://)). Экономический кризис в Европе только усилил желание граждан получить автономию – и *особенно* в регионах, являющихся экономическими центрами.

При переводе данного предложения эмфатическая формально сравнительная конструкция с отрицательным местоимением *nowhere* заменена в переводящем языке наречием *особенно* в значении «исключительно, чрезвычайно».

В данной статье были рассмотрены некоторые случаи применения приема антонимического перевода научных и публицистических текстов. Практическая значимость работы объясняется тем, что сопоставительный анализ текстов оригинала и перевода позволяет выделить специфические случаи расхождений и на их основе обозначить и описать разноуровневые переводческие преобразования. На наш взгляд, накопление переводческих прецедентов – актуальная задача как для теории, так и для практики перевода, так как знание традиционных и/или нетрадиционных переводческих решений играет важную роль в процессе перевода и обеспечивает большую надежность и объективность результатов перевода [Комиссаров 1982: 10-11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Комиссаров В.Н. Перевод и интерпретация / В.Н. Комиссаров // Тетради переводчика. – 1982. – Вып. 19. – 127 с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и ф-тов иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Латышев Л.К. Технология перевода: Учеб. пос. / Л.К. Латышев. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 320 с.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Готика, 1999. – 176 с.
6. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / Я.И. Рецкер. Доп. и ком. Д.И. Ермоловича. – 3-е изд., стереотип. – М.: Р.Валент, 2007. – 244 с.
7. Романова С.П. Пособие по переводу с английского на русский / С.П. Романова, А.Л. Коралова. – 3 изд. – М.: КДУ, 2007. – 176 с.
8. Семенов А.Л. Основы общей теории перевода и переводческой деятельности: Учеб. пос. / А.Л. Семенов. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 160 с.
9. Читалина Н.А. Учитесь переводить / Н.А. Читалина. – М.: Межд. отношения, 1975. – 80 с.
10. Щетинкин В.Е. Пособие по переводу с французского языка на русский: Учеб. пособие для студентов пед. и н-тов по спец. №2103 «Иностр. яз» / В.Е. Щетинкин.

кин. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

11. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – 3 изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.
12. Словарь сочетаемости слов русского языка / Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; под ред. П.Н. Денисова, В. В. Морковкина. – М.: Рус. яз., 1983. – 688 с.
13. АBBYU Lingvo-Online [Электронный ресурс] – URL: <http://www.lingvo-online.ru/ru/>

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Bieri M. Separatism in the EU. [Электронный ресурс] / M. Bieri // CSS Analyses in Security Policy. – September 2014. – № 160. – URL: <http://www.css.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/cis/center-for-securities>

Canetti R. Universally Composable Security: A New Paradigm for Cryptographic Protocols [Электронный ресурс] / R. Canetti. – URL: <http://eprint.iacr.org/2000/067.pdf>

Cronin T.W. Polarized-Light Vision in Land and Aquatic Animals [Электронный ресурс] / T.W. Cronin // The Retina and its Disorders. Elsevier Ltd, 2011. – URL: <http://www.elsevier.com>.

Hill L. Becoming the Boss [Электронный ресурс] / L. Hill. Becoming the Boss // Harvard Business Review, January 2007. – URL: http://mystudynote.homestead.com/HBR_Becoming_the_Boss_Jan2007_1.pdf

Hues R.L. Leadership. Enhancing the lessons of experience / R.L. Hues, R.C. Ginnett, G. J. Curphy. 2011.

Lake L. First Steps to Marketing a small Business [Электронный ресурс] / Lake L. – URL: <http://marketing.about.com/od/coursesandtutorials/a/firststepsmarketing.htm>

Palmer R. In This Our Lighte and Learned Time: Italian Baths in the Era of the Renaissance [Электронный ресурс] / R. Palmer // Medical History. – URL: <http://www.medievalists.net/category/medieval-studies-programs/>

Price D.G. Engineering Geology Principles and Practice [Электронный ресурс] / D.G. Price. – URL: <http://www.twirpx.com/file/377018/>

**ANTONYMOUS TRANSLATION AS AN EFFECTIVE MEANS
OF ACHIEVING THE ADEQUACY OF TRASLATION**

A.A. Savchenko

Kuban State University, Krasnodar

The article considers antonymous translation as a lexical semantic modification aimed at achieving the adequacy of translation. The author gives and analyzes some examples of employing this translation technique.

Key words: *translation techniques, lexical modifications, semantic modifications, antonymous translation.*

Об авторе:

САВЧЕНКО Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере Кубанского государственного университета, *e-mail:* bugaeva_anna@inbox.ru.



Лингвокультурология

Е. Г. Авдышева

Л. Л. Банкова

К. А. Добрикова

О. С. Назаренко

К. С. Чернова

С. В. Чертоусова

Т. М. Шеховцева

УДК 81'1

КОНЦЕПТ КАК ЭЛЕМЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Е.Г. Авдышева

Кубанский государственный университет, Краснодар

В статье рассматривается теоретическая проблема соотношения и взаимодействия таких понятий и феноменов, как концепт, концептосфера, языковая картина мира; приводятся представления о языковой картине мира, описывается роль ценностей при построении картины мира.

Ключевые слова: *концепт, концептосфера, языковая картина мира, ценности, вербально-деривационное единство.*

При исследовании лингвокультурных концептов необходимо рассмотреть также теоретическую проблему соотношения и взаимодействия таких понятий и феноменов, как концепт, концептосфера, языковая картина мира (ЯКМ). Это связано с тем, что одной из доминантных тем лингвистических исследований сегодня становится описание фрагментов языковой картины мира и культурных концептов. Предысторией этому служат идеи В. Гумбольдта, разработавшего теорию внутренней формы языка как выражения индивидуального мирозерцания народа, что подчиняет существо категориальных сечений реальности типу языковой культуры, а также его идеи об «индивидуальных образах, в которых отражается индивидуальный характер народа» [Гумбольдт 1985: 84] и о том, что «различие языка – это не различные обозначения одного и того же предмета, а различные видения его» [Гумбольдт 1984: 9].

Картина предметного, вещного мира значительно различается по языкам. Богатый материал, подтверждающий эту идею, нашел отражение в основных положениях так называемой гипотезы лингвистической относительности, разработанной американскими лингвистами Э. Сэпиром и Б. Уорфом в 1920-1940 гг. Это теория, в соответствии с которой не действительность определяет язык, на котором о ней говорят, а наоборот, наш язык всякий раз по-новому членит действительность. Действительность опосредована языком. «Мы расчлняем природу в направлении, подсказанном нашим языком. Мы выявляем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они (категории и типы) самоочевидны; напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит – в основном языковой системой, хранящейся в нашем сознании... Мы сталкиваемся, таким образом, с новым принципом относительности, который гласит, что сходные физические явления позволяют создать сходную картину вселенной только при сходстве или, по крайней мере, при соотносительности языковых систем» [Уорф 1960: 174]. То, что открыла миру гипотеза Сепира-Уорфа, подтверждено и уточнено большим количеством исследований различных лексико-семантических групп.

В отечественном языкознании базовым положением для изучения картины мира стала мысль Л.В. Щербы о несовпадающем характере интерпретации действительности разными языками, в связи с чем, по его мнению, «громадное количество слов-понятий одного языка несоизмеримо со словами-понятиями всякого другого языка» [Щерба 1974: 299].

Таким образом, можно утверждать, что носители разных языков живут в разных «реальностях», которые детерминированы языком и, следовательно, могут быть реконструированы и описаны посредством анализа их языкового выражения. Очевидно, реальность, в которой живут представители определенной этнической общности, являющиеся носителями одного языка, и есть в определенной степени языковая картина мира. «Мир таков, как его формирует для восприятия язык, а поскольку границы языка, который субъект понимает, есть границы его мира, произрастает проблема понимания друг друга носителями разных языков. Чтобы быть понятым, знак нуждается в интерпретации с помощью другого знака, в качестве которого могут выступать синонимы, аналитические дескрипции и дефиниции» [Кубрякова 2001: 288].

Язык интерпретирует действительность, создавая реальность, в которой живет человек. В.А. Маслова считает, что «язык есть важнейший способ формирования и существования знаний человека о мире. Отражая в процессе деятельности объективный мир, человек фиксирует в слове результаты познания. Совокупность этих знаний, запечатленных в языковой форме, представляет собой то, что в различных концепциях называется то как «языковой промежуточный мир», то как «языковая репрезентация мира», то как «языковая модель мира», то как «языковая картина мира»» [Маслова 2001: 64].

Современные представления о языковой картине мира выглядят следующим образом: языковая картина мира – это «особое образование, постоянно участвующее в познании мира и задающее образцы интерпретации воспринимаемого, влияющее на членение опыта и виденье ситуаций и событий через призму языка и опыта, приобретенного вместе с усвоением языка» [Кубрякова 1997: 47]; «языковая картина мира – отражает реальность средствами языка, но не прямо, а через культурную картину мира («язык – как зеркало культуры»)). Поскольку реальная картина мира представлена в сознании человека языковыми средствами, она объективирована языком и имеет только ту форму, которую «отразил» и создал – на базе культуры – национальный язык. Слово отражает не сам предмет реальности, а то его видение, которое навязано носителю языка имеющимся в его сознании понятием об этом предмете» [Тер-Минасова 2007: 22]; «языковая картина мира объективно отражает восприятие мира носителями данной культуры» [Карасик 2002: 75]. Существенным представляется замечание исследователей о том, что изучать ценностную картину мира следует, прежде всего, на лексико-фразеологическом уровне.

Лексико-фразеологический уровень языка активно исследуется также и в дериватологии, так как современные достижения лингвистики позволяют

свести воедино результаты отдельных исследований в области деривации и словообразования, когнитивистики и концептологии. Одним из актуальных языковых феноменов сегодня следует признать словообразовательно-фразеологический комплекс (СФК) С.С. Лапшиной, который мы считаем как бы терминологическим синонимом понятия, введённого Л.Ю. Буяновой, – вербально-деривационное единство (ВДЕ). То, что разные исследователи приходят к одному и тому же пониманию необходимости изучать языковые единицы в таких комплексно-интегрированных образованиях, свидетельствует, на наш взгляд, и о том, что такая методика перспективна и даёт возможность увидеть ключевые, базовые для культуры вербально-смысловые пространства во всей их полноте, проследить и понять принципы их эволюции. Следует подчеркнуть, что «формировать такие СФК и ВДЕ могут, по мнению учёных, только те полисеманты, которые характеризуются словообразовательной и фразеобразовательной активностью, достаточно высокой частотностью употребления, неусложнённой морфемной структурой, древностью номинации, принадлежностью к основному словарному фонду языка, частеречной принадлежностью к разряду имени существительного» [Лапшина 2011: 8]. Лексические единицы, формирующие языковые концепты в форме вербально-деривационного единства, выступают в национальном языке ключевыми словами культуры.

