

ISSN 2306-2282

Иностранные языки:
лингвистические и
методические аспекты

Выпуск 37



Тверь 2017

**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 37

Тверь 2017

УДК 802/809(082)
ББК Ш12
И68

Отв. редактор О.С.Шумилина

И68 Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сборник научных трудов. Вып. 37. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2017. – 422 с.

ISSN 2306-2282

Издание является тридцать седьмым выпуском межвузовского сборника статей преподавателей, аспирантов и магистрантов вузов по актуальным проблемам лингводидактики, лингвистики, теории языка, межкультурной коммуникации 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, 2017

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ESP СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Т.С. Боц

Саратовский национальный исследовательский
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов

В статье рассматриваются особенности обучения ESP, а также роль преподавателя, который должен обладать определенным набором навыков и личных качеств для разработки эффективного курса и достижения ожидаемых результатов.

Ключевые слова: ESP, высшее образование, профессиональная направленность, учебно-методические материалы.

Перед преподавателем дисциплины «Иностранный язык» для студентов неязыковых специальностей стоят же задачи, что и перед преподавателем курса ESP (English for Specific Purposes) – подготовить обучающихся к тому, с чем им придется столкнуться в профессиональной деятельности. Поэтому представляется возможным рассматривать вопросы, связанные с разработкой учебно-методических материалов для студентов неязыковых специальностей, опираясь на опыт специалистов в области ESP.

При подготовке материалов для своих студентов преподаватель курса ESP может столкнуться с различными сложностями. Наталия К. Пальмеро относит к таким сложностям аутентичность, моделирование реальных ситуаций, гибкость используемых тем и соотношение со специальностью, по которой обучаются студенты [Palmero http].

Как отмечает Элейн К. Горвиц, в таком специализированном курсе, как ESP, обучающиеся имеют определённые цели и задачи, которые играют важную роль при подготовке материалов. Название курса указывает на наличие определённой цели, в отличие от курсов общего английского языка, где определённая цель отсутствует. Одной из задач таких курсов является развитие коммуникативной компетенции в определенных жизненных ситуациях [Horwitz 2012: 84]. Согласно Тони Дадли-Эвансу и Мэгги Д. Сэнт Джон ESP характеризуется:

- личностно-ориентированным подходом к обучению;
- учетом особенностей английского языка в сфере профессиональной коммуникации;
- вниманием к непосредственным задачам человека, изучающего язык;
- разнообразием материалов;
- преподавателем, выступающим в роли составителя материалов и участника процесса обучения;

- наиболее срочными потребностями обучающихся [Dudley-Evans 2012: 5].

Для того, чтобы разработать эффективный курс ESP и грамотно подойти к выбору необходимого материала из представленного многообразия учебных пособий, преподавателю необходимо сначала ознакомиться с той научной областью, в которой предстоит работать. Что касается преподавания в вузе, рекомендуется изучить перечень специальностей и направлений факультета, а также перечень основных изучаемых дисциплин учебного плана по направлению. В качестве примера возьмем одно из направлений Факультета нано- и биомедицинских технологий Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. Рассмотрим направление подготовки «Физика», профиль «Медицинская физика».

В аннотации направления содержится информация о сфере профессиональной деятельности выпускников по данному профилю. В эту сферу входит работа на современных научно-исследовательских приборах и компьютерах, разработка новых физических методов диагностики и лечения на всех уровнях биологических систем в медицине.

Перечень изучаемых дисциплин включает в себя такие дисциплины, как физиология человека и животных, биофизические основы живых систем, медицинские приборы, аппараты, системы и комплексы, органическую химию, атомную и ядерную физику и др. Также можно уточнить, какие именно дисциплины изучаются в определенном семестре и узнать у студентов, какие темы раскрываются на лекциях в данное время. При желании и достаточном количестве времени для подготовки на занятиях по ESP можно зеркально отражать эти темы. Единственным условием такого подхода является достаточный уровень языковой подготовки студентов.

Как известно, студенты университетов страдают главным образом из-за ограниченного запаса общей лексики, а не технических терминов. Поэтому на начальном этапе обучения рекомендуется использовать: а) учебное пособие по общему английскому языку с добавлением небольших адаптированных статей по предметной области; б) учебное пособие по ESP, соответствующее уровню студентов.

В качестве примера рассмотрим учебник Е.Э. Кожарской «Английский язык для студентов естественнонаучных факультетов», который может быть использован на занятиях по английскому языку в группе студентов ФНБМТ [Кожарская 2011]. Учебник состоит из 11 тем («юнитов»), которые построены на основе коротких профессионально ориентированных текстов, тестовых заданий по каждой пройденной теме, а также отдельного большого блока грамматических тем и упражнений. Остановимся подробно на теме № 4. В самом начале представлена таблица, в которой указывается лексическая тема урока и грамматический материал.

Далее следует текст «The building blocks of life», который является ос-

новой для последующих упражнений. Перед его прочтением можно предложить студентам такое задание, как brainstorming («мозговой штурм») и попросить вспомнить как можно больше фактов, которые известны им по заданной теме. Учитывая языковой уровень обучающихся, ответы могут быть и на русском языке. Таким образом, у студентов уже формируется представление о теме занятия, что значительно упрощает понимание текста.

Следующим этапом на пути к прочтению текста является ознакомление с неизвестными словами, которые могут в нём встретиться. В учебнике Е.Э. Кожарской к тексту прилагается список слов с транскрипцией и переводом. В единый список включена общеупотребительная и специальная лексика. Заданием для студентов может стать разделение этого списка по различным критериям, составление произвольных словосочетаний, подбор синонимов и антонимов и т.д.

Затем следует прочтение текста и изложение прочитанного на русском языке. Следует упомянуть тот факт, что чтение специального текста, не подкрепленное никакими дополнительными материалами, может стать скучным для студента и непродуктивным для развития его языковых навыков. В текстах, предлагаемых учебными пособиями по ESP, описываются научные явления и процессы, лабораторное оборудование, описание этапов производства и т.д. Иногда студенту сложно сразу представить этот процесс или явление, даже если он уже успел ознакомиться с ними на занятиях по специальной дисциплине. Поэтому большое значение имеет визуальное сопровождение изучаемого материала. Это могут быть иллюстрации, фотографии, схемы, графики, диаграммы, фрагменты видео и др. Преподавателю ESP рекомендуется заранее разработать мультимедийную базу в качестве дополнения к учебному пособию. Каждой теме учебника может соответствовать папка с идентичным названием, содержащая дополнительные материалы.

В качестве видеоматериала можно подобрать короткие (менее 5 минут) фрагменты, в изобилии представленные на сайте youtube.com. Просмотр видео в умеренных количествах и его непосредственная связь с изучаемой темой является эффективным мотивирующим средством. Кроме того, видео является источником дополнительной лексики, при наличии скрипта может применяться в качестве материала для аудирования, а также для разработки различных упражнений.

Упражнения, следующие за текстом, содержат задания на: 1) перевод предложений с английского языка на русский и наоборот; 2) расстановку слов в правильном порядке; 3) ответы на вопросы, касающиеся текста. Выполнение этих заданий занимает большее количество времени, чем выполнение лексических упражнений. Для повышения мотивации студентов и отработки навыка работы в команде рекомендуется разделить группу на команды. На доске рисуется таблица, в которую будут вноситься результаты.

Упражнение на развитие навыка говорения, представленное в учебнике Е.Э. Кожарской, предполагает монологическую речь. Для студентов техни-

ческих и естественнонаучных специальностей говорение вызывает порой вовсе неразрешимую задачу. Развитие навыка говорения традиционно рекомендуется начинать с формы диалога. В том случае, когда студенту всё же необходимо выступить с монологом, преподаватель ESP должен предоставить подробный план его построения и, желательно, привести пример.

Информация о сфере профессиональной деятельности выпускников позволяет сформировать представление о том, какие языковые навыки пригодятся учащимся в реальной жизни. Рассмотрение одной темы из учебного пособия для естественнонаучных специальностей дало возможность оценить соответствие предложенных текстов и упражнений потребностям и уровню студентов. Предложенные дополнительные материалы и варианты выполнения заданий являются примером того, как можно с опорой на основной материал сделать курс ESL более продуктивным и увлекательным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кожарская Е.Э. Английский язык для студентов естественнонаучных факультетов: учебник / Кожарская Е.Э., Даурова Ю.А. – М.: Академия, 2011. – 173 с.
2. Dudley-Evans T. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. St. John. – Cambridge, 2012. – 303 p.
3. Horwitz E.K. Becoming a language teacher: a practical guide to second language learning and teaching / E.K. Horwitz. – Boston, 2012. – 293 p.
4. Palmero N.C. The ESP teacher as a materials designer: A practical example. [Электронный ресурс] / N.C. Palmero / Estudios de linguística inglesa aplicada (ELIA), 2003. – URL: <http://docplayer.net/1952542-Estudios-de-linguística-inglesa-aplicada.html>

SOME ASPECTS OF TEACHING ESP FOR STUDENTS OF NATURAL SCIENCES

T.S. Bots

Saratov State University, Saratov

The article deals with ESP features, as well as the role of teacher who must possess a certain set of skills and personal qualities to design an effective course and achieve the expected results.

Key words: *ESP, higher education, professional orientation, teaching materials.*

Об авторе:

БОЦ Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, *e-mail*: tatyana.bots@mail.ru.

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА В ПРЕПОДАВАНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Л.М. Бузинова

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород

Статья посвящена актуальной научной проблеме – вербализации языковой картины мира, на примере дистрибутивного анализа глагола в публицистических и художественных текстах. Такой взгляд будет интересен специалистам в области перевода, лексикологии, стилистики.

Ключевые слова: картина мира, познание окружающей действительности, концептуальная система, языковая форма, коннотация, дистрибуция, сочетаемость.

Достаточно длительный период в своем развитии лингвистика отличалась системоцентристской направленностью. Но в последние десятилетия при изучении языка все большее значение приобретает фактор человека как активного субъекта познания, который обладает определенной системой знаний о мире, определенным опытом.

В настоящей статье мы исходим из того, что сознание человека отражает свойства реальной действительности в виде картины мира, закрепляя этот образ в языковых формах. Картина мира – «своеобразная сетка, накидываемая на наше восприятие, на его оценку, влияющая на членение опыта и виденье ситуаций и событий, и т.п. через призму языка и опыта, приобретенного вместе с усвоением языка и включающего в себя не только огромный корпус единиц номинации, но и в известной мере и правила их образования и функционирования» [Кубрякова 1997: 47]. Таким образом, при изучении иностранного языка не достаточно владеть лишь словарным толкованием лексических единиц, нужно учитывать знания человека, ориентированные на общие закономерности окружающего его мира.

В картине воспринимаемой действительности одно из центральных мест занимает явление, подпадающее под обобщенное понятие «роста». Это явление может восприниматься визуально, фиксируя в сознании человека изменение предмета от «большого к меньшему». Подобного рода изменение может выражаться вербально в отношении биологических организмов, ср.: *ребенок растет; рассада подрастает*, неорганических существей, ср.: *рост кораллов*; абстрактных схематизированных представлений, ср.: *рост курса валюты* и пр. Любопытный факт: направленность роста не отражалась в эксплицитированном виде в семантике глаголов. На это обстоятельство указывает исходное значение центрального глагола «роста» *wachsen*, относящегося в немецком языке к восьмому веку: и.-е. **(a)ueg-*, **aug-* «vermehrten, zunehmen» [EWD III: 1926]. Лишь впоследствии с развитием и детализацией

человеческого познания окружающего мира произошла вербальная дифференциация категории роста с выделением дискретных периодов и величин этого изменения.

Каждое новое явление окружающего мира закреплялось и структурировалось, наслаиваясь на базовое значение глагола. Для наглядности рассмотрим глагол, который имплицитно в своей семантике, как отмечалось, самое объемное, прямое и переносное значение изменения роста, как в узком, так и в широком смысле – *wachsen*: «*grösser werden, zunehmen, steigen, sich ausdehnen*».

В первую очередь, глагол *wachsen* отображает процессуальный рост объектов реальной действительности, для которых он характерен в процессе жизнедеятельности:

Sie waren von den sichtbaren Fruchtkörpern ausgegangen und hatten so die eigentliche Größe und Vitalität des unterirdisch wachsenden Myzels übersehen – Pilze und Bäume *wachsen* im Wald in symbiotischen Lebensgemeinschaften und sind wechselseitig aufeinander angewiesen, um zu existieren (taz, 23.10.95: 10).

При таком увеличении происходит само по себе; расти – значит «становиться больше». Значение роста выражается здесь в буквальном смысле:

Obwohl die Bäume erst seit vier Jahren unter dem Regenschirm *wachsen*, zeigen sie in einzelnen Meßgrößen deutlich bessere Werte als ihre Kollegen von nebenan (taz, 23.11.95: 12).

Однако, данный пример показывает, что процесс изменения имеет роста происходит в определенном промежутке времени. Таким образом, следует указать на тесную связь процесса роста с темпоральной характеристикой. Особенность глагола *wachsen* состоит так же в том, что он способен отображать категорию бытия – «иметь место, находиться», сопряженную со способом бытия – «расти»:

Die Menschen essen Kräuter und Gräser, alles was *wächst*, Korianderwurzeln, Zwiebeln, Orangen (taz, 31.01.87: 7).

Обращаясь к физическим характеристикам роста, мы можем непосредственно наблюдать экспликацию глагольного значения, которое может быть прямым, выражая естественный процесс роста антропоида:

Gerda... war hoch und üppig gewachsen (Th.Mann, 277) .

В другом случае –

Ich wuchs in ihren Augen durch den Besitz dieser Freundin (A.Segers, 66)

глагол *wachsen* передает метафорически рост человека в глазах других, что говорит уже о повышении его авторитета. В таком случае категория физического изменения в сторону возрастания переносится на качественное изменение субъекта.

Метафоризацию значения глагола можно увидеть применительно к отображению статичности вертикально-протяженных неодушевленных объектов:

Berge *wachsen* in Mecklenburg (taz, 03.08.95: 6).

Интересно передается «рост чувств», с одной стороны - рост, а вместе с тем и качественное изменение чувств:

In unserer dreißigköpfiger Gruppe *wuchs Unruhe*, als durchsickerte, ein Magnetkran wird für den Verladeplatz anbeschafft (M.Grün, 91).

Глагол *wachsen* способен выражать не только изменение физической характеристики роста и качества субъекта, но и давать представление о появлении совершенно нового феномена:

Mit Jefas Stärke *wuchs* die *Gefahr*, dass eines Tages der König von Baschan heranziehen werde... (L. Feuchtwanger, 95),

где глагол выражает появление опасения, которое далее конкретизируется придаточным определительным предложением.

Все выше проанализированные примеры подтверждают актуализируемую многозначность глагола *wachsen* и большой спектр его различных дистрибуций. В результате подобного анализа можно выявить новые коннотации, рассмотреть сочетаемость, выявить особые случаи употребления того или иного слова преломляя их через картину мира.

При этом особо следует отметить, что выявленные в результате анализа эмпирического материала особенности функционирования глагола *wachsen* подтверждаются обобщающими данными информантов на основе их представлений о процессе роста: основное значение глагола – «расти» в смысле «увеличиваться». Если *das Mädchen, der Mensch wächst*, то доминирует представление о росте по вертикали. Если же растет *der Baum (дерево), der Strauch (куст), der Fisch (рыба)*, то доминирует значение «увеличиваться в размере», то есть по вертикали и горизонтали (высота, ширина или толщина). Если растет *die Stadt (город)*, то доминирует понятие об изменении в горизонтальной плоскости.

Таким образом, можно утверждать, что изменение ментального представления, отображаемого определенным кругом лексики, неизбежно приводит к семантическим изменениям наименований, что обязательно нужно учитывать при обучении иностранному языку. Это значительно может снизить количество неадекватного употребления лексики и установить понятийную связь слов языка с той концептуальной системой, которую они представляют.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

1. Краткий словарь когнитивных терминов / Под ред. Е.С.Кубряковой. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 245 с.
2. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen / Leit. W.Pfeifer. – Berlin: Akademie-Verlag, 1989. – Bd. 1-3. – 2093 S. (EWD).

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Feuchtwanger L. Jeftha und seine Tochter / L. Feuchtwanger. – Aufbau-Verlag Berlin, 1957. – 382 S.
Mann T. Buddenbrooks / T. Mann. – М.: Verlag für fremdsprachige Literatur, 1959. – 750 S.

Seghers A. Transit / A. Seghers. Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1976. – 285 S.

LANGUAGE WORLD PICTURE IN TEACHING GERMAN

L.M. Buzinova

Belgorod State National Research University, Belgorod

The article is describing the actual scientific problem – verbalization of the language world picture via distributional analysis of the verb in nonfiction and literary texts. This approach will be interesting to the specialists in the areas of translation, lexicology and stylistics.

Key words: *world picture, knowledge of reality, conceptual system, language form, connotation, distribution, combinability.*

Об авторе:

БУЗИНОВА Людмила Михайловна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры французского и немецкого языков Белгородского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: rluda@mail.ru

УДК 378

ИСПРАВЛЕНИЕ ОШИБОК В УСТНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Н.В. Вадбольская, А.В. Лучникова

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь

В статье рассматриваются вопросы об исправлении ошибок в устной речи при обучении английскому языку студентов неязыкового вуза, делаются попытки определения психологического влияния на мотивацию студентов.

Ключевые слова: *преподавание иностранного языка, положительный фактор, тормозить процесс речи, перифраз, прямое исправление, пояснение, металингвистические сигналы.*

В процессе обучения языку и самой языковой практике совершенно нормальным явлением и даже неотъемлемой его частью является совершение ошибок. Работа по исправлению ошибок является частью обучения.

При исправлении ошибок в устной речи имеется ряд вопросов и сомнений: исправлять/не исправлять ошибки, какие ошибки исправлять и в какой момент, какими методами, как соблюсти баланс [Архарова <http>].

В методике преподавания английского все ошибки делятся на две большие группы: Pre-systematic – это те ошибки, которые обучаемый не мо-

жет НЕ сделать. Он может не знать нужного правила, конструкции или вообще слова, иначе говоря, это те ошибки, которые можно назвать *errors*.

Post-systematic – это ошибки, которые проявляются уже после того, как изучили нужное правило. В лингводидактике их называют *mistakes*.

Классификация речевых ошибок на pre-systematic и post-systematic необходима, как правило, самим преподавателям. Она помогает им расставить приоритеты – над чем следует поработать, над чем необязательно; какие ошибки исправлять, какие – не трогать до поры до времени.

Делаем вывод. При любых причинах речевых ошибок, а именно:

- Отсутствие знаний правил английского языка;
- Неполное, частичное знание правил;
- Неверные обобщения;
- Прямой перенос из русского языка;

– они поправимы [Масловская http].

Основная цель изучения английского языка, даже и на неязыковых специальностях университета, – коммуникативная. Студенты в процессе занятий должны научиться породить высказывание, понять обращение к ним и адекватно отреагировать на речевые высказывания.

Человек, изучающий иностранный язык часто испытывает страх или психологическое давление, боязнь ошибок, волнение перед иностранной речью, т.е. то, что методисты называют психологическим барьером. Регулярное и настойчивое исправление ошибок у таких людей делает процесс освоения языка безрезультатным [Архарова http]. Однако, без разумного исправления ошибок не будет и процесса обучения. На данный момент в связи с распространением коммуникативного метода в методике исправление ошибок и опора на содержание, и на форму способствует эффективному преподаванию иностранного языка, особенно при обучении молодых людей и взрослых [там же].

Практика показывает, что при выполнении грамматических заданий, когда внимание сосредоточено на форме, необходимо исправлять все ошибки и исправлять их прямым способом. Если пытаться вносить исправления во время устных высказываний студентов, то у них либо развивается боязнь совершить ошибку, которая перейдет в боязнь говорить на английском языке, либо они будут автоматически повторять правильный вариант, но без акцентирования внимания на том, что говорится и как.

Исправлять или не исправлять ошибки во время отдельных устных высказываний/монологов/диалогов, на наш взгляд, зависит от ситуации и от цели данного задания. При фронтальном опросе во время выполнения заданий на отработку отдельных высказываний, разумеется, у преподавателя имеется время и возможность все исправить и дать объяснения. Иначе без негативной обратной связи в речи студентов может развиваться так называемые «окаменелости». Это означает, что развитие языка у него останавливается задолго до поставленной цели. Например, какая-нибудь языковая

форма в искаженном виде на постоянной основе утверждается в его речи и продолжает повторяться в неверной форме даже независимо от того, насколько велико влияние изучаемого языка [Архарова http].

Относительно времени исправления ошибки исследователи считают, что чем более по времени отложено исправление, тем менее оно эффективно. Значит, если преподаватель не считает возможным прервать эмоционально окрашенную речь студента, его спонтанное высказывание, особенно, если в данной ситуации важно содержание, а не форма, то исправление ошибок должно происходить после дискуссии, во время которой студенты высказывали свое мнение на тот или иной вопрос. Исправление может иметь форму *feed-back* или комментария преподавателя по итогам выполнения задания.

Часто на занятиях работа над устной речью проходит в парах или малых группах студентов. В этом случае рассчитывать на исправление ошибок слушающими в данный момент студентами преподавателю рассчитывать не приходится. Его задача – неусыпный контроль над качеством говорения студентов и внесение коррекции в их речь, но опять же в конце их высказывания. Допускается резкое прерывание устного высказывания студента только в том случае, если ошибка повторяется множество раз или препятствует тому, чтобы акт коммуникации состоялся, т.е. уже не понятно, что студент имеет в виду, что именно хочет сказать.

Теперь о способах исправления ошибок (или привлечения к ним внимания студента).

Исправляем ошибки сразу

1) Молча, т.е. без слов, только выражением лица. Тут нам пригодится вопросительное выражение лица – это невербальный сигнал студенту об ошибке. Так мы даем ему возможность осознать и самостоятельно ее исправить.

2) Жестами. Жесты тоже используем с той же целью, что и выражение лица, а именно сигнализируем об ошибке. Особо продвинутые преподаватели даже используют специальные жесты для определенных ошибок. Например, многие учителя используют жест, показывающий куда-то за спину, назад, если кто-то неверно использует *Past Simple*.

Еще часто используемый жест – обеими руками делаем вид, что переставляем что-нибудь местами в воздухе. Так можно показать, что мы сделали ошибку в порядке слов (в вопросе, например, или косвенной речи).

3) Словами.

а) Определить тип ошибки. Можно словами обозначить ошибку. Например, сказать ‘*Tense*’, если студент ошибся во временах. Или ‘*Preposition*’, если он использовал не тот предлог.

б) Переформулировать. Другой вариант – можно просто переформулировать то, что ваш студент

- сказал неправильно

- сказал, не используя целевую лексику
- не знает, как сказать

Например, студент сказал: *Do you recommend me to see it?*

На самом деле, можно и так сказать. Но лучше эту мысль выразить более идиоматично. Как, скорее всего, и скажут носители языка: *Is it worth seeing?*

в) Использование эха. Распространенный способ указать на ошибку – повторить то, что сказал ученик, но с вопросительной интонацией и с таким же выражением лица.

Student: I goed to the cinema on Friday.

Teacher: Goed?

Другой вариант – не вопросительное, а утвердительно-намекающее эхо))) Обычно при этом повторяют слово или фразу, выделяя его интонацией. Например:

*Student: My dad **work** for Miscrosoft.*

Teacher: Dad!

И, как правило, студенты догадываются, в чем заключается их ошибка.

d) Можно и открытым текстом. Т.е. можно просто сказать, что высказывание неверное: No, that's not right.

Исправляем ошибки позже или Delayed correction

Пока студент говорит, преподаватель записывает ошибки:

- у себя в тетрадке
- на гаджете
- на прозрачной пленке для проекторов (для последующей демонстрации)

1) Дать возможность студенту осознать и исправить ошибку самостоятельно.

Если хотите, можете выдать листки с ошибками ученикам и попросить их самостоятельно исправить ошибки - хоть свои, хоть соседа по парте.

2) Можно провести урок работы над ошибками или посвятить этому финальную часть занятия.

Т.е. все эти записки отложить на потом, сделав из них целое упражнение (или даже урок) на работу над ошибками. Можно оформить ошибки в *gap fills, paraphrase* и прочие знакомые упражнения [Масловская [http](http://)]. Т.е. суммируя выше сказанное и используя принятую в методике преподавания иностранного языка терминологию, скажем, что из нескольких общепризнанных учеными-лингвистами типов исправления ошибок нам подходит следующие четыре:

1. **Explicit correction** – явное исправление, когда преподаватель сам указывает на совершённую ошибку, а потом сам объясняет, в чем она состоит, и сам дает правильный вариант ответа.