Одним из важных выводов, сделанных исследователями на основе семантического анализа, является вывод о том, что некоторые слова представляют собой ключевые слова культуры, которые особенно важны и показательны в определенной культуре. Такие слова передают ее основные идеи, отражают базовые культурные ценности, мировоззренческие установки, коллективную философию. Каждый концепт выражает в конденсированном виде определённые ценностные установки социума и личности.

Ценности являются базовой категорией при построении картины мира, причём набор ценностей, их иерархия во многом определяет культурный тип того или иного социума. С точки зрения содержания понятий можно выделить моральные (дружба, любовь, правда, справедливость) и утилитарные (здоровье, комфорт, чистота) ценности, среди утилитарных выделяются ценности абстрактные (сон, отдых) и материальные.

«С точки зрения субъекта, признающего некое понятие за ценность, можно разграничить индивидуальные, групповые, этнические (национальные) и общечеловеческие ценности. Те или иные социальные группы или коллективы (семья, дружеская компания, партия, сословие, интеллигенция в широком смысле слова, крестьянство, духовенство, люди городской или сельской культуры, субэтноты) могут обладать особенностями в конфигурации ценностей, однако существует определенная базовая система ценностей, характеризующая нацию и определяемая общностью исторической судьбы, географическим пространством обитания, преимущественным характером хозяйственной деятельности и многими другими факторами. Этническая

система ценностей как таковая не вербализуется обществом, не представляется в виде набора постулатов, она как бы «разлита» в языке, в авторитетных текстах и может быть реконструирована на основании оценок, которые дают тому или иному понятию члены социума» [Авдышева 2013: 60].

Помимо ключевых слов культуры, существует большой пласт других культурно-специфичных слов, находящихся с ними в тех или иных системных связях, выявление которых способствует пониманию менталитета представителей определенной лингвокультурной общности. Наиболее маркированным с точки зрения проявления национально-культурной специфики и несущим богатую информацию о менталитете народа, в том числе о его коммуникативных нормах, является фразеологический фонд языка. Фразеологические единицы как особые единицы языка, характеризующиеся устойчивостью, воспроизводимостью компонентного состава при его раздельно-оформленности, семантической целостности, номинативности, образности, эмотивности, оценочности и экспрессивности, отражают «мировосприятие, представления об окружающем мире и его понимание, правила жизни народа, его мудрость» [Гречко 2003: 313], репрезентируют его основные ценности.

Таким образом, можно заключить, что концепт, который интерпретируется и как вербально-деривационное единство, включает в себя все представления об анализируемом фрагменте действительности, отраженные в языке, выступая одним из главных системообразующих элементов языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдышева Е.Г. Концепт «Душа» как вербально-деривационное единство: культурно-аксиологический аспект (на материале русского и английского языков): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.Г. Авдышева; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар [б.и.], 2013. – 195 с. – На правах рукоп.
2. Гречко В.А. Теория языкознания / В.А.Гречко. – М.: Высш. школа, 2003. – 375 с.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 448 с.
4. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт.. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
6. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е.С. Кубрякова. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1997.
7. Кубрякова Е.С. О связях когнитивной науки с семиотикой (определение интерпретанты знака) / Е.С. Кубрякова // Язык и культура. Факты и ценности: К 70-летию Ю.С.Степанова. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – С. 283-291.
8. Лапшина С.С. Особенности словообразовательно-фразеологического комплекса с полисемантом нога в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01/ С.С. Лапшина; Моск. гос. обл. ун-т. – М.[б.и.], 2011. – На правах рукоп.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студентов высш. учеб.

- заведений / В.А. Маслова. – М.: Издат центр «Академия», 2001. – 208 с.
10. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2007. – 334 с.
 11. Уорф Б.Л. Наука и языкознание / Б.Л. Уорф // Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М.: Прогресс, 1960. – С. 174-175.
 12. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 427 с.

CONCEPT AS A COMPONENT OF THE LINGUISTIC WORLDVIEW

Ye.G. Avdysheva

Kuban State University, Krasnodar

The article deals with the theoretical problem of the correlation and interaction of such phenomena as concept, conceptosphere, linguistic worldview. The article contains the notions about the linguistic worldview and describes the role of the values when forming the worldview.

Key words: *concept, conceptosphere, linguistic worldview, values, verbal and derivational unity.*

Об авторе:

АВДЫШЕВА Елена Георгиевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры прикладной лингвистики и новых информационных технологий Кубанского государственного университета, *e-mail:* florecito@rambler.ru.

УДК 811.581'373

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА С ЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ В СВОЕМ СОСТАВЕ

Л. Л. Банкова

Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород

С целью выявления лингвострановедческих особенностей в работе проанализированы виды, типы, проблемы перевода на русский язык фразеологических единиц, содержащих числительные.

Ключевые слова: *китайский язык, фразеология, числительные, ченьюй, гуаньюньюй.*

Изучение любого языка будет неполным без изучения культуры говорящего на нем народа, запечатленной во фразеологическом пласте. А правильное и адекватное понимание и перевод фразеологических единиц способствует межкультурной коммуникации. Незаслуженно обделенными вниманием исследователей являются фразеологические единицы китайского языка, содержащие числительные, поэтому целью данной работы является рассмотрение их типов, видов и способов перевода на русский язык с лингвострановедческой трактовкой. Материалом исследования послужили данные Боль-

шого китайско-русского словаря, полученные методом сплошной выборки.

В китайской фразеологии различают *ченьюи* (成语 – «готовые выражения»), *гуаньюньюи* (惯用语 – «привычные фразы; ходячие выражения»), *сухуа* (俗语 – «поговорки»), *цзинцзюи* (警句 – «афоризмы») [Щичко 2010: 102]. Для данного исследования интерес представляют первые два типа.

Ченьюй – четырехсложное образование, построенное по нормам древнекитайского языка. По внутренней структуре подразделяются на ченьюи непараллельной конструкции и ченьюи параллельной конструкции. Компоненты второй группы связаны попарно в смысловом и грамматическом отношении [Щичко 2010: 102] (например, 三弯九转). Ченьюи непараллельной конструкции более многочисленны (万劫不复). Знание структуры ченьюев помогает выделить их в тексте и адекватно перевести.

Гуаньюньюи представляют собой «устойчивые трехсложные словосочетания, обладающие целостностью и единством в смысловом и структурном отношении» [Щичко 2010: 110], например, 万事大吉. Рассмотрим представленность числительных в китайской фразеологии подробнее.

Числительное «один» встречается в китайской фразеологии нечасто, что обусловлено его вхождением в состав грамматической конструкции «一...,就...», обозначающей последовательность действий. Данная конструкция широко распространена в языке вследствие того, что сам китайский язык – это язык конструкций, следовательно, использование числительного «один» в речи для неординарного наименования предметов и явлений неактуально. Как правило, данное числительное используется в своем прямом значении – единичности: 说一不二 (букв. сказано раз, значит не два) «быть хозяином своего слова»; «держат своё слово»; 一五一十 (букв. один, пять, один, десять) «подробно, во всех деталях», «все до копейки».

Числительное 二 «два» входит в состав фразеологических единиц 二百五 и 二百九 (дословно «250» и «290»). Они обе имеют негативную коннотацию и используются для обозначения недотепы в первом случае и недалекого человека во втором.

Интересны китайские аналоги русской поговорки «Семь раз отмерь, один раз отрежь», где обдумать предлагается три раза с помощью ченьюев 三思而行 (букв. трижды обдумав, действуй) и 再三考虑 (букв. еще три раза поразмысль). Кроме того, 再三 (букв. опять три) имеет значение неоднократности действия, что соответствует русскому обороту «опять двадцать пять». Любопытно, что китайский язык перед совершением какого-либо действия предлагает подумать трижды (三思), в то время как английский – дважды (think twice).

В китайском языке существует целый ряд ченьюев параллельной конструкции, имеющих в своем составе числительное 三 «три»: 说三道四 (букв. говорить, что три – это четыре) в значении «говорить вразнобой, сплетничать, делать безответственные высказывания»; 接二连三 (букв. за двумя три)

«один за другим; непрерывной чередой»; 三心二意 (букв. три сердца, два намерения) «поминутно менять свое мнение, проявлять нерешительность и непостоянство»; 三弯九转 (букв. три поворота, девять оборотов) «трудные обстоятельства, жизненные перипетии»; 三言两语 (букв. три языка, две беседы) «лаконичный, немногословный; в двух словах»; 三头六臂 (букв. о трёх головах и о шести руках) «сильный, дюжий, мастер на все руки»; 丢三落四 (букв. потерять три, забыть четыре) «разбросанный; рассеянный»; «с пятого на десятое».

Числительные 四 «четыре», 五 «пять», 六 «шесть» можно назвать «спутниками» других, более часто встречающихся числительных, поскольку они не концентрируют на себе смысл содержащих их фразеологических единиц в силу разных культурологических и лингвистических причин (например, 四 «четыре» – омофон лексемы 死 «смерть»).

В китайской фразеологии очень интересно взаимодействуют числительные 七 «семь» и 八 «восемь», представляя собой ченьюй параллельного типа, построенного по схеме 七 ... (А) 八 ... (В) (букв. семь раз А и восемь раз В), служащий для обозначения многократности и одновременно беспорядочности. Например: 七上八下 (букв. семь сверху, восемь снизу) «в полном смятении, беспокойный»; 七零八落 (букв. семь в излишке, восемь в недостатке) «рассыпанный, разрозненный, без всякого порядка, враспыленную, вдребезги»; 七棱八瓣 (букв. семь углов, восемь лепестков) «неровный, угловатый, с беспорядочными выступами»; 七嘴八舌 (букв. семь ртов, восемь языков) «наперебой, перебивая друг друга»; 乱七八糟 (букв. семь в беспорядке, запутано восемь) «беспорядок, путаница, кавардак, хаос».

Само же числительное 八 «восемь» в составе фразеологических единиц, характеризующих человека, придает им негативный оттенок. Так, сплетника обозначают: 三十八 (букв. тридцать восемь); 八卦 (букв. восемь + гадать); 鬼八卦 (букв. восемь триграмм зла) «увёртка, уловка, хитрость»; 八面玲珑 (букв. подвижный человек с восемью лицами) «ловкий; изворотливый».