2. **Recast** (перифраз) – это произнесение/написание исходного ошибочного по форме речевого образца уже в правильном варианте, но без ка-

ких-либо разъяснений со стороны преподавателя.

3. **Clarification Request** – это просьба о пояснении, когда преподаватель подает знак, что он не понял высказывание обучаемого. Это обычная ситуация и в реальной коммуникации.

4. **Metalinguistic Cues** – это использование терминологии (например, грамматической – преподаватель называет термин: «время», «артикль» и т.д.) – т.е. реакция, естественно, связана с высказыванием студента, но не предлагает правильной формы.

Наиболее часто встречающийся вариант, он же наименее эффективный – перифраз. И наиболее акцентируемый и привлекающий внимание студентов – прямое исправление с пояснением, хотя именно прямое исправление наиболее негативно воздействует на психику студентов. Здесь опытный преподаватель использует индивидуальный подход к каждому студенту: одним очень самоуверенным студентом не помешает лишний раз указать на их ошибки, другим, менее уверенным и психологически зависимым от мнения педагога, лучше использовать другие методы исправления, чтобы не сформировать у студента негативного отношения к устным высказываниям на английском языке.

При планировании корректирующей работы преподаватель должен учитывать причины возникновения ошибок, их категории, а также цели и задачи учебной деятельности [Богданова [http](http://)].

В заключение хочется сказать, что вмешательство преподавателя при негативной обратной связи должно быть разумным и тактичным, а ошибки студентов должны стать для преподавателя материалом для осмысления и руководством к действию. Преподаватель должен иметь четкое представление о трудностях, с которыми сталкиваются студенты в процессе овладения навыками говорения на английском языке, а также стараться совершенствовать свою работу по прогнозированию, предупреждению и устранению ошибок в данном виде речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архарова М.Г. Исправление ошибок в процессе преподавания иностранного языка: теория и практика [Электронный ресурс] / М.Г. Архарова М.Г. // Иностранные языки. Интернет издание для учителей. – URL: <http://iyazyki.ru/2014/01/correction-mistakes/>
2. Богданова Т.Г. Роль исправления ошибок при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Т.Г. Богданова // Трибуна педагога. Научный вестник ЮИМ.– 2014. – № 4. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-ispravleniya-oshibok-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuzeBogdanovaЮИМ/>
3. Масловская Д. Как исправлять ошибки в речи [Электронный ресурс] / Д. Масловская – URL: <http://anglofeel.ru/>

STUDENTS' SPEECH ERROR CORRECTION IN TEACHING ENGLISH AT NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

N.V. Vadbolskaya, A.V. Luchnikova,
Perm State University, Perm

The article reviews students' speech error correction in teaching English, tries to answer the questions appearing during the teaching process. Attempts are made to define the psychological impact of correcting errors on motivation of students.

Key words: *teaching a foreign language, a positive factor, slow down the process of speech, recast, explicit correction, clarification request, metalinguistic cues.*

Об авторах:

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

ЛУЧНИКОВА Алена Вячеславовна – старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* Lav168@mail.ru

УДК 811.111

**ФОРМИРОВАНИЕ
ДИСКУРСИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В РАМКАХ ПОСТДИПЛОМНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ЛИНГВООБРАЗОВАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**

А.П. Василькова, Л.Е. Рудакова

Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И.П.Павлова, Санкт-Петербург

В статье рассматривает роль английского языка в векторе карьерного развития работника здравоохранения, затрагиваются некоторые проблемы, связанные с системой их профессиональных ценностных ориентаций, приводятся методические рекомендации по подготовке врача к выступлению на международном медицинском форуме.

Ключевые слова: *учебный модуль, коучинг, визуализация сообщения, презентационные стили, репетиция, аксиологический подход.*

В контексте научно-технического прогресса и технологических революций современное медицинское сообщество стремится следовать тенденции «образование – через всю жизнь». Обучение иностранным языкам является неотъемлемой частью образовательного процесса. Однако при рассмотрении парадигм обучения иностранному языку (как общеобразовательного предмета) и преподавания иностранных языков в медицинских ВУЗах, мы выявля-

ем в них существенные различия, связанные с критериями оценки эффективности. Качество обучения иностранным языкам в ВУЗе обуславливается множеством параметров, в которые входят и количество учебных часов, и число обучаемых, и квалификация преподавательского состава, и длительность учебных курсов, и состояние материально-технической базы учебного заведения и т.д. К сожалению, при оценке качества обучения иностранным языкам в ВУЗе не учитывается крайне важный критерий, связанный с реальным применением полученных знаний на практике. Информация о дальнейшей иноязычной деятельности выпускников приходит к преподавателям sporadически. Но даже этих отрывочных сведений достаточно для того, чтобы сделать выводы, касающиеся специфики такого рода работы.

Анализируя постдипломную профессионально-коммуникативную иноязычную деятельность, связанную с медицинской профессией, мы выделяем в ней два основных направления. Это *сфера науки*: чтение оригинальной научно-медицинской литературы, участие в международных научных мероприятиях, научные контакты с зарубежными партнёрами и т.д. и это *клиническая практика*: зарубежные мастер-классы, профессиональные контакты с зарубежными партнёрами, участие в международных многоцентровых клинических исследованиях и т.д. Одним из видов применения выпускниками медицинских ВУЗов иноязычных коммуникативных навыков на практике является их участие в международных медицинских форумах. В ходе подготовки к докладу на международной конференции врач должен в сжатые сроки восстановить приобретённые ранее умения и навыки, связанные со всеми четырьмя видами иноязычной речевой деятельности (аудированием, говорением, чтением, письмом). Однако зачастую вышеуказанные навыки приходится в крайне ограниченный период времени формировать заново, если перерыв в изучении иностранного языка был длительным. В таких ситуациях традиционные образовательные стратегии не эффективны. Преподавателю-консультанту приходится менять методическую концепцию и в каждом отдельном случае в условиях академической свободы разрабатывать индивидуальный учебный модуль с конкретными целевыми доминантами и содержательной основой, определяемой предстоящим событием. Изменяются также образ действий и формы организации учебного процесса. Основным понятием данного подхода становится не обучение, а подготовка.

В данной статье мы попытались обобщить опыт работы кафедры иностранных языков Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. И.П.Павлова в рамках оказания образовательной и консультативной помощи практическому здравоохранению по подготовке врачей к участию в международных научно-медицинских англоязычных мероприятиях. Такого рода работу можно условно назвать коучингом, и начинается она с целеполагания, которые, учитывая лимитированные сроки подготовки к предстоящей конференции призвано строго ограничить круг задач, сфокусировав основное внимание и усилия на развитии у докладчика ис-

ключительно только презентационных навыков и дискурсивной компетенции.

В самом начале работы над докладом преподавателю-консультанту необходимо помочь будущему участнику международного форума определиться со структурой его презентации. Необходимо познакомить подопечного с различными типами композиций выступлений. Например, при линейном изложении материала оратор акцентирует внимание аудитории на какой-то одной основной идее своего доклада, которая является лейтмотивом его выступления. Соответственно, все материалы, которые приводятся в докладе в виде аргументов, статистических данных, таблиц, схем, графиков, ссылок на другие исследования, служат лишь в качестве иллюстрации или доказательства основной идеи доклада, завершающегося тем, что оратор вновь повторяет главную мысль, которая уже была изложена в начале выступления. Подобная манера изложения материала в большей степени свойственна носителям английского языка.

Со стороны преподавателя-консультанта вышеизложенное может носить исключительно рекомендательный характер, и право выбора композиции презентации, безусловно, остаётся за выступающим.

В начале работы над докладом будущему участнику конференции необходимо порекомендовать составить план выступления с целью структурирования подготовленных материалов и оптимизации работы с ними. Именно план и станет основой для подготовки слайдов. Использование слайдов даёт участнику форума, независимо от его уровня владения английским языком, прекрасную возможность улучшить качество его выступления посредством визуализации материалов доклада.

Во время подготовки слайдов преподаватель-консультант должен напомнить своему подопечному о необходимости лаконичного изложения информации, представленной на слайдах, поскольку последние являются лишь опорным конспектом выступления, а не способом продемонстрировать всю глубину знаний по предмету.

Выступление на международной конференции на неродном языке перед аудиторией самого высокого научного и профессионального ранга, представляется для участника крайне сложным видом коммуникативной деятельности и, соответственно, является стрессообразующим фактором. Задача преподавателя-консультанта – максимально упростить синтаксическую сторону доклада, при этом полностью сохранив его смысловое наполнение.

Кроме того в процессе работы над докладом большую сложность как для преподавателя, так и для обучаемого представляет работа над лексикой. Она должна начинаться с формирования базового глоссария. Для этого необходимо выделить в тексте доклада так называемые *key words*. Следующая группа слов, которую необходимо отметить в первую очередь, это наиболее повторяющиеся в подязыке медицины и в докладе слова и выражения типа *ailment; impairment; disturbance; disorder; injury; lesion* и т.д.

Запоминание довольно большого объема лексических единиц в сжатый промежуток времени является трудной задачей для выступающего, т.к. требует от него значительных усилий. Однако количество выученных слов не является критерием эффективности обучения, т.к. без включения их в активную речь они будут оставаться пассивным и, по сути, бесполезным знанием. В данном случае гораздо более важным фактором является скорость их извлечения из памяти.

Для этого существует ряд приемов. Это может быть присоединение новой информации к хорошо знакомой. Или введение слов блоками в виде синонимических и антонимических рядов. Например, давно знакомому глаголу *get* мы даём ряд синонимов: *get = receive, obtain, gain, acquire, reach*, и т.д. Другой пример – это две группы слов, передающих идею увеличения (>) и уменьшения чего-либо (<), которые тоже рекомендуется подавать единым блоком: (>) = *increase, grow, rise, enlarge, enhance, strengthen, mount* и т.д.; а также: (<) = *decrease, reduce, diminish, lower, lessen, subside* и т.д. Блоки могут формироваться и по другим принципам. Например, это может быть комбинирование дериватов с синонимическими рядами: *occur v (= happen v, take place v) → occurrence n (of a disease) = incidence n (of a disease), frequency n, morbidity n*. Префикс *re-* = повтор. Значит, *recur v (= в медицине relapse v, repeat v) → recurrence n, relapse n*.

Одним из эффективных приемов, способствующих активизации пассивной лексики, является применение её в различных сочетаниях с другими словами и выражениями. Например, *to relieve: to relieve pain; to relieve cough; to relieve breathlessness* или *simultaneous(ly): simultaneous effort; simultaneous damage to some organs; with simultaneous loss of appetite; to carry out various observations simultaneously* и т.д.

Также целесообразно обратить особое внимание обучаемого на группу слов, меняющих своё семантическое наполнение в зависимости от области их применения. Например, *eruption: volcanic eruption; tooth eruption; skin eruption* или *to treat: She had been brutally treated. He treated her to a slap-up lunch. They were treated for cuts and bruises.*

Чтобы доклад выглядел логически целостным, очень важно подумать над выстраиванием «мостиков» между слайдами, т.е. познакомить будущего участника со словами и выражениями, которые могут послужить переходами от слайда к слайду, а также помогут связать отдельные мысли в теле доклада.

Например, переход между сходными идеями может быть представлен следующими словами: *likewise; similarly; this is just like; in a similar way; We see the same thing if we consider...* Противоположные высказывания можно соединить посредством: *however; conversely; on the contrary; on the other hand; yet, we cannot ignore; the opposing argument is; If we examine the opposite side, we see* Переходы, помогающие развитию идеи, это: *moreover; in addition; furthermore; in other words; also; not only...but also* и тому

подобное.

В процессе работы над докладом разумным будет попытаться определить потенциальный круг вопросов, которые могут возникнуть у аудитории в ходе дискуссии после выступления, и заранее обдумать ответы на них. Будучи экспертом в области, связанной с темой доклада, будущий участник конференции наверняка знает «проблемные точки», которые могут вызвать у аудитории дополнительный интерес.

Когда презентация уже продумана до мелочей и «отшлифована», наступает время репетиции. Для этого доклад надлежит разбить на части.

Современные мультимедийные технологии предлагают великолепную возможность автоматического озвучивания текстового материала. Можно воспользоваться данной опцией в Google Translate.

Далее целесообразно каждую часть доклада, озвученного с помощью Google Translate, аудировать сначала с тейпскриптом, потом без него, а в заключительных эпизодах аудирования рекомендуется проговаривать текст вместе с диктором. Для достижения устойчивого эффекта долговременного запоминания количество тренировок должно быть многократным. Такого рода многократное прослушивание играет неоценимую роль в развитии навыков восприятия англоязычной речи на слух, обогащает вокабуляр, а также способствует запоминанию текста доклада.

«Генеральную репетицию» целесообразно проводить с таймером.

Чрезвычайно важно отметить, что на протяжении всей описанной подготовительной работы, преподаватель должен внушать своему подопечному мысль о том, что самым большим его врагом является страх ошибки! Что именно страх сделать ошибку мешает применению полученных навыков на практике и, соответственно, препятствует развитию! Надо призывать подопечного не бояться делать ошибки! Надо объяснить ему, что ошибки – это естественная часть любого учебного процесса, что ошибки делают все – даже носители языка!

Подобная психологическая установка заметно снижает неуверенность и речевую скованность, которые будущий участник международной конференции испытывает поначалу. Каждое удачно выполненное им задание необходимо отмечать и поощрять – это важно для создания на занятиях (консультациях) доброжелательной атмосферы эмоционально-психологического комфорта и доверия к преподавателю, что способствует более быстрому и качественному достижению поставленных учебных целей.

Подобная индивидуальная работа по подготовке врача к участию в международном форуме на английском языке сродни оказанию скорой медицинской помощи, если проводить аналогию с медициной. Однако всем известно, что болезнь легче предотвратить, чем её лечить. Так и с иноязычной подготовкой будущих врачей. Ведь чем раньше эксплицировать прагматический потенциал английского языка, показав его роль в траектории профессионального развития, тем более мотивированным станет процесс обучения, тем

качественнее будут приобретённые знания, тем больше ресурсов получит англо-говорящий выпускник медицинского ВУЗа для реализации в профессии его способностей и талантов. Вот почему, начиная с первого года обучения в ПСПбГМУ им. ак. И.П.Павлова, студенты имеют возможность осваивать подязык медицины на английском, немецком и французском языках не только в рамках обязательной программы, но и на различных элективных и факультативных курсах. На кафедре иностранных языков уже много лет работает СНО, в задачу которого входит выработка у студентов презентационных навыков и дискурсивных компетенций с целью подготовки их к будущим выступлениям на международных медицинских форумах. А в качестве «испытательного полигона» используется общеуниверситетская научно-теоретическая конференция на иностранных языках, на которой участники имеют замечательную возможность имплементации приобретённых умений и навыков. Конференцию организует кафедра иностранных языков ПСПбГМУ им. ак. И.П.Павлова. Проводится это мероприятие ежегодно в апреле и является предметом большой гордости, поскольку данная традиция насчитывает уже более 50 лет! Неоднократно конференции проводились в межвузовском формате, а последние два года работа секции стоматологии проводилась с международным участием и транслировалась в режиме реального времени в Финляндии.

Обобщая сказанное, хочется отметить, что чем больше будет логически обоснованных и осмысленных действий в процессе запоминания новой лексики, тем меньше будет роль трудоёмкого механического зазубривания, и тем более эффективным будет процесс запоминания данной лексики, а также включения её в активную речь.

В заключение хотелось бы подчеркнуть актуальность аксиологического подхода к процессу преподавания иностранных языков в медицинском ВУЗе. С самого начала обучения у студентов-медиков начинает формироваться система профессиональных ценностей. Знакомя будущих врачей с подязыком медицины, необходимо ориентировать их на ценностный смысл профессионального лингвообразования, поскольку, как уже было неоднократно сказано выше, знание иностранного языка в современном медицинском сообществе является одним из факторов, влияющих на вектор карьерного развития медицинского работника. А персональный успех в медицинской профессии на самом деле имеет не одного, а множество «бенефициаров», т.к. трансформируется в благо для пациентов, которые получают врачебную помощь более высокого качества от специалиста более высокой квалификации.

DEVELOPING DISCOURSE SKILLS IN POST-GRADUATE LANGUAGE EDUCATION OF HEALTH PROFESSIONALS

A.P. Vasilkova, L.E. Rudakova

The article analyzes the role of English in career development opportunities for health professionals, touches upon some problems associated with their

professional value, provides guidelines for delivering an effective presentation at the international medical conference.

Key words: *training module, coaching, plan, visual message, presentation styles, rehearsal, axiological approach.*

Об авторах:

ВАСИЛЬКОВА Алла Панфиловна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова; *e-mail:* forlang@mail.ru

РУДАКОВА Людмила Евгеньевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. академика И.П. Павлова; *e-mail:* Ludmilarudakova@mail.ru

УДК 378-046

**ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
БАКАЛАВРОВ - БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
ПРИ ОБСУЖДЕНИИ ТЕМ «ЕДА» И «ПУТЕШЕСТВИЯ»**

Ж.Е. Войнова

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск

Статья освещает проблемы обучения межкультурному взаимодействию будущих учителей английского языка на занятии по практике устной и письменной речи. Рассматриваются некоторые приемы работы на примере обсуждения тем «Еда» и «Путешествия», обобщается опыт преподавания автором названных тем студентам.

Ключевые слова: *непрерывное иноязычное образование, обучение межкультурному взаимодействию бакалавров педагогического образования, ключевые компетенции, ценностные ориентации, страноведческая и краеведческая информация, учебные речевые ситуации со страноведческой направленностью.*

Традиционно обсуждение тем «Еда» и «Путешествия» вызывает особый интерес изучающих иностранные языки на различных этапах непрерывного иноязычного образования. Это связано с существованием данных аспектов как неотъемлемой части повседневной жизни любого человека.

В связи с повышением академической мобильности изучение и обсуждение обозначенных аспектов жизнедеятельности студентами, обучающимися по образовательной программе «Педагогическое образование. Иностранный язык» представляется особенно актуальной. Профессиональная подго-

товка учителей иностранного языка также предполагает наличие у студентов навыков, умений и ключевых компетенций в рамках тем, включенных в содержание обучения по ФГОС для различных типов школ и публикуемых в России УМК.

В соответствии с ФГОС ВПО и типовыми программами по дисциплине «Практика устной и письменной речи» для языковых профилей подготовки включение данных тем в тематическое планирование предполагается на втором году изучения английского языка как основного иностранного.

Мы полагаем, что обсуждение обозначенных проблем способствует аккультурации обучаемых, подготовит их к посещению стран изучаемого языка, к осуществлению непосредственной межкультурной коммуникации с носителями языка. Реализуется практическая цель обучения – владение фоновой страноведческой лексикой. Очевидно, что ознакомление студентов со страноведческими лексическими единицами и моделями речевого и неречевого поведения, культивируемыми англоязычной культурой в процессе активного изучения языкового и фактического материала по предлагаемой тематике обеспечивает преодоление «культурного шока» при соприкосновении с англоязычной культурой, а, значит, создание условий для полноценного диалога культур.

Выделяются условия, способствующие или препятствующие взаимопониманию между участниками общения в процессе межкультурного взаимодействия, а именно, *социокультурные и личностные факторы, и индивидуальные качества студентов*, характеризующие их уровень обученности.

Названные условия, препятствуя достижению межкультурного взаимопонимания, являются не только причинами сбоев в межкультурной коммуникации, но и в отдельных случаях ведут к серьезным последствиям, вызванными возникновением отчужденности, враждебности в отношениях собеседников, неспособностью преодоления «культурного шока».

Культурный шок можно рассматривать как одну из стадий успешной аккультурации иностранца и приобретения культурного опыта. «*Культурный шок*» - состояние, испытываемое индивидом (от незначительной раздражительности до глубокого психологического кризиса), при соприкосновении с ИК в стране изучаемого языка. М. Беннет в статье «Transition shock: Putting culture shock in perspective» ссылается на Питера Адлера, который определяет «культурный шок» как «тревожность, отчуждение, испытываемое индивидом вследствие отсутствия легко воспринимаемых и понятных знаков и символов социального окружения, и наступающее вслед за эйфорией и возбуждением, вызванной новизной окружения», подчеркивая при этом, что в результате «культурного шока» «индивид учится лучше узнавать себя и ценности и взгляды других людей» [Bennett 1998: 215].

Многие отечественные и зарубежные исследователи рекомендуют применение «культурного шока» в умеренных дозах (ролевые игры, видео, реальное общение с носителем языка) с целью приобщения обучаемых к ино-

язычной культуре, формированию их культурной осведомленности, лучшему пониманию представителей других культур.

Следовательно, очевиден вывод о необходимости в процессе взаимосвязанного изучения ИЯ и иноязычной культуры специального ознакомления студентов с факторами, как обеспечивающими, так и препятствующими достижению межкультурного взаимопонимания, диалогу культур.

Усвоение, закрепление и тренировка в использовании языкового и фактического материала по предлагаемой тематике происходит в процессе разыгрывания учебных речевых ситуаций (УРС) со страноведческой направленностью. Под УРС со страноведческой направленностью мы понимаем «специально смоделированную в учебных целях совокупность объективных и субъективных факторов, направленных на удовлетворение учебной потребности по овладению иноязычной культурой в процессе изучения иностранного языка. При этом студент представляет собой субъекта учебного поведения, при котором осуществление речевого действия связано с выполнением какой-либо учебной задачи в процессе овладения иноязычной культурой» [Войнова 1999].

Содержательной основой страноведческих УРС являются страноведческие темы, используемые при обучении. Однако в рамках курса практика устной и письменной речи не следует ограничиваться обсуждением чисто страноведческих тем. Более разумно рассматривать каждую включенную в содержание обучения тему с двух сторон: «у нас» и «у них», сравнивая и сопоставляя культуры, реализовывать межтематические связи и принцип «обучение по спирали», когда ранее изученный материал повторяется в новых условиях. Обращение к данной проблематике на занятии предоставляет такую возможность.

Студенты принимают участие в дискуссиях по следующим вопросам: «Продукты питания. В продуктовом магазине», «Индивидуальные пищевые привычки. Рецепты. Здоровое питание», «В кафе, ресторане. Заведения общественного питания в России, США, Великобритании», «Этикет. Правила поведения за столом. Прием гостей и поход в гости», «Стиль питания россиян и представителей англоязычных культур», «Национальная кухня», «Подготовка к поездке. Выбор маршрута», «Путешествия различными видами транспорта», «Покупка билетов», «На вокзале. В аэропорту. На таможне», «В гостинице», «Туристические достопримечательности».

Тематический ресурсный пакет для аудиторной и самостоятельной работы студентов включает в себя лексический портфель, лексические упражнения с ключами, страноведческие и краеведческие тексты и задания к ним, список УРС, предлагаемых на протяжении всего обсуждения темы, и контрольный тест.

В процессе изучения выбранных тем осуществляется:

- *Ознакомление с тематической лексикой и выполнение языковых и условно-речевых упражнений в парах или малых группах, обеспечивающих*

высокую активность студентов, постоянное их взаимодействие в процессе выполнения заданий. Наличие ключей к упражнениям позволяет обеспечить функционирование механизма самоконтроля студентов.

- *Обсуждение* «текстов функционального характера» - рекламный проспект, брошюра, счет, меню, программа, афиша и т.д., и публицистических текстов, описывающих стиль питания россиян и путешествия по России; текстов, отражающих особенности пищевых привычек англичан или американцев и путешествия по Великобритании или Америке; текстов, сравнивающих обозначенные аспекты в культуре нескольких стран. Предлагается комплекс упражнений к текстам, направленных на отработку и закрепление тематической лексики, овладение моделями речевого поведения и определенным объемом фоновых знаний, развитие умений, сравнение фактов двух или трех культур. При обсуждении текстов происходит более осознанное усвоение информации, развитие фоновых знаний студентов о своей культуре через сопоставление страноведческой и краеведческой информации.

- *Развитие и совершенствование коммуникативных умений и ключевых компетенций*, разработка *проектов и презентаций* в парах и группах.

- *Тематический контрольный тест*.