Активно функционируют в китайской фразеологии числительные 百 «сто», 千 «тысяча», 万 «десять тысяч». Во фразеологических единицах они встречаются как отдельно, так и в комбинациях друг с другом, передавая значение разнообразности, множественности, большого количества. Примерами служат следующие фразеологизмы (преимущественно ченьюй параллельного типа):

- 百般 (букв. сто сортов) «разнообразный, всячески, всеми способами»; 千方百计 (букв. тысяча аспектов, сто планов) «всеми способами, всевозможными приёмами, всеми правдами и неправдами»; 八百 (букв. восемьсот) «множество, многочисленный»;

- 成千上万 (букв. за тысячей идет десять тысяч) «многотысячный, бесчисленный, несметный»; 千辛万苦 (букв. тысяча скорбей, десять тысяч несчастий) «бесчисленные трудности; мытарства; чрезвычайно трудный

(тяжёлый); мучительный, изнурительный»; 千万 (букв. тысяча десять тысяч) «непрерывно, во что бы то ни стало, во всяком случае, масса; множество»;

• 万万 (букв. десять тысяч + десять тысяч) «в любом случае»; 万分 (букв. десять тысяч частей) «в высшей степени, крайне, чрезвычайно»; 万劫不复 (букв. десять тысяч бед не кончаются) «навечно; невозвратимый, необратимый; обреченный на гибель»; 万事大吉 (букв. в тысячи дел большая удача) «полный успех во всех делах; счастье и удача».

Анализ фразеологизмов китайского языка, содержащих числительные, выявил преобладание ченьюев параллельной конструкции. Подобный пласт лексики поражает своей обширностью в китайском, в то время как в русском не наблюдается столь широкого присутствия подобных единиц («Семь раз отмерь, один раз отрежь», «с пятого на десятое», «семь пятниц на неделе»). В связи с этим на русский язык китайские фразеологические единицы с числительными редко переводятся фразеологизмами и приходится пользоваться описательным приемом, либо фразеологизмом с иной образной основой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щичко В.Ф. Китайский язык. Теория и практика перевода / В.Ф. Щичко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Восточная книга, 2010. – 224 с.
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
2. Большой китайско-русский словарь-онлайн [Электронный ресурс] – URL: <http://www.bkrs.info/>

PHRASEOLOGICAL UNITS CONTAINING NUMERALS IN THE CHINESE LANGUAGE

L. L. Bankova

N.A.Dobrolyubov State Linguistic University of Nyzhny Novgorod,
Nyzhny Novgorod

To reveal linguistic and cultural peculiarities of the Chinese language some phraseological units containing numerals have been analyzed as well as their types and problems of their translation into Russian.

Key words: the Chinese language, phraseology, numerals, chengyu, guanyunyu.

Об авторе:

БАНКОВА Людмила Львовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных и европейских языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, *e-mail:* ludaban@yandex.ru.

УДК 81'372

СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «DEMOCRACY» В АМЕРИКАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

О.С. Назаренко, К.А. Добрикова

Челябинский государственный университет, Челябинск

В статье рассматривается лингвокультурологический концепт «DEMOC-

РАСУ» в американской культуре, его структура и характеристики.

Ключевые слова: *концепт, демократия, американская лингвокультура.*

В настоящее время происходит активная экспансия западной ценностной системы в иные культуры, в том числе и лингвистическими способами, поэтому изучение базовых концептов американской лингвокультуры значимо для понимания специфики современной западной цивилизации в целом. Демократия относится к числу важнейших ценностей современной западной цивилизации, вместе с тем лингвистические характеристики концепта «DEMOCRACY» недостаточно освещены в научной литературе.

Концепт – семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определённой этнокультуры [Кузьмина 2010: 7]. Ю.С. Степанов даёт следующее определение: «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее. <...> Концепт – основная ячейка культуры в ментальном мире человека» [Степанов 2004: 43].

К настоящему моменту в лингвокультурологии сложилось несколько подходов к выявлению структуры концепта. Многослойность лингвоконцепта проявляется в присутствии в его структуре нескольких качественно отличных составляющих (слоев, измерений, компонентов, уровней и пр.), мнения исследователей расходятся здесь лишь относительно количества и характера последних. Наиболее известные подходы к выявлению структуры концепта, лежащие в основе целого ряда современных исследований в области лингвоконцептологии, принадлежат С.Г.Воркачёву, В.И. Карасику, В.В. Колесову, Г.Г. Слышкину, Ю.С. Степанову, И.А. Стернину.

Ю.С. Степанов вычленяет три компонента, или три «слоя», концепта: основной, актуальный признак; дополнительный, или несколько дополнительных, «пассивных» признаков, являющихся уже неактуальными, историческими; внутреннюю форму, обычно вовсе не осознаваемую, запечатленную во внешней, словесной форме [Степанов 2001: 43].

С.Г. Воркачев выделяет в концепте понятийную составляющую (признаковая и дефиниционная структура), образную составляющую (когнитивные метафоры, поддерживающие концепт в сознании) и значимую составляющую (этимологические ассоциативные характеристики концепта).

Демократия сегодня не может обсуждаться объективно. Это не нейтральный концепт: за демократией как политическим режимом и соответствующей ценностной системой стоит Запад, Европа и США. Поэтому, чтобы быть принятым в западное общество, необходимо поддерживать демократический уклад. Тот, кто ставит демократию под сомнение, выпадает из поля политкорректности. В американской культуре концепт «DEMOCRACY» занимает одно из центральных идеологических мест. Демократия для амери-

канцев является одним из наиболее важных социально-значимых феноменов, используемых для формирования официальной идеологии США [Слова http].

В структуре американского концепта «DEMOCRACY» можно выделить три так называемых «слоя»: этимологический, исторический и активный, а также три составляющие: понятийную, образную и ценностную.

Обратимся к этимологии слова *democracy*, которое переводится с древнегреческого языка как «власть народа». Чаще всего слово *демос* переводят словом «народ», но «демсом» называли население того или иного района. Демократия берет своё начало в Древней Греции и Древнем Риме, где верховной законодательной, исполнительной и судебной властью обладало собрание, включающее в себя всех граждан. Граждане имели право занимать различные исполнительные и судебные должности, некоторые из которых были выборными, а другие назначались по жребию. Эта модель прямой демократии послужила далее примером для всех демократических правительств в мире.

В современном американском политическом, массмедийном, публичном дискурсе подчеркивается фундаментальная роль древнегреческих философов и политиков, в чьих работах отцы-основатели американской нации черпали вдохновение, выбирая пути развития молодого государства. Грецию часто описывают как «колыбель демократии» («cradle of democracy»):

In Greece, **the cradle of Western democracy**, voters became disappointed with mainstream parties and elected the small leftist Syriza party, which promised deliverance from economic pain. Critics from nondemocratic regimes (or from “illiberal democracies”) interpreted Syriza’s victory as a failure of the democratic system (Schmidt http);

One part of Greece believes that the economic austerity demanded by E.U. leaders is the only way to guarantee the country’s place in Europe. The other has demanded an end to the cuts, saying that E.U. lenders have been treating **the cradle of democracy** with callous disregard (Birnbau http).

Как в свое время жители древних Афин, находившиеся под гнетом олигархии аристократов, стремились к установлению нового правительства, управляемого всеми гражданами, молодая американская нация хотела того же – освобождения от тирании английских монархов [Wilde http]. Отцы-основатели заимствовали у древних греков многие политические институты и такие неотъемлемые ценности демократии, как равенство, справедливость, свобода, выраженные вербальными способами в Декларации независимости, принятой 4 июля 1776 года:

We hold these truths to be self-evident, that all men are created **equal**, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, **Liberty** and the pursuit of Happiness (The Declaration... http).

Уважая древнегреческие корни демократии и относя себя к Западной

демократии, американцы вместе с тем подчеркивают наличие своей собственной американской демократии:

But whatever initiative he [Barack Obama] exercises in taking “care that the laws be faithfully executed,” the statutory boundaries of that discretion are quite narrow, in comparison with presidents elsewhere. And that’s probably a good thing for **American democracy** (Carey [http](#));

Conservatives are fond of citing Alexis de Tocqueville, who was famously struck by the thriving civic associations that keep **American democracy** vitalized; for the past century, unions have been a critical part of that framework (Kahlenberg [http](#)).

В то время как Древняя Греция была примером прямой демократии, США – это республика, в которой граждане избирают чиновников, которые будут представлять их интересы. Это модель репрезентативной демократии. Четвертый президент США, один из авторов Конституции США Джеймс Мэдисон считал, что прямая демократия опасна и нестабильна, поэтому для такой крупной страны, как США, репрезентативная демократия является идеальной моделью:

The United States is not a **direct democracy**, in the sense of a country in which laws (and other government decisions) are made predominantly by majority vote. Some lawmaking is done this way, on the state and local levels, but it’s only a tiny fraction of all lawmaking. But we are a **representative democracy**, which is a form of democracy. <...> Indeed, since **direct democracy** <...> would be impractical given the number and complexity of laws that pretty much any state or national government is expected to enact, it’s unsurprising that the qualifier “representative” would often be omitted. Practically speaking, **representative democracy** is the only democracy that’s around at any state or national level (Volk [http](#)).

В американском словаре английского языка *Merriam-Webster* даются следующие понятия демократии: 1) a form of government in which people choose leaders by voting; 2) a country ruled by democracy; 3) an organization or situation in which everyone is treated equally and has equal rights [Merriam-Webster [http](#)]. В обыденном сознании американцев существует обобщенное представление о демократии как о власти народа, основанной на принципах свободы и равенства. Они верят, что демократия – это единственно верная, самая прогрессивная форма правления общества.

Проанализировав около 1000 случаев употребления слова *democracy* в ведущих американских средствах массовой коммуникации (*The Washington Post*, *The New York Times*, *USA Today*, *The Los Angeles Times*), мы можем выделить следующие типичные признаки американского концепта «DEMOCRACY»: равенство, свобода, законопослушание, выборность, свобода слова, открытые дебаты, плюрализм.

Концепт «DEMOCRACY» в текстах публицистических статей вербализуется с помощью свободных и устойчивых словосочетаний, журналистских

клише, метафор, аллюзий, эпитетов.

Зачастую при актуализации концепта «DEMOCRACY» используется образ борьбы и войны – *fight for democracy, struggle for democracy, battle for democracy, protect democracy, defend democracy, war on democracy, march for democracy, democracy movement, pro-democracy activist*. Признавая демократию лучшей и единственно возможной формой правления, американцы считают, что за нее необходимо бороться. США уже прошли этот путь (*road to democracy, path to democracy*) и достигли высшего уровня развития (*real / genuine / full / mature / healthy democracy, pillar of democracy*). Этим они оправдывают так называемый экспорт и насаждение американской демократии и ценностей (*export democracy*) в другие страны, иногда и насильственными способами, поддержку либеральных революций и проамериканских активистов в других странах (*light the road to democracy, boost democracy*).

При описании недемократических стран, либо стран, отклонившихся от демократических принципов, по мнению американского истеблишмента, применяются словосочетания *shaky democracy, eroding democracy, assault on democracy, attack on democracy, democracy in peril / at risk / in danger*. Задачей американского правительства является продвижение и развитие демократии в таких странах (*promotion of democracy, development of democracy, to build democracy*), всяческими способами поддерживать молодую, «только что оперившуюся» демократию (*young / fledgling / nascent / fragile democracy*).