Представляется, что:

- Предмет обсуждения интересен и жизненно важен для студентов, что позволяет вовлечь максимальное их количество в работу через различные приемы и режимы работы, приблизить учебное общение к естественным условиям;

- использование УРС обеспечивает лично-ориентированное овладение обсуждаемым фактическим страноведческим материалом;

- создаются условия для коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанного обучения всем ВРД, развиваются различные компоненты спонтанного монолога и диалога (максимально разнообразное и свободное комбинирование усвоенного языкового материала, говорение без подготовки во времени и инициативное говорение), познавательная деятельность студентов, реализуется наглядность обучения.

В процессе презентации и обсуждения страноведческой и краеведческой информации, представленной в текстах, предлагаются *поведенческие полностью или частично воображаемые* страноведческие УРС и *текстовые (информативные, оценочные, аналитико-компаративные) УРС*.

Текстовые учебно-речевые ситуации моделируются посредством изменения коммуникативных или учебных задач. Наиболее типичными речевыми задачами являются:

- сравнение, оценка и анализ фактов российской, американской и британской культур. *Compare dinner parties in Russia, Great Britain and America. Say how different they are, what they have in common; how different the table setting is, who serves the guests in each country, the hosts or they do it them-*

selves. What is (not) polite to do at a formal dinner party? How can you help your guests feel comfortable? What are some secrets of a successful dinner party? Do you think you are a good host(ess)?

- *расспрос информантов. Talk with your friends about the following things: «Breakfast in the US», «English people's favorite dishes», «Customs procedures».*

- *комментирование утверждений. Look through the given information and speak about the financial aspect of travelling in GB / eating out in the US. Discuss this problem in class;*

- *обобщение и анализ мнений: каждый студент /половина студентов/ в группе получают вопросы, которые они должны задать всем, затем обобщить ответы и представить результат в группе устно или письменно.*

Poll your friends and find out to what extent they are vegetarians; what they think about travelling in Russia. Sum up the results and present them in class.

- *выделение аргументов «за» и «против».*

Discuss it with your friends and find arguments for and against each part of the statement. If possible, find out what Americans think about it, compare the attitudes to the statement in both cultures, and make your conclusions.

a) Which one do you support - living to eat or eating to live?

b) What are the advantages and disadvantages of travelling by train?

- *постановка, обсуждение, решение проблем.*

a) What makes a healthy diet?

b) Who is a smart traveler?

c) How to avoid problems travelling to foreign countries?

- *самостоятельный поиск информации.*

Do some research on the topic «National cuisine in the celebration of different holidays and festivals» (American, Russian, etc.). Present the information you've collected in class. Give some recipes. Be ready to answer your friends' questions.

- *проекты и презентации.*

a) Project work «Starting your own food business». Imagine you are starting your own food business. Work in pairs, small groups or alone. Work out a project of a cafe, bar, restaurant etc. It's supposed to serve Russian/American food. Think about food, drink, and general conception. Don't forget surroundings, interior and exterior, service, prices, and groups of customers. Present your project to the Expert Board. The Expert Board is to decide which project is the best, choose it and inform potential investors about it.

b) Historical Sights and Landmarks of London and Great Britain. Streets of London, parks and famous sights.

c) An ideal vacation trip. Find out about travel connections from your town to neighbouring countries. What forms of transport are there? How long do the journeys take? Which routes are the most expensive? Collect timetables and other information about the journeys. Draw a map, showing the routes and journey times. Put some information about prices round your map. Make your project

presentation.

Текстовые УРС позволяют использовать индивидуальный, парный, групповой режимы работы, обеспечивая личностно-ориентированное усвоение полученной информации и построение индивидуальной образовательной траектории.

Поведенческие полностью или частично воображаемые УРС позволяют организовать овладение культуро-детерминированными моделями речевого и неречевого поведения носителей иноязычной культуры, базовыми лексическими единицами, грамматическими и синтаксическими конструкциями, способами отражения культурных норм в устной и письменной коммуникации. Такие ситуации направлены на формирование умений диалогической речи посредством аудирования или чтения диалога, а также просмотра видеофильма или картинки.

В воображаемых, но возможных УРС студенты представляют себя в стране изучаемого языка и выполняют речевые и неречевые действия, соответствующие условиям реального общения. Разыгрывая *полностью воображаемые УРС*, студенты выступают в воображаемых обстоятельствах в роли носителя языка, представителей других культур.

Наиболее рациональной формой моделирования поведенческих полностью или частично воображаемых УРС является ролевая игра, в процессе которой реализуются сервисная, зрелищно-массовая сферы реального устного общения, сфера игр и развлечений и используются фронтальный, парный (пары сменного состава), групповой режимы работы. Студенты выступают в «я – роли» в стране изучаемого языка или в роли носителя языка.

Играя роли посетителя ресторана, кафе, туриста, покупателя, продавца, кассира, кинозрителя и т.д. в процессе ролевой игры обиходного содержания на усвоение формул речевого этикета и сюжетной ролевой игры бытового содержания, они практически овладевают базовыми моделями речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях инокультурного окружения.

К ситуациям такого типа относятся различные интервью, дискуссии с «англоязычными» собеседниками, в которых присутствуют реальный и воображаемый планы (роли «иностранцев»). Идеальный вариант таких ситуаций – когда в роли зарубежных гостей выступают носители языка, и общение носит почти естественный характер.

a) With your group role play a dinner party. Choose one person to be the host or hostess. Before you present your role play to the class, make the list of everything you'll put on the table. Be very specific. In the role play use topical vocabulary and the vocabulary to make polite invitations, offers and requests.

b) Being in the US you want to arrange a business breakfast. Call the restaurant to reserve a table for the number of people and the time you want. Ask what they have on their breakfast menu.

c) Discuss airport procedures with your American (British) friend.

Овладение страноведческой информацией в ролевой игре будет более продуктивным, если:

- В игровом общении достигается взаимодействие партнеров, правильно определен деятельностный фон общения и показана необходимость речевых действий;

- коммуникативные типы реплик разнообразны, студенты владеют типичными способами речевого взаимодействия, а их высказывания самостоятельны.

В заключение предложим несколько методических рекомендаций по использованию УРС в процессе обучения студентов межкультурной коммуникации при обсуждении пищевых привычек и туристических предпочтений россиян и представителей англоязычных культур. Необходимо, чтобы:

- УРС различных типов использовались на протяжении всего периода изучения темы, что позволяет формировать различные навыки, умения и компетенции студентов;

- УРС имели базовый инвентарь языковых единиц, применимый во многих аналогичных ситуациях;

- принимался во внимание объем информации, которым владеют студенты по теме, что особенно важно при обсуждении страноведческой информации и учитывался их уровень владения языком;

- студентам чаще предлагались роли носителей языка, что способствует уменьшению ошибок в речи, стимулирует их к самостоятельному поиску информации, а за ролью закреплялись определенные текстовые характеристики.

Таким образом, представленные выше приемы обучения межкультурному взаимодействию при обсуждении разговорных тем «Еда» и «Путешествия» позволяют преодолеть возможные последствия «культурного шока» при соприкосновении студентов с англоязычной культурой, а также сформировать их ключевые компетенции. Помимо этого, повышается уровень осведомленности и толерантности будущих учителей английского языка к культурно-обусловленному поведению людей, их способность решать целый комплекс образовательных и воспитательных задач, отвечающих вызовам современного общества в области непрерывного иноязычного образования. Наглядным результатом обучения межкультурному взаимодействию становится успешная интеграция российских студентов и выпускников вузов в мировое сообщество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войнова Ж.Е. Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов II курса языкового факультета педагогического вуза: На материале английского языка: Дис. ... канд. педагог. наук: 12.00.02 / Ж.Е. Войнова; Карельск. гос. пед. ун-т. – Петрозаводск [б.и.]; 1999. – 164 с. – На правах рукоп.
2. Bennett M.J. Transition shock: Putting culture shock in perspective / M.J. Bennett

// Basic concepts of intercultural communication. ed. M. Bennett. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. – P. 215-224.

**TEACHING INTERCULTURAL UNDERSTANDING
TO FUTURE ENGLISH TEACHERS
WHILE DISCUSSING TOPICS «FOOD» AND «TRAVELING»**

Zh.Ye. Voinova

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

The article discusses the problem of teaching intercultural interaction to Education majors in foreign languages, highlights possible English language classroom techniques and sums up the author's personal experience of discussing food and travel issues with students in class.

Key words: lifelong language learning, teaching intercultural communication to Education majors in foreign languages, key competences, value orientations, cross-cultural information, country-study topics, target culture related speech situations.

Об авторе:

ВОЙНОВА Жанна Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета, *e-mail: zhanna@onego.ru*

УДК 372.881.1

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

Т.Н. Галинская, Н.Г. Костина

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург

В статье описывается опыт авторов по применению технологии интерактивного обучения в форме дискуссии «Да», «Нет» или «Может быть» и коммуникативного тренинга «Социологический опрос» как эффективного средства развития коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий обучающихся на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: технология интерактивного обучения, системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия, диалогическое взаимодействие, коммуникативные умения, сотрудничество, коммуникативный тренинг, урок иностранного языка.

Тенденции современной жизни – обилие информации и инноваций, высокий темп изменения условий жизни, безработица, политический кризис – требуют пересмотра стратегии и тактики организации современного урока. Действительно, сегодня нам – педагогам – приходится готовить растущее

поколение зачастую к тому, о чем мы сами имеем достаточное смутное представление. Тем не менее, можно с уверенностью утверждать, что такие важные умения, как работа с информационными ресурсами для обеспечения более высокой эффективности своей деятельности, а также умение общаться для достижения плодотворного сотрудничества, являются теми основными способами действия, которые необходимы любому члену нашего общества сейчас и в будущем. Нашу мысль подтверждают слова А.Ю. Уварова: «Без навыков кооперации с другими людьми, успешной работы в коллективе сегодня трудно представить себе члена любого самодетельного общественного движения. Способность эффективно кооперироваться с другими людьми – составная часть гражданского образования, подготовки членов демократического общества» [Уваров 1991: 8].

В связи с этим, не случайно, на наш взгляд, такие универсальные действия, как умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты; а также способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, фигурируют в ФГОС в числе метапредметных результатов освоения основной образовательной программы [ФГОС 2012: 6]. Современная школа должна формировать регулятивные, познавательные, коммуникативные и личностные универсальные учебные действия (УУД), которые обеспечивают готовность личности действовать в конкретных ситуациях [Сухов 2013: 74]. Таким образом, позиции системно-деятельностного подхода актуальны сегодня как никогда, потому что, по словам Е.А. Карпенко, «образование существенно отстает от жизненных реалий, а именно выпускники образовательных учреждений не отвечают требованиям тех сфер народного хозяйства, где они должны трудиться» [Карпенко [http](http://)].

Мы считаем, что применение технологии интерактивного обучения в образовательном процессе позволяет достичь довольно заметных результатов, как в формировании умений продуктивного общения, так и в овладении обучающимися навыками сбора, обработки и применения нужной информации в конкретной ситуации.

Интерактивное обучение является одним из актуальных направлений современного образовательного процесса. [Коротаяева 2012: 172]. Интерактивное обучение, в отличие от пассивной и активной моделей, подразумевает обучение, основанное на активном взаимодействии обучающихся как с преподавателем, так и между собой [Панфилова 2012, Джонсон 2001]. Понятие «интерактивность» (от англ. «interact» – взаимодействовать) означает способность находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо (компьютером) или кем-либо (человеком) [Костина 2007: 173]. Интерактивная модель своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, при которых каждый обучающийся вынужден (в положительном смысле) активно

взаимодействовать с партнером благодаря специально смоделированным преподавателем жизненным ситуациям, использованию тренингов и ролевых игр, партнерской работе в парах и малых группах [Галинская 2016: 57].

Интерактивная модель обучения в полной мере реализует системно-деятельностный подход, направленный на организацию исследовательской деятельности обучающихся для самостоятельного «открытия» знаний и самореализации: «Деятельность <...> является сферой реализации личностного потенциала, создает условия для самореализации человека в системе общественных отношений, является источником и критерием научного познания, самопознания и саморазвития» [Тоистева 2013: 199].

В данной статье мы продолжаем описывать опыт применения технологии интерактивного обучения на занятиях по дисциплинам «Иностранный язык» (английский) и «Второй иностранный язык» (французский), начатый в статье [Галинская 2017: 67-71], в которой представлена методика организации деятельности обучающихся в парах и малых группах в контексте формирования лингвострановедческой компетенции в форме интеллектуального тренинга «Хронологические загадки». Предметом настоящей статьи выступают диалоговые формы организации занятий иностранного языка [Галинская 2009: 17] – дискуссия «Да», «Нет» или «Может быть» и коммуникативный тренинг «Социологический опрос», которые мы используем для активизации образовательного процесса и формирования стратегически важных УУД – умение общаться и работать с информацией (собирать, обрабатывать и представлять).

Наиболее простой, но весьма эффективный из применяемых нами интерактивных методов – это разновидность дискуссии, которую мы называем «Да», «Нет» или «Может быть». Эта дискуссия представляет собой метод стимулирования творческой активности, позволяющий участникам игры продемонстрировать свою позицию (согласие / несогласие / компромисс) относительно какой-либо проблемы не только вербальным способом, т.е. посредством аргументации, но и невербальным, так как участники, имея возможность свободного перемещения по аудитории, могут физически принять ту или иную сторону, обозначенную специальными табличками «ДА», «НЕТ», «МОЖЕТ БЫТЬ». «Невербальная» составляющая игры обеспечивает возможность принять участие в предлагаемой игре всем без исключения обучающимся, что нейтрализует стресс для тех, кто не уверен в своих силах и пока не готов к активной аргументации.

Для организации дискуссии «Да», «Нет» или «Может быть» желательно наличие достаточно просторного для свободного перемещения всех обучающихся помещения, так как основное условие этого задания заключается в том, что оно выполняется стоя и предполагает возможность свободного перемещения по аудитории. Также необходимы таблички или просто листы бумаги А4 с надписями «Да», «Нет», «Может быть», (или хотя бы одну из них для общей ориентировки) прикрепленные к правой стене («ДА»), передней или

задней стене («МОЖЕТ БЫТЬ») и левой стене («НЕТ»).

Перед началом дискуссии преподаватель объясняет правила – обозначить свою позицию по предлагаемой проблеме пройдя в определенную часть аудитории – и только после этого начинает дискуссию, для чего он озвучивает проблему, сформулированную обязательно в виде утверждения, (например, *Полное взаимопонимание между родителями и детьми невозможно*) выжидает какое-то время для осознания участниками ее сути и еще раз повторяет. После того, как участники займут сторону, которая соответствует их позиции по заданной проблеме, преподаватель предлагает им аргументировать свою позицию.

Необходимо отметить, что в процессе обсуждения поставленной проблемы любой участник без разрешения может поменять свое мнение и переместиться на другую сторону, о чем следует напоминать участникам.

Иногда, когда все участники занимают какую-либо одну позицию (например, НЕТ), для стимулирования обсуждения преподаватель может предложить более подготовленным и активным студентам занять противоположную сторону (ДА) и попытаться аргументировать достоинства обсуждаемой проблемы.

Описанное задание может быть использовано на разных этапах занятия иностранного языка: в качестве речевой зарядки, так как этот вид деятельности стимулирует интеллектуальные творческие способности и критическое мышление, а также в качестве средства развития речевых умений, так как дискуссия способствует выработке следующих коммуникативных навыков: слушать своих собеседников, правильно выражать свои мысли, подбирать аргументацию и контраргументацию.

Следующий интерактивный метод, достаточно простой в организации и наряду с этим весьма эффективный для повышения мотивации обучающихся к активной совместной деятельности представляет собой элементы работы в парах и публичного выступления, называется «Социологический опрос», и методика его проведения, а также полученные результаты схожи с реальными соцопросами. Коммуникативный тренинг «Социологический опрос» проводится в несколько этапов.

На первом, подготовительном, этапе каждый участник получает по одной карточке с индивидуальным заданием, которое заключается в опросе всех остальных участников по заданной проблеме. Тематика для изучения мнения в группе может быть разной, в зависимости от изучаемой темы. Так каждому участнику предлагается задание изучить мнение его одноклассников по разным аспектам одной темы (например, *достоинства и недостатки жизни в городе и сельской местности, смысл жизни в городе и в деревне, отношение участников к возможному переезду из города в деревню и наоборот, «тяга к земле», наличие или отсутствие дачи и перспектива её покупки* и т.д.), либо по совершенно разным темам, например, *здоровый образ жизни, роль спорта в жизни общества, общение и Интернет, проблемы под-*

ростков и т.д. Преподаватель готовит индивидуальное задание для каждого участника, которые не должны повторяться. В таком виде тренинг «Социологический опрос» может выполнять ряд функций – актуализация пройденного материала, развитие речевых умений в форме диалогического и монологического высказывания, итоговый контроль коммуникативных умений обучающихся по изученным темам.

С другой стороны, задания могут быть сформулированы по одной теме, например в рамках темы «Отдых и путешествия» предлагается блок заданий, предлагающих выяснить информацию о способах проведения каникул и любимых мест в семьях одноклассников-участников коммуникативного тренинга, мнение участников о достоинствах и недостатках отдыха в нашей стране и за рубежом, планах одноклассников на ближайшие зимние и летние каникулы и т.д. Кроме вопросов на каждой карточке должна быть обязательно обозначена цель (*Выясни мнение ребят по предлагаемой теме*) и задачи (*подготовь таблицу для фиксации полученных ответов, задай все вопросы каждому собеседнику (ваш разговор не должен быть меньше 1 мин и больше 2 мин!), на основе полученных данных подготовь письменный отчет по теме проведенного опроса*).

На втором, основном, этапе игры каждый участник, опрашивает согласно заданию одноклассников, делает необходимые записи с тем, чтобы на следующем этапе игры сделать комплексный анализ мнений по изученной проблеме и представить отчет о проведенном исследовании в форме публичного трехминутного выступления перед остальными участниками.

Для проведения этой формы работы желательно наличие достаточно просторного для свободного перемещения всех обучаемых помещения, так как для выполнения этого задания необходима возможность свободного перемещения участников по аудитории, рассредоточения и беседы двух участников друг с другом в течение нескольких минут.

В среднем, этап взаимного опрашивания участников обычно занимает 15-20 минут, в зависимости от общего количества участников. На наш взгляд, наиболее приемлемо использовать этот метод в небольших группах – 8-10 человек, так как в противном случае игра может затянуться.

Третий этап игры представляет собой самостоятельную работу каждого участника по анализу полученных результатов и формулированию выводов. На это обычно необходимо 5-7 минут. В своих отчетах обучающиеся должны соблюдать анонимность полученных мнений, стремиться к обобщенному представлению полученных результатов и не ссылаться на конкретные личности. По мере заслушивания отчетов-сообщений может завязаться спонтанная дискуссия, которой управляет преподаватель.

В целом, интерактивные методы способствуют развитию актуальных базовых качеств современного грамотного человека, необходимых для успешной деятельности в будущем – умение плодотворно сотрудничать с другими участниками производственного процесса, а также умение собирать,

организовывать и использовать все доступные информационные ресурсы для обеспечения наибольшей эффективности производственного процесса [Уваров 1991: 10]. Наш опыт применения технологии интерактивного обучения позволяет утверждать, что диалоговые формы организации занятий иностранного языка создают благоприятные условия для развития коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся: активное участие в обсуждении в соответствии с его ролью, высокая заинтересованность в совместном обсуждении проблемы, приводящем к выработке её решения, к новому знанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галинская Т.Н. Диалог как способ обучения иноязычному деловому общению / Т.Н. Галинская // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 8. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – С. 12-18.
2. Галинская Т.Н. Партнерская работа как способ активизации образовательной деятельности обучающихся на занятиях французского языка / Т.Н. Галинская // Инновационная наука: междунар. науч. журн. – 2016. – № 12. – Ч. 3. – С. 54-57.
3. Галинская Т.Н. Формирование лингвострановедческой компетенции школьников средствами технологии интерактивного обучения на уроке иностранного языка [Электронный ресурс] / Т.Н. Галинская, Н.Г. Костина // Современный урок в условиях внедрения ФГОС: опыт, проблемы, перспективы : сб. статей всерос. науч.-метод. конф., 28 ноября-1 дек. 2016 г. – Оренбург: Оренбург. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 67-71. – URL: http://ospu.ru/userfiles/ufiles/E_book/sov_urok1/t1.pdf
4. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. – СПб.: Эконом. школа, 2001. – 256 с.
5. Карпенко Е.А. Критерии успешного применения интерактивных технологий в обучении [Электронный ресурс] / Е. А. Карпенко // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 6. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/06/3274>
6. Коротаева Е.В. Интерактивное обучение: вопросы теории и практики обучения / Е.В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 171-174.
7. Костина Н.Г. Интерактивность как метод обучения иностранным языкам / Н.Г. Костина, Н.Д. Ярмер // Вестн. Оренбург. гос. пед. ун-та. – 2007. – № 4. – С. 172-180.
8. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2012. – 192 с.
9. Сухов В.П. Интегральная методическая система развивающего обучения: системно-деятельностный подход / В.П. Сухов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 6 (49). – С. 73-78.
10. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации / О.С. Тоистева // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 198-202.
11. Уваров А. Ю. Групповая работа: кооперация в обучении / А.Ю. Уваров. – М.: МИРОС, 2001. – 224 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Мин. образования и науки РФ. – М., 2012. – 45 с.

**INTERACTION LEARNING
IN THE CONTEXT OF THE SYSTEM-ACTION APPROACH**

T.N. Galinskaia, N.G. Kostina

Orenburg State Teachers' Training University, Orenburg

The paper describes the authors' experience in the use of interactive methods in the form of discussion *Yes, No or Maybe* and communication training *Social Survey* as an effective tool for the development of communicative and cognitive universal learning activities of students in the foreign language class.

Key words: *interaction learning, system-action approach, universal learning activities, dialogical interaction, communication skills, cooperation, communicative training, foreign language class.*

Об авторах:

ГАЛИНСКАЯ Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка Оренбургского государственного педагогического университета, *e-mail:* galinskaya2012@gmail.com

КОСТИНА Наталья Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания английского языка Оренбургского государственного педагогического университета, *e-mail:* formica12@mail.ru

УДК 811.133.1 +378.147

**ФРАНЦУЗСКИЕ АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

Т.В. Гиляровская, Н.М. Черепкова

Воронежский государственный университет, Воронеж

В статье рассмотрена сущность социолингвистической компетенции в процессе обучения французскому языку. Определен методический потенциал аутентичных материалов в формировании социолингвистической компетенции. Представлен пример практических заданий для аутентичных радиопередач.

Ключевые слова: *социолингвистическая компетенция, межкультурная коммуникация, аутентичные материалы, методика обучения иностранному языку.*

Современная система образования вступила с появлением Интернета в новую фазу своего развития. Информационные технологии позволяют реа-

лизовывать принципы дифференцированного и индивидуального подхода к обучению. Как показывает практический опыт, даже те учащиеся, которые на стандартном занятии чувствуют себя неуверенно, или с неохотой выполняют задания, в компьютерном классе работают с удовольствием. Обучение иностранному языку требует лично-ориентированного подхода в большей степени, чем какой-либо другой учебный предмет. Современный студент – это личность, которой всё интересно. Ему хочется знать о культуре других стран, он много путешествует и общается, стремится быть всесторонне развитым. Поэтому выделение социолингвистической компетенции в составе коммуникативной очень важно для развития умений общения у учащихся, способных участвовать в межкультурной коммуникации [Рыченкова 2011: 345].

Требования к социолингвистической компетенции в определенной мере сформулированы в монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка». Социолингвистическая компетенция находится в тесном взаимодействии с социокультурной компетентностью, обеспечивая адекватность участия в межкультурной коммуникации. При подготовке студентов языковых вузов необходимо уделять особое внимание формированию социолингвистической компетенции, поскольку она «отражает социокультурные условия использования языка» [Сафонова 1996: 15].

Социокультурная компетентность – это способность и готовность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения и достижения положительного для обеих сторон результата общения [Рыченкова 2011: 345].

Владение социолингвистической компетенцией в устном общении предполагает овладение коммуникантом не только языковыми, но и неязыковыми (невербальными) средствами общения, также способность выбирать и использовать их в соотношении с конкретной коммуникативной ситуацией и социокультурными нормами страны изучаемого языка [там же: 346].