Концепт «DEMOCRACY» в американской лингвокультуре восходит к философским учениям древнегреческих философов и политических деятелей, основан на идеях американских деятелей и отцов-основателей американской нации и всё еще находится на стадии формирования, изменяясь с развитием американского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина Е.С. Работа над концептами в начальных классах. Уч.-мет. пособ. / Е.С. Кузьмина. – Уфа: Изд-во ИРО РБ, 2010. – 72 с.
2. Сулова А.Ю. Эволюция лингвокультурологического концепта «демократия» в дискурсивном пространстве американской нации [Электронный ресурс] / Сулова А.Ю. – Иркутск, 2009. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-lingvokulturologicheskogo-kontsepta-demokratiya-v-diskursivnom-prostranstve>
3. Wilde A. Demand Media Relationship Between Ancient Greek Democracy and American Government [Электронный ресурс] / A.Wilde. – URL: <http://classroom.synonym.com/relationship-between-ancient-greek-democracy-american-government-.html>

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

4. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования, изд. 3-е исп. и доп. / Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект, 2004. – 992 с.
5. Merriam-Webster dictionary [Электронный ресурс] – URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary>.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Birbaum M. Greece's austerity divisions run right through one family [Электронный ресурс] / M. Birbaum. – Washington Post. July 5, 2015. – URL: <https://www.washingtonpost.com/archive/local/2015/07/05/>

washingtonpost.com/world/europe/a-greek-family-divided-on-referendum-day-two-paths-into-the-future/2015/07/05/afded7a2-2324-11e5-b621-
Carey J. Strong presidencies may threaten democracy. Luckily, we don't have one [Электронный ресурс] / J. Carey. – Washington Post. January 14, 2016. – URL: <https://www.washingtonpost.com/news/in-theory/wp/2016/01/14/strong-presidencies-may-threaten-democracy-luckily-we-dont-have-one/>
Kahlenbergjan R.D. Strong Unions, Strong Democracy [Электронный ресурс] / R.D. Kahlenbergjan. – New York Times. – 2016, 12. – URL: <http://www.nytimes.com/2016/01/12/opinion/strong-unions-strong-democracy.html>
Schmidt E. Turning Points: Eric Schmidt on How to Build a Better [Электронный ресурс] / E.Schmidt – New York Times. Dec. 7, 2015. – URL: <http://www.nytimes.com/2015/12/07/opinion/eric-schmidt-on-how-to-build-a-better>
The Declaration of Independence [Электронный ресурс] / The National Archives URL: http://www.archives.gov/exhibits/charters/declaration_transcript.html
Volokh E. Is the United States of America a republic or a democracy? [Электронный ресурс] / E. Volokh. – Washington Post. May 13, 2015. – URL: <https://www.washingtonpost.com/news/volokh-conspiracy/wp/2015/05/13/is-the-united-states-of-america>.

STRUCTURE OF THE CONCEPT «DEMOCRACY» IN AMERICAN LINGUOCULTURE

O.S. Nazarenko, K.A. Dobrikova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The article deals with the lingocultural concept «DEMOCRACY» in American culture, its structure and characteristics.

Key words: concept, democracy, American linguoculture.

Об авторах:

НАЗАРЕНКО Оксана Сергеевна – магистрант Челябинского государственного университета, старший преподаватель кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, *e-mail:* oхygen_85@list.ru;

ДОБРИКОВА Ксения Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка Челябинского государственного университета, *e-mail:* xenia.dobrikova@gmail.com.

УДК 81

АНАЛИЗ КОГНИТИВНОЙ ДОМИНАНТЫ «ЖЕНЩИНА» В КОНЦЕПТОСФЕРЕ РОМАНА И. МАКБЮЭНА «ATONEMENT»

К.С. Чернова

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

В статье представлены результаты когнитивно-герменевтического анализа

концептосферы романа И. Макьюэна «Atonement». Определяется когнитивная доминанта романа.

Ключевые слова: художественный текст, концепт, доминанта, номинативное поле.

Каждая эпоха в истории лингвистики поглощена своими собственными идеями, вариативность и распространенность которых зависит от множества причин и условий – не только социальных, то также от причин более глубоких – ментальных. Начиная с рождения, человек постигает язык, как средство коммуникации, как способ получения знания. В повседневной жизни (в речи, в языке, в культурно-коммуникативных актах) мы привыкли широко использовать «не только метафорический язык, но и такие выражения, значение которых находится как бы вне слов – в зоне молчаливого понимания» [Шульга 2002: 5]. Это явление как раз и придает завершенность и смысл языку и тексту, как зафиксированной на каком-либо материальном носителе человеческой мысли. Определение значения является, по мнению А. Вежбицкой «уязвимым звеном в науке о языке и останется таковым до тех пор, пока человеческие познания не сделают огромного шага вперед по сравнению с современным их состоянием» [Вежбицкая 2011: 21]. Недостаточное изучение определения значения, обуславливает актуальность нашего исследования.

Рассматривая теорию и практику толкования текста, мы обращаемся к когнитивной герменевтике, которая «имеет отношение непосредственно к языку, к речи, к коммуникации», связана с умением «понимать и избегать недоразумений» в толковании содержания, которое не всегда может быть понято однозначно [Шульга 2002:7]. Проблема многозначности волновала ученых древности и остается актуальной по сей день. «Общеизвестно, что одну и ту же мысль можно выразить по-разному, а разные по своей форме сообщения могут передавать одну и ту же информацию» [Залевская 2005: 31].

В качестве материала для данного исследования было выбрано произведение современного английского писателя И. Макьюэна «Atonement». В процессе работы были выявлены номинанты, репрезентирующие концепт «Женщина» в концептосфере обозначенного художественного произведения. Под концептом нами понимается совокупность всех смыслов, сопряженных с таким объектом бытия как «Женщина».

В данной работе мы рассматриваем концепт «Женщина», как превалирующий в репрезентации художественного произведения И. Макьюэна и обозначаем его когнитивной доминантой. Доминанта избирается как носитель главного значения, выражаемого другими членами ряда. Преследуя цель толкования «скрытого» содержания в художественных текстах, посредством когнитивно-герменевтического анализа, мы обратились к теории концепта. Концепт является образующим в процессе лингвистического, когнитивно-герменевтического анализа доминанты «Женщина» в произведении

И. Макьюэна.

Посредством лингвокогнитивного анализа выявляются как системные, так и окказиональные индивидуально-авторские номинативные средства, так как все они входят в «номинативное поле концепта и дают материал для когнитивной интерпретации и построения модели концепта» [Огнева 2015: 721]

В процессе работы были выявлены номинанты, имеющие обширное, легко выявляемое номинативное поле, обнаруживающее много системных средств обозначения концепта и его признаков. Данные номинанты репрезентируют концепт «Женщина» и являются наиболее коммуникативно-релевантными: женщина, мужчина, семья, образование, любовь, счастье.

В результате когнитивно-герменевтического исследования материала первой части романа, были выделены лексические единицы, фразеосочетания, субъективные словесные дефиниции, отражающие бытность, облик, характерные черты, положение, женщины первой половины XX века и сферу ее социального положения и влияния.

Например описание главной героини романа «Atonement» Сессилии:

She turned from the window with a sound of exasperation, and set off for her room in search of a cigarette. <...> she found it in the pocket of a blue silk dressing gown on her bathroom floor. She lit up as she descended the stairs to the hall, knowing that she would not have dared had her father been at home (MacEwan 2001: 6, 12).

Номинации концепта «Женщина», представляют «знаковое образование, фиксирующее концепт, не только как когнитивную структуру, но и как «сгусток культуры»» [Степанов 1997: 40].

С лингвистической точки зрения представляет интерес обозначение концепта, посредством производных номинаций, которыми автор обозначает общественно принятые нормы поведения женщины в 1935 году:

He had precise ideas about where and when a woman should be seen smoking: not in the street, or any other public place, not on entering a room, not standing up, and only when offered, never from her own supply - notions as self-evident to him as natural justice (MacEwan 2001:12).

Исследуя номинативное поле, мы сталкиваемся с первичными и вторичными смыслами. По мнению Н. Д. Арутюновой, «различие между значениями, ориентированными на мир и на отражение мира в сознании человека, сохраняется среди вторичных смыслов, полученных в результате номинации предложения: полные номинации указывают на события и процессы, локализованные в действительности, неполные – на факты и пропозиции» [Арутюнова 1998]

В первое десятилетие после первой мировой войны общество и экономика Англии развивались сложно и противоречиво. Это было обусловлено приверженностью основной массы английского общества к старым традиционным методам экономического и социального развития, таким, как «жизнь

за счет колоний», классовое и гендерное неравенство. «Социальное устройство, согласно которому различные социальные группы, в данном случае мужчины и женщины, обладают устойчивыми различиями и вытекающими из них неравными возможностями в обществе» [Академик <http>]. Англия лишь стремится к осознанию «процесса социального конструирования мужественности и женственности как оппозиционных категорий с неодинаковой социальной ценностью» [там же]. Можно говорить о существенном различии между устанавливаемым всеобщим социальным равенством и мироощущениями женщин. В действительности, исторически сложившийся стереотип главенствует в поведении юных особ женского пола:

Three years among the sophisticates of Girton had not provided her with the courage to confront him. The lighthearted ironies she might have deployed among her friends deserted her in his presence, and she heard her own voice become thin when she attempted some docile contradiction (MacEwan 2001:12).

Уклад семейных взаимоотношений Англии начала XX века, в параллели отец – дочь, подразумевает послушание, смирение и приверженность жестким моральным принципам. Основанием к данной номинации служит следующий пример:

In fact, being at odds with her father about anything at all, even an insignificant domestic detail, made her uncomfortable, and nothing that great literature might have done to modify her sensibilities, none of the lessons of practical criticism, could quite deliver her from obedience (MacEwan 2001:12).

Временные рамки сюжетной линии романа «Atonement» захватывают период «перелома» во взглядах, стереотипов поведения и расширения ореола социальных ролей:

Smoking on the stairway when her father was installed in his Whitehall ministry was all the revolt her education would allow, and still it cost her some effort. <...> she was too wrapped up in herself, too much the intellectual to bother with children... (MacEwan 2001: 12).

Когнитивно-герменевтический анализ номинативного поля доминанты «Женщина» в романе И. Макьюэна позволяет сделать выводы относительно образа женщины начала XX века, а также ее социальных ролей. Выявление и идентификация когнитивно-смысловых компонентов, формирующих доминанту «Женщина», способствует пониманию ценностного и информационного поля произведения и языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 896 с.
2. Вежицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты / А. Вежицкая. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 568 с.
3. Гендерное неравенство [Электронный ресурс] – URL: <http://gender.academic.ru/> 300.

4. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды / А.А. Залевская. – М.: ГНОЗИС, 2005. – 543 с.
5. Огнева Е.А. Концепт «ПУТЕШЕСТВИЕ» как когнитивная текстовая доминанта (на материале произведений Ж. Верна) / Е.А. Огнева // Когнитивные исследования языка / гл. ред. Н.Н. Болдырев; М-во обр. и науки РФ, РАН, Ин-т языкознания РАН, Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р.Державина, Рос. ассоциация лингвистов-когнитологов. – Вып. XXI: Проблемы современной лингвистики: на стыке когнитивной и коммуникации: мат-лы Всерос. научн. конф. с межд. участием. 25-26 июня 2015 г. – М.: Ин-т языкознания РАН, Тамбов: Издат. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. – С. 720-725.
6. Шульга Е.Н. Когнитивная герменевтика / Е.Н. Шульга. – М.: ИФ РАН, 2002. – 237 с.
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
7. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 (40-76) с.
ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА
MacEwan I. Atonement / I. MacEwan. GB, OX, 2001. – 372 p.

**THE ANALYSIS OF THE COGNITIVE DOMINANT
«WOMAN» IN THE CONCEPTUAL SPHERE
OF THE NOVEL «ATONEMENT» BY I. MCEWAN**

K. S. Chernova

Belgorod National Research University, Belgorod

The article represents the results of cognitive-hermeneutical analysis of the conceptual sphere of the novel «Atonement» by I. McEwan. The cognitive dominant of the novel is described.

Key words: *literary text, concept, cognitive dominant, nominative field.*

Об авторе:

ЧЕРНОВА Ксения Сергеевна – аспирант кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: Kaiay @inbox.ru.

УДК 81'367:811.112.2

**СИНТАКСИЧЕСКИЙ КОНЦЕПТ
«ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ЗАГОЛОВОК»
В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ**

С. В. Чертоусова

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, Саранск

В статье заголовочный комплекс экономических статей рассматривается как концепт, отражающий принципы и модели построения заголовков в немецкой лингвокультуре. Выявляется взаимосвязь между длиной заголовков и использованием в них номинальных и вербальных форм. Особое внимание уделяется значимости каждого из элементов заглавия в пространстве газетно-

го текста.

Ключевые слова: синтаксический концепт, заголовок, заголовочный комплекс, номинальный стиль, вербальный стиль, длина заголовка, интригующий заголовок.

Концепт как мыслительная единица может быть выражен различными языковыми средствами, в том числе и синтаксическими структурами. В связи с этим в лингвистике появился термин «синтаксический концепт», под которым понимают «концепт, объективируемый (вербализуемый, репрезентируемый) синтаксическими средствами» [Булынина 2012: 68]. В процессе моделирования того или иного синтаксического концепта обычно исследуется структурная схема предложения – его вербализованной языковой единицы – без учета лексического наполнения [Кузьмина 2012: 87].

Материалом исследования для настоящей статьи послужили заголовочные комплексы статей трех немецкоязычных экономических изданий: журнала «Wirtschaftswoche», газеты «Handelsblatt» и экономической рубрики журнала «Der Spiegel». Было проанализировано по 300 заголовочных комплексов из номеров каждого издания, опубликованных в период между 2010 и 2013 годами. С нашей точки зрения, экономический заголовок представляет собой концепт. Когда авторы пытаются озаглавить статью, то есть дать ей заголовок, они ориентируются на определенный ментальный образ, находящийся в их сознании, и в соответствии с этим образом подбирают вербальные средства его выражения. Такие особенности заглавий, как требования к их составлению и модели их продуцирования, несомненно, определяются синтаксическим концептом, стоящим за ними. Изменения, происходящие в языке и культуре, влияют на построение текстов прессы, что отражается также и в концепте «заголовок» (например, после появления онлайн-версий многих журналов обнаруживается тенденция к сокращению длины заголовка и в традиционных печатных изданиях [Чертоусова 2015: 93-94]).

В пользу рассмотрения синтаксической структуры заглавия как ментальной деятельности автора свидетельствует и тот факт, что синтаксические концепты включают в себе преломленное в сознании продуцента отражение ситуации внеязыковой действительности [Гак 1998: 256-257]. Таким образом, одна и та же ситуация (в нашем случае, экономическая новость) может быть выражена различными синтаксическими моделями в зависимости от интенции автора, целевой аудитории или политики издания. Отсюда следует, что синтаксические концепты являются «образами ситуаций, осмысленных людьми и вербализованных синтаксическими структурами» [Попова 2009: 59]. Это определение вполне может быть развито и по отношению к концепту «экономический заголовок». Согласимся также с Г.А. Волохиной и З.Д. Поповой в том, что «без синтаксических концептов семантическое пространство языка существовать не может, ибо знание набора концептов без знания видов отношений между ними лишает такое пространство жизни и движения» [Волохина 1999: 8].

Макроэлементами синтаксического концепта «экономический заголовок» можно считать организацию заголовочного комплекса, его многоуровневую структуру. Процесс составления заголовочного комплекса можно обозначить не как индивидуальную, а как коллективную ментальную деятельность. Чаще всего именно редакторская коллегия, а не автор принимают решение о месте размещения материала в номере, его объеме и, соответственно, наличии необходимых элементов заголовочного комплекса. Выбор между простыми и сложными заголовочными комплексами четко отражает политику издания и его интенции.

Все элементы заголовочного комплекса призваны выполнять одну функцию в пространстве газетного текста – а именно, сообщение темы статьи. Различный набор элементов заголовочного комплекса, однако, позволяет делать это по-разному. Если в издании отдается предпочтение простым заголовкам без других частей заголовочного комплекса (что было выявлено в газете «Handelsblatt»), можно смело утверждать, что главная интенция авторов – максимально краткое и точное сообщение информации:

«China greift den Dollar an» (Handelsblatt 2011: 6),

«Seehofer beklagt sich bei Merkel wegen CDU-Kritik an Guttenberg» (Handelsblatt 2011: 15).

Так логично озаглавливать новостные сообщения, а не интервью, обзоры или любые полемичные материалы. Учитывая тот факт, что газета «Handelsblatt» выходит ежедневно и содержит преимущественно новостные заметки, в ней простые заголовки преобладают над заголовочными комплексами.

В журналах «Wirtschaftswoche» и «Der Spiegel», напротив, было найдено больше сложных заголовочных комплексов, чем простых заглавий. Это можно объяснить, прежде всего, тем, что в них непосредственно заголовки не отражают тему статьи и являются интригующими. Значит, содержание статьи перераспределяется в заголовочном комплексе таким образом, что информационную функцию выполняют подзаголовки и рубрики, а заголовок отвечает за привлечение внимания читателя:

«Die Menschenlotterie // Ein Moskauer Schüler hat das Web-Portal Chatroulette entwickelt. US-Konzerne und ein russischer Oligarch möchten sich daran beteiligen» (Der Spiegel, № 9, 2010: 88).

В приведенном примере – заголовочном комплексе статьи о новом интернет-портале – заголовок состоит всего из одного слова и лишь намекает на тематику материала. Подробная информация дается в подзаголовке, без которого интригующий заголовок может ввести в заблуждение реципиента, который может отказаться от полного прочтения текста статьи.

Рубрификация материала во всех трех изданиях объяснима необходимостью быстрой ориентации читателя в газетном номере. Узкая специализация затрагиваемых тем в специализированных изданиях «Wirtschaftswoche» и «Handelsblatt» предполагает выбор читателями статей по интересующей их отрасли экономики, что существенно облегчают рубрики:

«Solarenergie // Weitgehend verschlossen // Euphorische Prog-

nosen, steigende Modulpreise, sinkende Überkapazitäten – können auch die Deutschen vom weltweiten Aufschwung der Krisenbranche profitieren?» (Wirtschaftswoche, №43, 2013: 60),

«*Inside Zeitarbeit // Adecco bekommt noch viel Arbeit // Der Weltmarktführer für Zeitarbeit profitiert kräftig von der volatilen Konjunktur*» (Handelsblatt №45, 2011: 12).

Анализ моделей заголовочных комплексов свидетельствует о том, что основная интенция журналистов и редакторов «Wirtschaftswoche» и «Der Spiegel» состоит в том, чтобы заинтриговать читателя заголовком, привлечь его внимание и дать информацию о теме статьи в подзаголовке, в то время как простые заголовки в газете «Handelsblatt» кратко и ясно передают новостные сообщения.

Особенности построения заглавий экономических статей проявляются также на уровне предложения. С точки зрения синтаксиса все заголовки можно разделить на две большие группы: заглавия в номинальном и вербальном стиле. Номинальные и вербальные формы образуют оппозицию как на грамматическом, так и на стилистическом уровнях. Глаголы и отглагольные формы выражают действие, изменение объектов и придают тексту динамичность, они «привносят жизнь» в описание ситуации. Поэтому вербальный стиль часто выбирают авторы произведений художественной литературы [Riesel 1975: 113]. Существительные, тем временем, обладают свойством обобщения и объективности. Они характерны для научного стиля, на что указывают многочисленные термины и абстрактные понятия; существительными также изобилуют официальные документы в виде «канцеляризмов» [там же: 115].

Применительно к заголовкам их принадлежность к номинальному либо вербальному стилю будет указывать на различные типы подачи информации: развернутый (в случае если заглавие представляет собой предложение или развернутое словосочетание) либо сжатый (если заглавие состоит из отдельных слов и словосочетаний). Очевидно, что краткие заглавия будут более броскими и интригующими, что способствует привлечению внимания читателя. С другой стороны, такой тип заголовка не может быть универсальным для всех изданий.

Преобладание сложных заголовочных комплексов статей в журналах «Wirtschaftswoche» и «Der Spiegel» непосредственно связано с синтаксической структурой заголовков, где отмечаем преобладание заголовков-словосочетаний над заголовками-предложениями. Такие синтаксические структуры свидетельствуют о номинальном стиле, так как существительное является в них центральным элементом:

«*Teure Freiheit*» (Wirtschaftswoche №50, 2012: 10),

«*Aufmarsch der Lobby*» (Der Spiegel 12, 2012: 78).

Выбор авторами модели заголовка без глагола во многом обусловлен стремлением заинтриговать читателя и сделать заглавие более броским, указать на предмет обсуждения, но не на действие, с ним произошедшее. Этому

часто способствуют средства художественной выразительности, представленные номинальными формами:

- «Zynisches Investment» (Der Spiegel № 6, 2012: 60),
- «Götterdämmerung» (Der Spiegel № 6, 2012: 68),
- «Marios Mobile» (Der Spiegel № 3, 2012: 62).