Одним из наиболее эффективных средств формирования данной компетенции у студентов языковых вузов являются аутентичные кино-, видео-, телефильмы, радиопередачи, которые можно рассматривать как своеобразные ретрансляторы национальной культуры [Гальскова 2003: 280]. К аутентичным материалам относят любые реальные устные или письменные тексты, воспроизводимые носителями языка не для учебных целей. Аутентичные документы широко используются для «приближения» студентов к будущему применению языка в естественной коммуникации, «поскольку целью обучения ИЯ является формирование у учащегося способности использовать изучаемый язык как инструмент реального общения в диалоге культур современного поликультурного общественного пространства» [там же: 90]. Их использование помогает имитировать на занятиях условия реального общения, создать атмосферу аутентичной ситуации коммуникации. Они

служат информационным источником и средством повышения мотивации к изучению языка [Кашкина 2014]. К аутентичным приравнены тексты, сохраняющие все характеристики естественного речевого произведения, но методически обработанные, подготовленные к педагогическому процессу [Гальскова 2007].

Обратимся к ресурсам международного французского радио RFI, которое начиная с 1986 года стало предлагать разнообразные материалы для преподавателей и изучающих французский язык. На сайте преподаватель может найти как готовые досье по разным темам, так и самостоятельно подготовить задания.

Цель нашей статьи – представить опыт работы с аутентичными материалами французского радиоканала RFI (Radio France International) на примере передачи «Journal en français facile» [<http://www.rfi.fr>]. Данная передача выходит на радио ежедневно. Это новостная программа, которая подводит итог событиям, произошедшим в мире и во Франции за текущий день. В ней дается информация политического, экономического, социального, культурного характера. Эта радиопередача отличается большой информационной насыщенностью. Кроме того, каждая программа сопровождается репортажами корреспондентов RFI с мест событий. Это дает возможность обучать разным видам речи: монологической, диалогической и смешанной. Время звучания передачи – 10 минут, что является оптимальным для восприятия информации. На наш взгляд данная передача отвечает всем требованиям, предъявляемым к аутентичным материалам радиопередач информационных жанров для обучения аудированию студентов языковых факультетов и специальностей [Гальскова 2007]. Все аудиоматериалы сопровождаются текстом транскрипции новостей. Это позволяет преподавателю создавать собственные задания по аудированию для каждого выпуска новостей.

Рассмотрим пример работы с конкретной передачей «Journal en français facile» выпуск от 21.03.2016 года. В качестве предтекстовых упражнений, упражнений направленных на облегчение последующего этапа прослушивания [Гальскова 2007: 150], предлагается провести беседу по выявлению знаний учащихся о событиях в мире. С этой целью можно предложить приготовить небольшие сообщения на французском языке по разным новостным рубрикам: политика, общественная жизнь, экономика, новости культуры и спорта, научные открытия. Такое задание позволит активизировать словарный запас учащихся по теме, актуализировать их социокультурные и фоновые знания, поможет снять лексические и языковые трудности перед прослушиванием [Кашкина 2014].

На этапе слушания текста предлагается раздать учащимся заголовки, подготовленные самим преподавателем к новостным сюжетам данного выпуска. Заголовки даются не в той последовательности, как представлены сюжеты. Также есть один или два лишних заголовка, то есть, новостной информации по этой теме в выпуске нет. Так, для нашего выпуска предлагаем

следующее задание:

Activité 1. Ecoutez les actualités et remettez dans l'ordre les titres ci-dessous. Faites attention: il y a un titre intru.

1. le procès de la pilote d'hélicoptère
2. les informations confuses sur les attaques
3. les crimes contre l'humanité
4. l'élection présidentielle
5. la visite attendue depuis longtemps
6. faire le point sur l'enquête
7. le voyage bien fait

После первого прослушивания студенты должны распределить заголовки в порядке следования информации в аудиотексте, а также найти лишний.

Следующим заданием может быть упражнение, направленное на более детальное понимание аудиотекста. Для этого преподаватель предлагает ответить на вопросы с целью проверки понимания языковой и фактической информации, представленной под каждым заголовком. Преподаватель уточняет название страны, просит дать краткое описание самого события и его участников.

Activité 2. Ecoutez l'émission encore une fois et répondez aux questions. Où se passe l'action dans l'actualité intitulée «La visite attendue depuis longtemps»? De quel événement parle-t-on? Qui sont les principaux agents?

Для выполнения данного задания необходимо прослушать текст полностью второй раз. Однако, если уровень языковой подготовки студентов недостаточно высок, то можно делать паузу после каждой из новостей, давая студентам возможность выполнить задание по частям.

Для полного понимания прозвучавшей новостной информации можно использовать текст транскрипции одной или двух более важных, интересных или сложных на взгляд преподавателя новостей. Студентам раздается текст с пропусками слов и выражений, которые нужно вставить по мере прослушивания. Слова и выражения для заполнения пропусков предлагаются факультативно, в зависимости от уровня знаний студентов.

Activité 3. Ecoutez l'émission et complétez le texte par les mots manquants. Mots pour remplir les trous: divergences; longue poignée de main; l'esprit d'ouverture; soient dépassées.

A la une: le voyage de Barack Obama à Cuba ... Deux heures d'entretiens aujourd'hui avec son homologue Raul Castro ... après une _____... Le président cubain dit souhaiter que les " _____ " entre les deux pays _____... Barack Obama salue " _____ " de Raul Castro RFI (21.03.2016r).

Такие задания проверяют умение учащихся ориентироваться в тексте, соотносить печатную информацию и информацию звучащую [Гальскова 2003: 179-186].

Как было отмечено выше, каждый выпуск новостей иллюстрируется интервью или репортажами журналистов с мест событий. Данные аудиотек-

сты отличаются достаточно высокой сложностью для понимания, так, как речь в них эмоционально-окрашенная, с быстрым темпом, сопровождается разного рода документальными шумами. Для таких аудиотекстов целесообразно на наш взгляд предложить следующий вид заданий. Репортаж или интервью разбивается на части. Эти части в печатном виде в разной последовательности раздаются студентам.

Activité 4. Réécoutez l'interview et remettez dans l'ordre les phrases pour avoir un texte cohérent.

a. «J'affirme que ce ne sont pas les Etats-Unis ou quel qu'autre Etat que ce soit qui va décider de la destinée de Cuba. Cuba est un Etat souverain, un pays fier et à raison».

b. «Et le futur de Cuba sera décidé par les cubains, pas par quelqu'un d'autre».

c. «Dans le même temps, comme nous le faisons partout où nous allons dans le monde, j'ai été clair : les Etats-Unis continueront à parler pour la démocratie, y compris pour le droit des cubains à décider de leur avenir».

d. «Nous parlerons pour les Droits de l'homme universels, comme la liberté de parole, de réunion, la liberté religieuse».

e. «J'ai d'ailleurs hâte de rencontrer les chefs de la société civile cubaine demain». (Интервью с президентом США Б. Обама после визита на Кубу, RFI 21.03.2016 г.).

Слушая информацию, студенты восстанавливают последовательность напечатанного интервью, совмещая его со звучащим аналогом, и получают связный текст. Такая работа позволяет полностью понять информацию в репортаже/интервью. После прослушивания можно предложить кратко устно изложить информацию прослушанного текста.

Activité 5. Faites un exposé oral de cette interview.

На заключительном этапе работы с новостным выпуском предлагаются собственно речевые упражнения, как устного плана, так и письменного: дискуссии, монологические высказывания, аргументирующие собственное отношение к событиям, написание эссе и статьи в блог.

Activité 6. Réfléchissez sur le problème « La culture générale des hommes politiques pendant les élections municipales ou présidentielles ». Présentez vos idées en forme d'un essai.

Прослушивание новостей всегда вызывает живейший интерес у студентов не только из-за своей практической языковой информации (слова, фразы, лингвострановедческие реалии, современный французский язык), но и из-за расширения фоновых знаний, связанных с историей, культурой, искусством, архитектурой, географией страны.

Таким образом, рассмотренная в данной статье методика работы с аутентичными материалами радиопередачи «Journal en français facile», направлена на приобретение учащимися языковых умений и навыков и их дальнейшее практическое применение для участия в межкультурном общении и решении социальных и профессиональных задач. Актуальные аутентичные

материалы стимулируют познавательную деятельность студентов, побуждая их расширять свой словарный запас и повышать культурно-политический уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 4-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2007. – 336 с.
3. Кашкина Е. В. Возможности использования компьютерных систем при переводе технических текстов / Е.В. Кашкина // Инновационные процессы в лингводидактике. – Воронеж: Воронеж. гос. техн. ун-т, 2014. – С. 78-84.
4. Рыченкова Л.А. Социокультурная компетентность как основной и самостоятельный компонент содержания обучения иностранным языкам / Л.А. Рыченкова // Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики: мат-лы междунар. научн. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2011. – С. 244-247.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
6. LES VOIX DU MONDE [Электронный ресурс] – URL: <http://www.rfi.fr>

**FRENCH AUTHENTIC MATERIALS AS A MEANS
OF FORMATION OF SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE
OF STUDENTS OF LINGUISTIC FACULTIES**

T.V. Gilyarovskaya, N.M. Cherepkova

Voronezh State University, Voronezh

The article defines the essence of sociolinguistic competence in the process of learning the French language. The methodical potential of authentic materials in the formation of sociolinguistic competence is described and an example of practical tasks to authentic radio broadcasts is given.

Key words: *sociolinguistic competence, intercultural communication, authentic materials, methods of teaching a foreign language.*

Об авторах:

ГИЛЯРОВСКАЯ Татьяна Викторовна – преподаватель кафедры французской филологии Воронежского государственного университета, *e-mail*: tatyana_gilyar@mail.ru

ЧЕРЕПКОВА Нина Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры французской филологии Воронежского государственного университета, *e-mail*: nina.cherepkova@gmail.com

УДК 372.881.111.1

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА КАРТОЧЕК
ДЛЯ ЗАПОМИНАНИЯ НОВЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
И РАСШИРЕНИЯ ПАССИВНОГО И АКТИВНОГО
СЛОВАРНОГО ЗАПАСА**

О.Н. Гич

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток

В статье рассматривается эксперимент, проведенный с целью определения эффективности метода карточек для запоминания новых лексических единиц. В ходе эксперимента выяснялась степень влияния метода карточек на активный и пассивный словарный запас учащихся. В статье анализируются и сравниваются полученные результаты для каждого из уровней владения языком по каждому виду речевой деятельности.

Ключевые слова: метод карточек, активный словарь, пассивный словарь, стратегии запоминания слов, педагогический эксперимент.

Для запоминания иностранных слов отечественные и зарубежные методисты предлагают множество различных стратегий: картинки, составление рассказа, карточки, фонетических ассоциаций, движения, индивидуализации и т. д. [Azadeh 2011: 85; Katarzyna 2013: 656]. Наиболее рекомендован методистами и любим преподавателями метод карточек [Nation 2008: 158; Thornbury 2002: 94]. Суть этого метода состоит в следующем: на одной стороне карточки пишется иностранное слово, на обратной стороне написаны перевод, определение или изображена картинка. Карточки складываются стопкой. Обучающийся перебирает карточки пытаясь вспомнить перевод с иностранного языка на родной язык или наоборот. Если карточку удалось вспомнить успешно, то ее откладывают в отдельную стопку, при неудаче – карточка уходит вниз стопки. Когда все карточки переходят во вторую стопку, все лексические единицы повторяются еще раз. Те слова, которые вспомнить не удалось, возвращаются в первую стопку. Те слова, которые вспомнить удалось, уходят в третью стопку, которая повторяется раз в месяц или иной период.

Большинство отмечают, что при использовании этого метода повышается количество запоминаемых лексических единиц, скорость запоминания иностранных слов [Nation 2008: 163; Thornbury 2002: 102]. Однако у данного метода есть ряд минусов. Во-первых, важен отбор лексических единиц. Выбор слова, которое записывается на карточку, должно соответствовать уровню владения языком, так обладателю допорогового уровня не имеет смысла записывать низкочастотные слова, которые учащийся не будет видеть, например, в текстах учебников. Во-вторых, запоминание слова не гарантирует автоматического использования этого слова в речи или распознавание этого слова в речи другого человека [Щукин 2010: 351]. Поэтому целью эксперимента было выяснить эффективность данного метода для всех умений: письма, чтения, аудирования и говорения, в частности, выяснить, какой из

словарей активный (используемый для продуктивных видов речевой деятельности) или пассивный (используемый для рецептивных видов речевой деятельности) расширяется при использовании данного метода.