Заголовки-предложения в журналах «Wirtschaftswoche» и «Der Spiegel» преимущественно представляют собой простые предложения. Целое предложение может быть вынесено в заголовок, если журналист хочет продублировать в нем яркую цитату из интервью:

- «"Gutes Design lügt nicht" // Peter Zec, Chef des Red Dot, über Formen von Industriegütern» (Der Spiegel №6, 2012: 112),
- «"Dann muss Deutschland austreten" // Linde-Chef Wolfgang Reitzle hält die Euro-Rettung für möglich...» (Der Spiegel №3, 2012: 64).

Также предложение может стать заголовком краткой статьи и, таким образом, выполняет функцию резюме:

- «CDU löst SPD ab» (Der Spiegel №6, 2012: 11),
- «Aufträge legen kräftig zu» (Wirtschaftswoche №50, 2012: 39).

Сложноподчиненные или сложносочиненные предложения используются в заголовках нечасто:

- «Es macht mich krank, wie kaltschnäuzig die Leute darüber reden, ihre Kunden abzuzocken» (Der Spiegel №12, 2012: 68),
- «Sie sollten Gelder nicht horten wie Dagobert Duck, sondern entweder damit arbeiten oder sie an die Aktionäre ausschütten» (Der Spiegel №5, 2012: 58).

В приведенных заглавиях-цитатах их сокращение или переформулирование могли бы привести к потере значимой информации.

В газете «Handelsblatt» большинство заголовков не входят в состав заголовочного комплекса и выдержаны в вербальном стиле, что придает динамичность сообщаемой информации. Частое использование заголовков-предложений объясняется форматом издания: напомним, что газета выходит ежедневно, поэтому у читателей недостаточно времени на подробное ознакомление со всеми материалами номера, и они выбирают интересующие их темы по заголовкам статей. Такого «просмотрового» чтения вполне достаточно, чтобы получить общую информацию об экономических событиях в Германии и мире. Кроме того, дополнительными средствами уплотнения информации являются многоосновные слова, в состав которых часто входят имена собственные – названия организаций и топонимы:

- «Auto-Analysten erwarten gute US-Absatzzahlen» (Handelsblatt №2, 2010: 20),
- «Bundesarbeitsgericht leistet den Gewerkschaften Schützenhilfe» (Handelsblatt №2, 2010: 18).

Такие заголовки состоят из небольшого количества слов, однако число лексем в них, а значит, и объем передаваемой информации, вдвое больше.

Заголовок как концепт, то есть ментальное образование, имеет определенный объем в зависимости от входящих в него слов. Количество лексических единиц составляет длину заголовка и обозначает границы концепта «экономический заголовок». С одной стороны, от количества слов в заголовке напрямую зависит объем передаваемой информации. С другой стороны, наряду с информативностью заголовок должен обладать краткостью. Решение при выборе заголовочной модели, в том числе и его длины, остается за автором. Заголовки-словосочетания и заголовки-слова обладают минимальной длиной и обычно не сообщают тематику статьи:

«Dicke Luft im Duftparadies» (Der Spiegel №12, 2012: 73),
«Ein Einfallstor» (Wirtschaftswoche №43, 2013: 26).

Что касается заголовков-предложений, то необходимо отметить, что в немецком языке полемичным остается вопрос об адекватной длине предложения для его беспрепятственного понимания: некоторые лингвисты считают уместной длину предложения от десяти до двадцати слов [Reiners 1950: 136], другие обозначают диапазон от десяти до пятнадцати слов [Seibicke 2008: 79]. В анализируемых нами заглавиях-предложениях обязательно присутствуют основные части предложения (подлежащее, сказуемое и дополнение либо обстоятельство):

«Industrie in USA und Europa startet gestärkt» (Handelsblatt №2, 2010: 15),
«Metro plant in China Ausgaben in Milliardenhöhe» (Handelsblatt №2, 2010: 21).

Средняя длина заголовков-предложений составляет шесть слов, что находится в допустимых границах, установленных лингвистами. В таких заглавиях эллиптические конструкции отсутствуют, таким образом, предложения кратко сообщают новость, а подробности находятся в подзаголовке и полном тексте статьи:

«WAZ-Gruppe verkauft Zeitungen in Franken // Das Familienunternehmen Mediengruppe Oberfranken erwirbt die „Saale Zeitung“ und den „Kitzinger“» (Handelsblatt №2, 2010: 23),
«Novartis zahlt hohen Preis für die Diversifizierung // Mit der Übernahme von Alcon sucht der Konzern neue Wachstumschancen außerhalb des klassischen Pharmageschäfts» (Handelsblatt №2, 2010: 24).

В ряде случаев новость полностью помещается в заголовок и подзаголовки не требуются:

«Kaltes Wetter und Sorge um russische Lieferungen treiben Rohölpreiswieder nach oben» (Handelsblatt №2, 2010: 38),
«Der MDax-Konzern SGL Carbon trifft für eine länger andauernde Schwächephase bilanziell Vorsorge» (Handelsblatt №2, 2010: 25).

Предпринятый анализ показал, что в журналах «Wirtschaftswoche» и «Der Spiegel» центральную позицию в заголовке занимают номинальные лексические единицы. Такие заглавия являются интригующими и не отра-

жают тематику статьи. В газете «Handelsblatt», напротив, преобладает вербальный стиль, что объясняется необходимостью сообщения новости непосредственно в заголовке из-за недостаточного времени у читателя для подробного ознакомления с материалами каждого номера. Тем не менее, несмотря на различия в преобладающих моделях построения заголовков, все рассмотренные издания придерживаются одного из главных требований к современному заголовку – его краткости. Эти характеристики синтаксической организации заголовочных комплексов представляют собой содержание концепта «экономический заголовок».

ЛИТЕРАТУРА

1. Булынина М.М. Проблема синтаксического концепта / М.М. Булынина // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Филологические науки. – 2012. – №4. – С. 67-73.
2. Волохина Г.А. Синтаксические концепты русского простого предложения / Г.А. Волохина, З.Д. Попова. – Воронеж, 1999. – 131 с.
3. Гак В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 768 с.
4. Кузьмина С.Е. Понятие «синтаксический концепт» в лингвистических исследованиях / С.Е. Кузьмина // Вестник Челябинск. гос. ун-та. – 2012. – №17. – С. 87-90.
5. Попова З.Д. Способы вербализации концептов как проблема когнитивной лингвистики / З.Д. Попова // Respectus Philologicus. – 2009. – №16 (21). – С. 56-61.
6. Чертоусова С.В. Эволюция заглавия в современной немецкоязычной журналистике / С. В. Чертоусова // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков: Сб. статей. – Н.Новгород: Мининский ун-т, 2015. – С. 92-99.
7. Reiners L. Stilkunst: ein Lehrbuch deutscher Prosa / L. Reiners. – München: Beck, 1950. – 644 S.
8. Riesel E. Deutsche Stilistik / E. Riesel, E. Schendels. – Moskau: Hochschulverlag, 1975. – 317 S.
9. Seibicke W. Die Personennamen im Deutschen. Eine Einführung / W. Seibicke. – Berlin: Walter de Gruyter, 2008. – 236 S.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Der Spiegel. – 2010. – №9. – 162 S.
Der Spiegel. – 2012. – №3. – 152 S.
Der Spiegel. – 2012. – №5. – 125 S.
Der Spiegel. – 2012. – №6. – 152 S.
Der Spiegel. – 2012. – №12. – 152 S.
Handelsblatt. – 2010. – № 2. – 58 S.
Handelsblatt. – 2011. – № 45. – 80 S.
Wirtschaftswoche. – 2012. – № 50. – 122 S.
Wirtschaftswoche. – 2013. – № 43. – 122 S.

SYNTACTIC CONCEPT «ECONOMIC HEADLINE» IN GERMAN LINGUOCULTURE

S. V. Chertousova

Ogarev Mordovia State University, Saransk

In the article headline complexes of German economic articles are studied as a concept that contains principles and models of headline formation in German linguoculture. The interrelation of the headlines' length and the usage of nominal and verbal forms in them are explored. Special attention is paid to the significance of the elements of headline complexes as parts of newspaper text.

Key words: *syntactic concept, headline, headline complex, nominal style, verbal style, length of headlines, feature headline.*

Об авторе:

ЧЕРТОУСОВА Светлана Викторовна – преподаватель кафедры теории речи и перевода Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва, *e-mail:* pippi-langstrumpf@yandex.ru.

УДК 811.111'371

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ОЦЕНОЧНЫХ СМЫСЛОВ
В МЕТАФОРИЧЕСКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ,
РЕПРЕЗЕНТИРУЮЩИХ КОНЦЕПТ «СИЛА»
В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Т.М. Шеховцева

Национальный исследовательский
Белгородский государственный университет, Белгород

В статье рассматривается образный компонент концепта «СИЛА» в современном английском языке, представленный рядом концептуальных метафор, анализ которых позволяет констатировать наличие оценочного компонента в содержании рассматриваемого концепта.

Ключевые слова: *концепт, структура концепта, образный компонент, оценка, концептуальная метафора.*

Знание средств и способов оценки предметов и явлений окружающего мира является неотъемлемой частью языкового знания, которое входит в общую концептуальную систему человека и формируется по тем же законам, что и другие типы знания. Как и любое знание, получаемое человеком, оно есть результат действия основных познавательных процессов – концептуализации и категоризации [Болдырев 2010: 47]. Под оценкой в лингвистике понимают «результат оценочной деятельности индивида, выраженный вербально, то есть закрепленное в высказывании или элементах языковой системы отношение говорящего к предмету речи с точки зрения противопоставления – положительное/отрицательное» [Ильюшина 2001: 24].

Категория оценки является универсальной: во всех языках представлена не только объективная реальность (предметы, действия, свойства, человек с его мыслями и чувствами), но и «взаимодействие действительности и человека в самых разных аспектах, одним из которых является оценочный» [Вольф 1985: 5].

Специфика познавательных процессов оценочного характера заключается в том, что они направлены на поиск и выделение определенных (дополнительных, утилитарных, с точки зрения человека) характеристик в уже познанном объекте. Это интерпретация полученных знаний, вторичная концептуализация и вторичная категоризация в рамках другой системы координат: системы мнений, оценок, ценностей, стереотипов, которую осуществляет человек как отдельный индивидуум (личная оценка) или как член конкретного сообщества (общепринятая, коллективная оценка), оперируя уже существующими, вербализованными концептами [Болдырев 2010: 48]. Таким образом, «главной отличительной особенностью оценки является ее внутриязыковая природа и связь с конкретным индивидом или языковым сообществом, т.е. ее антропоцентричность» [там же 2010: 47].

Цель статьи – рассмотреть актуализацию оценочных смыслов в метафорических высказываниях, репрезентирующих концепт «СИЛА» в современном английском языке. Ранее нами было установлено, что указанный концепт является многокомпонентным образованием со сложной структурой, включающей ядро (образный компонент и энциклопедическое поле) и периферию (интерпретационное поле).

Образный компонент в структуре концепта «СИЛА» оформляется в сознании рядом концептуальных метафор. Именно метафоры формируют тот чувственно-наглядный образ, который «приземляет» абстрактный концепт, наполняет его конкретным образным содержанием, отсылает абстрактный концепт к материальному миру [Попова 2007: 76].

Энциклопедическое поле содержит признаки, отражающие опыт познания обществом феномена силы в разных ситуациях и характеризующие силу с разных сторон. Очертить энциклопедическое поле концепта позволяют результаты анализа словарных дефиниций его лексем-репрезентантов. На периферии концепта находится *интерпретационное поле* – совокупность когнитивных признаков, интерпретирующих ядро концепта, либо оценивающих его [Стернин 2008: 102-103]. Данный компонент вербализован паремиями и афоризмами.

В фокусе нашего внимания находится образный компонент, представленный рядом метафорических моделей, выделенных в результате анализа сочетаемостных свойств лексем-репрезентантов концепта «СИЛА».

Современная когнитивистика рассматривает метафору как одну из основных ментальных операций, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира. «Способность метафорических выражений не просто описывать окружающий мир, а интерпретировать и оценивать его, создавать новое знание об объектах, структурирующих реальность, на основе познанных свойств и признаков других объектов, моделируя тем самым новые концепты в сознании носителей того или иного языка, отличает метафоры от других номинативных единиц» [Панина 2012: 24].

В основе метафоризации, согласно Дж. Лакоффу и М. Джонсону, лежит

процесс взаимодействия между структурами знаний двух концептуальных доменов – сферы-источника (source-domain) и сферы-мишени (target-domain). В результате однонаправленной метафорической проекции (metaphorical mapping) сформировавшиеся в результате опыта взаимодействия человека с окружающим миром элементы сферы-источника структурируют менее понятную сферу-мишень, что составляет сущность когнитивного потенциала метафоры [Lakoff 1980: 54].

Такое свойство метафоры, как способность формирования нового видения одного объекта в терминах другого очень важно для понимания метафоры как средства выражения оценочного суждения.

Итак, перейдем к анализу фактического материала. Выделенные нами концептуальные метафоры (далее КМ), объективирующие концепт «СИЛА», распадаются на три понятийных разряда в зависимости от категориального статуса концепта, выступающего в качестве сферы-источника при метафорическом отображении на сферу-мишень: субсфера «Человек», субсфера «Природа» и субсфера «Артефакты». Каждая концептуальная метафора объективируется через разнообразные метафорические выражения, которые представляют собой ее языковую реализацию.

В современном английском языке наиболее продуктивными средствами метафоризации концепта «СИЛА» являются концептуальные метафоры с исходной понятийной сферой «Артефакты».

В большом количестве контекстов актуализируется представление носителей языка о силе как о ресурсе, принадлежащем субъекту и имеющем для него определенную материальную ценность. Осмысление данного фрагмента действительности осуществляется в рамках метафор СИЛА → ДЕНЬГИ, СИЛА → ОГРАНИЧЕННЫЙ РЕСУРС, СИЛА → ЦЕННАЯ ВЕЩЬ. Вслед за Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, мы применяем практику использования наиболее специфичной (узкой) метафоры – СИЛА → ДЕНЬГИ – для характеристики всей системы выделенных выше метафор.

КМ СИЛА → ДЕНЬГИ многоаспектна и может выводиться из:

- сочетаний с глаголами *to possess, to have, to give, to get*, обозначающими наличие либо определенные действия человека со своей собственностью:

(1) The wish **to have** some **strength** and some **vigour** returned to me as soon as I was amongst my fellow-beings (Austen 1999: 83).

(2) I humbly entreat my Redeemer **to give me strength** to lead henceforth a purer life than I have done hitherto! (Austen 1999: 44).

- сочетаний с глаголами *to need, to lack, to want*, выражающими потребность человека обладать неким ресурсом или ценной вещью:

(3) Sailors **need the arm strength** to manoeuvre sails in the wind [BNC].

(4) Paul Jewell's Derby County **lack fortitude**, resilience and stamina – qualities Savage has in abundance ("The Sunday Times").

- сочетаний с глаголами *to lend* и *to invest*:

(5) Any woman can have an attractive aura if she is prepared to **invest** some time, **energy** and a little money into evolving her own personal style [BNC].

(6) And indignation **lent** me **additional strength** (Austen 1999: 134).

Несмотря на то, что сила позиционируется как ресурс, способный восстанавливаться, его необходимо экономить, что подтверждается сочетаниями с глаголами *to husband*, *to save* и *to conserve*, например:

(7) **Save** your **energy** for the most important things (Pratchett 1993: 81).

Приведенные выше примеры доказывают, что наличие у человека такого ресурса, который ассоциируется с сущностью, репрезентированной концептом «СИЛА», оценивается носителями английского языка положительно. Напротив, его отсутствие – отрицательно, поскольку очевидно, что силы необходимы для любых действий и усилий – физических, умственных и волевых, для всякого душевного движения.

Более конкретной по отношению к КМ СИЛА → ДЕНЬГИ может выступать метафора СИЛА → ТОВАР, которая определяется сочетаемостью лексем *strength* и *power* с существительным *demand*:

(8) “It was a tough season physically,” Fearn said. “The **demands on power, strength** and speed are far greater than in the Championship” (The Times).

Данная метафора также профилирует ценность силы как ресурса.

Перейдем к рассмотрению субсферы «Природа». Традиционно различают живую природу (мир живых существ и растений) и природу неживую (ландшафт, стихии и др.), что позволяет говорить о зооморфной, фитоморфной и натуроморфной метафорах.

В сфере неживой природы мы выделили КМ СИЛА → СТИХИЯ, конкретным вариантом которой является КМ СИЛА → ОГОНЬ.

В ряде примеров данная метафора вербализуется лексемами *vigour* и *energy*. Следовательно, в этих случаях с огнем в сознании ассоциируются жизненные силы, жизненная энергия. Такая сила может воспламеняться (*to spark*), пылать (*to be ablaze*), быть обжигающей (*incendiary*):

(9) Inevitably, Santiago Phelan’s half-time address **sparked new vigour** in his team’s play (The Times).

(10) They are **ablaze** with **intellectual vigour**, political passion and **incendiary emotional energy** (The Times).

Очевидно, что люди, обладающие яркой, «огненной» энергией оцениваются положительно. Однако с помощью метафоры огня нередко концептуализируется феномен насилия:

(11) **Violence flared** and stones were thrown at the police (The Times)

Так же, как и огонь/пожар, насилие (чрезмерная, грубая, жестокая и неконтролируемая сила) может возникнуть спонтанно и принять угрожающие

формы и размеры. Сочетание лексемы-репрезентанта *violence* с глаголом *to flare* профилирует разрушительную силу огня, имеющую в сознании носителей языка негативную оценку.

В сфере живой природы мы выделяем концептуальные метафоры СИЛА → РАСТЕНИЕ (фитоморфная метафора) и СИЛА → ЖИВОТНОЕ (зооморфная метафора).

В основе метафоры СИЛА → РАСТЕНИЕ лежат представления, «связанные с архетипическим восприятием мира, в котором все имеет корни и плоды, происходит из семян и зерен» [Чудинов 2001: 214], растет, плодоносит, увядает и т.д. Семена и зерна метафорически обозначают либо скрытые причины каких-то процессов, либо некий потенциал, который впоследствии даст определенные результаты:

(12) Hearing Ron's voice now, planted a new **seed of strength** in her (BNC).

В приведенном примере человек мыслится как вместилище, в котором в виде семян заложена сила. Очевидно, что семена со временем прорастут и принесут ожидаемые плоды.

Для фитоморфной метафоры (в отличие от зооморфной) в целом нехарактерна негативная эмоциональная оценка; подобные образы акцентируют естественность и непрерывность развития жизни, всеобщую взаимосвязь в природе и обществе, необходимость затраты значительных усилий для получения нужных результатов и другие ценности.

Зооморфная метафора является наименее продуктивным способом метафорической репрезентации исследуемого нами концепта:

(13) Natural types of training give fantastic results - "**beastly strength and health**" (BNC).

(14) There is only **raw animal strength** against a concrete goal (BNC).

Как следует из примеров, определяясь прилагательными *beastly*, *animal*, сила может концептуализироваться и как положительная сущность (мощь, выносливость), и как отрицательная (грубая, нерациональная сила).

Итак, феномен силы в целом характеризуется в сознании носителей английского языка положительно, приобретая негативную оценку в тех случаях, когда она не контролируется интеллектом и морально-этическими нормами, трансформируясь в насилие как физического, так и психического характера. По мнению И.В. Чекулая и О.Н. Прохоровой, оценка является формой ценности, а ценность – содержанием оценки, вследствие чего они не существуют друг без друга [Чекулай 2010:96]. Учитывая рассмотренные выше примеры, содержащие ту или иную оценку феномена силы, мы можем утверждать, что сила, несомненно, имеет большую ценность для носителей английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Языковая оценка в контексте познавательных процессов / Н.Н. Болдырев // Non multum, sed multa: Немного о многом. У когнитивных истоков

- современной терминологии: Сб. научных трудов в честь В.Ф. Новодрановой. – М.: Авторская академия, 2010. – С. 47-56.
2. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 1985. – 228 с.
 3. Ильюшина Е.С. Лексические средства положительной оценки человеческих качеств: психолингвистический анализ: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.С. Ильюшина, Ин-т языкознания РАН. – М.[б.и.], 2001. – 185 с. – На правах рукоп.
 4. Панина Т.Г. Вторичная косвенная номинация как языковой, когнитивный и культурный процессы / Т.Г. Панина // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири *Magister Dixit*. – 2012. – №2. – С.21-27.
 5. Попова З.Д. Семантико-когнитивный анализ языка / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2007. – 226 с.
 6. Стернин И.А. Макроструктура концепта / И.А. Стернин // Труды по когнитивной лингвистике. – Кемерово: КемГУ, 2008. – С.100-106.
 7. Чекулай И.В. Категории времени и пространства как отражение онтогенеза и филогенеза ценности и ценностного отношения / И.В. Чекулай, О.Н. Прохорова // Научные ведомости БелГУ. – Серия Гуманитарные науки, Филология. Журналистика. Педагогика. Психология. – № 12 (83). – Вып. 6. – 2010. – С. 92-99.
 8. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): монография / А.П. Чудинов. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
 9. Lakoff G. *Metaphors We Live By* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: The University of Chicago Press, 1980. – 242 p.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Austen J. *Pride and Prejudice* / J. Austen. – L.: Wordsworth Ed. Ltd, 1999. – 352 p.
British National Corpus [Electronic resource] / URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
Pratchett T. *Lords and Ladies* / T.Pratchett. – S.Francisco: Harper, 2002. – 400 p.
The Times [Electronic resource] – URL: <http://www.timesonline.co.uk>

**THE EVALUATION COMPONENT IN METAPHORICAL
EXPRESSIONS REPRESENTING THE CONCEPT STRENGTH
IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE**

T.M. Shekhovtseva

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article deals with the image component of the concept «STRENGTH» in the modern English language, which is represented by a number of conceptual metaphors. The analysis of the metaphors lets us establish the presence of an evaluation component in the contents of the concept under investigation.

Key words: *concept, structure of a concept, image component, evaluation, conceptual metaphor*

Об авторе:

ШЕХОВЦЕВА Татьяна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: shekhovtseva@bsu.edu.ru.

СОДЕРЖАНИЕ

Методика преподавания иностранного языка

<i>Алексеева М.Г.</i> Развитие неподготовленной диалогической речи на начальном этапе обучения иностранному языку (на примере немецкого языка).....	4
<i>Архипова Г.С.</i> Роль социокультурного компонента при обучении иностранному языку в неязыковом вузе.....	8
<i>Богданова Е.Н.</i> Ситуативно-игровое моделирование иноязычного общения в коммуникативно-ориентированном обучении.....	14
<i>Болдова Т.А.</i> Использование новых технологий в учебном процессе по иностранному языку в языковом вузе.....	18
<i>Бочарова Е.П., Е.Я.Городецкая.</i> Организация самостоятельной работы аспирантов по овладению стилем научного изложения (на материале рефератов на английском языке).....	26
<i>Вадбольская Н.В., А.В. Лучникова.</i> Формирование коммуникативной компетенции студента с помощью чтения литературы по специальности.....	30
<i>Городецкая Е.Я., Н.А. Роговая.</i> О роли самоконтроля в организации самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей.....	34
<i>Дроздова Д.Р.</i> Сценарии агрессивного манипулирования с позиции «преподаватель-манипулятор» в академическом дискурсе.....	38
<i>Захарова Н.В., Н.О. Золотова.</i> Комментарий переводчика и его роль в обучении пониманию текста.....	44
<i>Зыкова В.А.</i> Обучение лексике в процессе преподавания французского языка для специалистов экономического профиля в специализированном вузе.....	49
<i>Калинина Е.Э.</i> Интеграция образовательных интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку.....	54
<i>Ковальская А.Э., В.Э. Измайлова.</i> К вопросу об использовании иллюстративной графики на занятиях по иностранному языку.....	59
<i>Корельская Н.И.</i> К проблеме методического обоснования использования регионального компонента в обучении иностранному языку в вузе.....	62
<i>Лубожева Л.Н.</i> Критерии оценивания проектной деятельности студентов на экономическом факультете.....	67
<i>Кузнецова О.В., С.М. Переточкина.</i> Профессионально-ориентированный подход к преподаванию иностранного языка в неязыковом вузе....	71
<i>Локтюшина Е.А.</i> «Иностранный язык в профессиональных целях» как подход к проектированию иноязычного образования.....	75
<i>Лубенцова Т.В., Н.С.Смирнова.</i> Использование дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку (из опыта реализации дисциплины «практический курс первого иностранного языка» с элек-	

<i>тронной поддержкой на базе платформы SAKAI).....</i>	81
<i>Мартемьянова З.И., М. К. Соколова. Обучение переводу художественной литературы на практических занятиях по немецкому языку (на примере трёх рассказов И.Бахман).....</i>	87
<i>Новикова Д.Я. Лексические трудности понимания аутентичных текстов общественно-политического характера.....</i>	91
<i>Сергеева Е.П. Фонетический аспект подготовки к устной части государственной итоговой аттестации по немецкому языку.....</i>	96
<i>Смирнова Л.Н. К вопросу об основных принципах разработки учебного пособия для развития межкультурной коммуникативной профессионально ориентированной компетенции студентов.....</i>	102
<i>Тогмитова В.В. Иностранный язык в системе высшего образования</i>	107
<i>Томилова В.М. О бучение чтению в процессе формирования информационной компетенции.....</i>	110
<i>Тройникова Е.В. Компетенции дидактические принципы развития визуальной культуры студентов при формировании межкультурной компетенции.....</i>	116
<i>Федотова В.Ю. О некоторых вопросах преподавания последовательного и синхронного перевода студентам-международникам.....</i>	119
<i>Лингвистические аспекты иностранных языков</i>	
<i>Антипова О.О. Гендерно-маркированные зоометафоры и их инвективный потенциал.....</i>	125
<i>Баклагова Ю.В. Категория рефлексива в немецком и английском языках: средства выражения.....</i>	129
<i>Бартышева М.П. Междометия как средства выражения семантики «НАСТРОЕНИЕ» в английском языке.....</i>	134
<i>Биянова М.В. Специфика синтаксиса блога (на материале английского языка).....</i>	138
<i>Болотова Е.В. Контекстуально-когнитивная характеристика аспектуальности в немецком языке.....</i>	145
<i>Вельгушева С.Н., К.Е. Попова. Заголовки публицистических текстов в немецкоязычной прессе.....</i>	148
<i>Волохова В.В., Н.Ю. Молитвина. Фреймовые и пропозициональные структуры с неакциональным семантическим предикатом в немецкоязычных текстах.....</i>	153
<i>Гацуря Н.И. Авторская колонка в модном дискурсе: языковые и структурные особенности (на материале авторской колонки Сьюзи Менкес в журнале VOGUE).....</i>	159
<i>Глазачева Н.Л. Эвфемизация как основное стилистическое средство выражения языковой толерантности (на примере китайских СМИ).....</i>	165
<i>Давыдова В.В. Модели словообразования в английском деловом сленге.....</i>	173

<i>Дмитриева Ю.В.</i> Язык лица и его обозначение в лексической системе английского, немецкого и русского языков.....	178
<i>Евсеева Л.П.</i> Новые англоязычные термины в коммуникации международной индустрии моды и их использование в русском языке.....	186
<i>Карабанова О.Н.</i> Аналитические формы глагола в произведениях В.Шекспира.....	190
<i>Мезенцева Т.А.</i> Эмотивность художественного текста (на материале прозы Чарльза Диккенса).....	197
<i>Некрасова И.М.</i> Безличные пассивные конструкции: не «безличные» и не «пассивные».....	202
<i>Панина И.А.</i> Фразеологические единицы немецкого языка с компонентом-именем собственным.....	207
<i>Стул Т.Г.</i> Когнитивное моделирование англоязычной терминологии, описывающей мочевыделительную систему.....	211
<i>Тетерлева Е.В.</i> Типология сленга: функциональный подход.....	215
<i>Тихонова Д.А., Н.В.Матвеева.</i> Функциональные и контекстуальные особенности обращения в англоязычном мультипликационном дискурсе.....	219
<i>Токарева О.С.</i> Пресуппозиции в семантике английских глаголов обмана: чего нет в словарях, но о чем знает каждый.....	224
<i>Фадеева Л.В.</i> Характер мотивированности сложных глаголов качественного и качественно-оценочного признака современного немецкого языка.....	230

Теория языка

<i>Андиш И.Б.</i> Взаимодействие категориальных значений и средств их выражения.....	239
<i>Баранцева О.А.</i> Коммуникативная неудача в диалоге «ребенок-взрослый».....	244
<i>Бронник Л.В.</i> Лингвистическая теория дискурса: от структурализма к постструктурализму	249
<i>Жерновая О.Р., О.А. Смирнова.</i> Феномен использования английского языка как инструмента мягкой силы политического влияния.....	253
<i>Кириллова В.В., С.П. Островская.</i> Некоторые проблемы семантического анализа.....	262
<i>Клейменова В.Ю.</i> Биологическое правдоподобие сказочных персонажей как порождение синкретичного вымысла.....	264
<i>Кожанов Д.А.</i> Интердискурсивные исследования в интегральной парадигме лингвистического научного знания.....	272
<i>Легостаева О.В.</i> Этнокультурная составляющая билингвизма.....	276
<i>Максимова М.В.</i> Эмотивный потенциал пунктуационно-графического оформления художественного текста.....	282
<i>Михайлова Е.Н.</i> Семантика термина «IDEA» в трактате Шарля де Бовеля «Liber de differentia linguarum et Gallici sermonis varietate» (1533)..	287

<i>Новгородов И.Н.</i> Об устойчивом словарном фонде киргизского языка.....	293
<i>Новикова И.В., Е.А. Зайцева.</i> Специфика полиморфного слова как объекта идентификации.....	301
<i>Прохорова О.А.</i> Дискурс медиации: диахронический аспект.....	308
<i>Рябцева Э.Г.</i> Вербальная и визуальная гипербола в рекламном тексте..	314
<i>Сычева И.Б.</i> Модальные характеристики высказывания.....	318
<i>Хаза М.А.М.</i> Местоименная парадигма во французской грамматике Робера Этьена (1557).....	322
<i>Шандецкая Ю.Н., Н.П. Савойская.</i> Некоторые особенности молодёжного социолекта (на материале английских и американских видеоблогов).....	329
<i>Шашурова С.Г.</i> О роли образности и экспрессивно-эмоционально-оценочной составляющей в научно-популярном изложении.....	334
<i>Яковлев А.А.</i> Картинная галерея мира: лингвистические ракурсы рассмотрения понятия картины мира.....	340

Переводоведение

<i>Анисифорова Т.С., А.Н. Малявина.</i> Специфика перевода текстов кулинарных рецептов.....	351
<i>Кислицына Н.Н., А.В. Лях.</i> Специфика перевода научно-фантастических текстов.....	359
<i>Масленникова Е.М.</i> Гибридизация как тенденция художественного перевода.....	365
<i>Петрова В.А.</i> Перевод окказиональных фразеологизмов в общественно-политических текстах английских электронных СМИ.....	370
<i>Савченко А.А.</i> Прием антонимического перевода как эффективное средство достижения адекватности перевода (на материале английского и русского языков).....	377

Лингвокультурология

<i>Авдышева Е.Г.</i> Концепт как элемент языковой картины мира.....	385
<i>Банкова Л.Л.</i> Фразеологические единицы китайского языка с числительными в своем составе.....	389
<i>Назаренко О.С., К.А. Добрикова.</i> Структура концепта «DEMOCRACY» в американской лингвокультуре.....	392
<i>Чернова К.С.</i> Анализ когнитивной доминанты «Женщина» в концептосфере романа И. Макьюэна «Atopement».....	397
<i>Чертоусова С.В.</i> Синтаксический концепт «ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ЗАГОЛОВОК» в немецкоязычной лингвокультуре.....	401
<i>Шеховцева Т.М.</i> Актуализация оценочных смыслов в метафорических высказываниях, репрезентирующих концепт «СИЛА» в современном английском языке.....	408