Экспериментальная группа состояла из 15 учащихся разного возраста (11-16 лет) и разного пола и обладающих различными уровнями владения языком (A1, A2, B1). В течение шести месяцев они использовали метод карточек в процессе обучения. Контрольная группа также состояла из 15 учащихся различного возраста (11-18 лет) с различными уровнями владения языком (A1, A2, B1). В процессе обучения участники контрольной группы не использовали метод карточек, а использовали традиционные методы запоминания слов, например, запоминание слов в списке вместе с переводом.

В начале эксперимента все обе группы прошли вводный тест и показали идентичные результаты. По прошествии шести месяцев обе группы выполнили четыре задания, соответствующих уровню владения языком и проверяющих четыре основных умения: чтение, аудирование, письмо и говорение.

Каждое из заданий, проверяющие рецептивные виды деятельности, включало от 15 до 30 лексических единиц, используемых в карточках. Задание для чтения заключалось в следующем: учащийся должен был прочитать текст, выполнить задание на понимание текста, например, определить ложные и верные утверждения. Затем, перевести подчеркнутые слова. Задание для проверки восприятия речи на слух также состояло из двух частей. Первая часть проверяла понимание содержания текста, во второй части учащийся должен был вставить в пропуски слова, которые слышит.

Задания для продуктивных видов деятельности были составлены таким образом, что отвечающий был вынужден использовать лексические единицы, изучаемые с помощью карточек. Например, для уровня A2 предлагалось следующее задание: «Describe a member of your family. Mention his/her appearance, personality, place of work» («Опиши члена своей семьи. Не забудь упомянуть его/ее внешность, характер, место работы»). Слова, описывающие внешность, черты характера, наименования мест работы и членов семьи, входят в лексический минимум данного уровня и несколько из них были внесены в карточки. При выполнении данного задания велся подсчет использованных лексических единиц, упомянутых в карточках.

Результаты были обработаны и выявлен средний процент распознавания лексических единиц в письменном и устном виде, а также понимания информации для обеих групп и для каждого уровня. Для продуктивной речевой деятельности показано среднее количество лексических единиц (изучаемых с помощью карточек), которое учащиеся использовали в ответах.

Таблица 1.

Средний процент понимания текста			
	A1	A2	B1
Экспериментальная группа	45%	60%	55%
Контрольная группа	50%	50%	47%

Таблица 2.

Средний процент понимания речи на слух

	A1	A2	B1
Экспериментальная группа	60%	40%	60%
Контрольная группа	50%	47%	55%

Как видно из таблиц, в целом процент понимания как устной, так и письменной речи у экспериментальной группы выше, однако эта разница незначительна и может объясняться иными факторами (способности учащихся, более внимательное выполнение задания и т. п.). Сам же средний процент понимания невысок у всех групп, если сравнивать результаты с традиционной шкалой оценивания, то данный уровень равен отметками «3» и «2», что является низким результатом.

Таблица 3.

Средний процент распознавания лексических единиц на письме

	A1	A2	B1
Экспериментальная группа	71%	65%	60%
Контрольная группа	58%	63%	60%

Таблица 4.

Средний процент распознавания лексических единиц в устной речи

	A1	A2	B1
Экспериментальная группа	59%	65%	37%
Контрольная группа	50%	63%	32%

Из Таблицы 3 и Таблицы 4 видна тенденция повышения уровня распознавания лексических единиц с карточек у учащихся с низким уровнем владения языком. Данный факт можно объяснить тем, что на уровнях A1 и A2 большая часть лексики является высокочастотной и регулярно повторяется в учебном материале. Начиная с уровня B1, добавляются в значительном количестве низкочастотные слова, которые редко встречаются впоследствии и поэтому забываются. Тем не менее, разница между экспериментальной и контрольной группами невелика, хотя она и в пользу экспериментальной группы.

Опираясь на представленные в таблицах результаты, можно сделать вывод, что метод карточек имеет небольшое положительное влияние на рецептивные виды речевой деятельности, особенно для начальных уровней.

Таблица 5.

Среднее количество лексических единиц, используемых в письменной речи

	A1	A2	B1
Экспериментальная группа	7	5	11
Контрольная группа	6	6	8

Таблица 6.

Среднее количество лексических единиц, используемых в устной речи

	A1	A2	B1
Экспериментальная группа	4	2	3
Контрольная группа	4	2	4

В Таблицах 5 и 6 представлены результаты продуктивной речевой деятельности учащихся. Обе группы использовали весьма незначительное количество слов с карточек не зависимо от уровня. Стоит заметить, что данное количество слов становится еще более ничтожным, если сравнивать с количеством слов, выученных методом карточек за шесть месяцев. Среднее количество изученных слов и выражений составляло около 250. Таким образом, очевидно, что запоминание слова не обязательно ведет к его использованию в продуктивной речи.

В целом, метод карточек не показал высоких результатов при исследовании его влияния на рецептивные и продуктивные виды деятельности. В процессе эксперимента также было отмечено, что таким способом хорошо запоминаются слова, называющие конкретные предметы или людей и глаголы движения, но этот метод не подходит для абстрактных понятий, глаголов, связанных с умственной деятельностью человека, наречий и служебных частей речи. Так слова *although, towards, the same, here, recently, frighten, decision, allow* и другие неоднократно попадали снова в первую стопку для повторного запоминания у нескольких учащихся.

Подводя итог, можно сделать вывод, что метод карточек можно рекомендовать для лучшего запоминания высокочастотных слов, обозначающих конкретные предметы или действия, на низких уровнях обучения, но для расширения активного словаря или запоминания низкочастотных слов он не подходит.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2010. – 476 с.
2. Azadeh A. The Type of Vocabulary Learning Strategies Used by ESL Students in University Putra Malaysia / A. Azadeh // English Language Teaching. – 2011. – Vol. 4 (2). – P. 84-90.
3. Katarzyna M.N. Vocabulary Learning Strategies of the Advanced Students / M.N. Katarzyna // Journal of Language Teaching and Research. – 2013. – Vol. 4(4). – P. 655-661.
4. Nation I.S.P. Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques / I.S.P. Nation. – Heinle&Heinle Publishers, 2008. – 222p.
5. Thornbury S. How to teach vocabulary / S. Thornbury. – Addison Wesley Publishing Company, 2002. – 185 p.

EFFICIENCY OF THE CARD MEMORIZATION STRATEGY FOR LEARNING NEW WORDS AND BROADENING ACTIVE AND PASSIVE VOCABULARY

O.N. Gich

Far Eastern Federal University, Vladivostok

The paper describes an experiment aimed to find out if the card memorization strategy is useful for learning new vocabulary. The author analyzes changes in all language skills after six months of experiment to understand whether there was an impact on passive and active vocabulary of students or not.

Key words: *teaching a foreign language, card memorization strategy, active vocabulary, passive vocabulary, pedagogical experiment.*

Об авторе:

ГИЧ Ольга Николаевна – магистр, ассистент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* gich.olga.nik@gmail.com

УДК 378.016:811

К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНИВАНИИ ЭССЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ

В.Ф.Гревцева

Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж

Статья посвящена проблеме формирования письменной коммуникативной компетенции бакалавров образования. С учетом зарубежного и отечественного опыта представлены основные подходы к оценке и взаимной оценке эссе студента.

Ключевые слова: *письменная речь, коммуникативная компетенция, эссе, оценивание, взаимная оценка.*

Одной из ключевых компетенций, которые должны быть сформированы у выпускников факультета иностранных языков педвуза, как известно, является иноязычная коммуникативная компетенция (КК) в устной и письменной речи. Существует большое количество определений как самого понятия КК, так и ее составляющих. Разные научные школы по-разному определяют названия и состав этих компонентов. Большинство исследователей, однако, сходятся во мнении относительно ее многокомпонентности, выделяя лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, компенсаторную, стратегическую и социальную компетенции [И.А. Зимняя, И.Л. Бим, Н.И. Гез и др.].

Формирование иноязычной КК осуществляется как на занятиях по практике речи, так и на специально отведенных часах по обучению письменной речи (ПР) на 2-4 курсах. При этом студенты знакомятся с особенностями и практикуются в написании различных письменных речевых произведений (личное и деловое письмо, эссе разных типов, резюме и т.д.).

Письменная речь, как отмечает Р.П. Мильруд, есть важнейший показатель общей культуры человека, признак личной образованности и доказательство готовности к цивилизованному межкультурному диалогу. Умение писать эссе по законам жанра формируется, если созданы педагогические условия [Мильруд [http](#)].

Что касается изначального уровня умений письменной речи студентов, то приходится констатировать, что в последнее время абитуриент приходит на факультет все менее подготовленный и менее мотивированный, что, естественно, создает большие трудности в обучении в целом и ПР, в частности. Данные трудности усугубляются тем, что письмо как вид речевой деятельности сопряжено с большими усилиями со стороны того, кто им овладевает. Кроме того, студент 1-2 курса еще не в полной мере осознает значимость данного умения в свете своей будущей профессиональной деятельности и личностного роста [Гревцева 2013: 231].

Опыт показывает, что эффективность обучения ПР зависит от многих факторов: мотивации студентов, качества используемых учебных пособий и раздаточных материалов, опыта преподавателя, а также от того, насколько правильно и методически грамотно организован контроль письменных речевых произведений студентов.

В данной статье рассматриваются некоторые подходы к организации проверки эссе студентов с учетом зарубежного и отечественного опыта.

Выбор эссе в качестве объекта контроля неслучаен, так как оно относится к продуктивному виду письменной речи, направлено на решение поставленной коммуникативной задачи и имеет развернутый характер, что создает определенные трудности в его оценке. Данные сложности можно представить в виде следующих вопросов, на которые проверяющий эссе преподаватель пытается мысленно дать ответы:

- Стоит ли делать комментарии (вносить коррективы) построчно или суммировать замечания в заключительной оценке?
- Что важнее отразить в заключительном комментарии: то, что студент полно и аргументированно раскрыл тему, или то, что мысли оформлены грамотно и четко?
- В каких речевых формулах должны выражаться комментарии и насколько конкретны и персонифицированы они могут быть?
- Как добиться того, чтобы студент захотел поработать над представленным на проверку вариантом эссе и улучшить его в содержательном, организационном и языковом планах?

Ответы на подобные вопросы будут зависеть от опыта и личностных особенностей преподавателя, его желания и умения найти положительные моменты даже в слабом сочинении, стремлении поддержать (установить) хорошие отношения с автором сочинения и многого другого.

Вместе с тем в университетах США в обучении ПР, с особенностями которого нам удалось познакомиться в ходе длительной стажировки и посе-

шения курса Writing, все более актуальным становится так называемый процессуальный подход (process approach) в отличие от традиционного, ориентированного на конечный результат (product approach). Многие исследователи считают, что процесс работы над содержанием и структурой сочинения не менее важен, чем сам результат (в данном случае, эссе), практически лишенного орфографических, грамматических, лексических и стилистических ошибок [Grabe 1996]. Это процесс длительный и многоуровневый, предполагающий «шлифовку» первоначального варианта сочинения (draft), и, по возможности, доведения его до уровня идеального.

Достижению такого результата могут способствовать построчные комментарии преподавателя, которые помещаются на полях рецензируемого эссе. Они, как правило, представлены в виде:

- 1) вопросов:
Is this the main idea?
Why did you go there?
What helped you to improve yourself?
- 2) оценочного суждения:
Nice transitional phrase.
Good point.
Excellent coherence with word repetition.
- 3) рекомендации:
Better give example that shows...
You need a more general statement to introduce the topic.
Try to clarify your thoughts.

Приведем пример заключительного комментария преподавателя к первому варианту эссе студента на тему «A good Friend», задание к которому было сформулировано следующим образом:

Write an essay in which you draw your own experience to express a personal viewpoint. Describe in detail an event or experience that has led you to learn, believe, or understand something. Audience: your classmates and instructor. Purpose: to help your audience understand why this experience was significant:

Sue,

You are obviously very proud of your good friend, and it shows in your writing. Your description of your friend is very good, your essay is well organized, moving from friendship in general to your friend specifically and how her accomplishments make you proud of her and try harder for yourself. For your next draft, I have some suggestions which will help you develop your analysis further. Don't worry about editing issues. I'll cover those in the next draft (there aren't too many – good for you). Feel free to stop by during office hours if you have further questions.

1. How did your friend make you try harder?
2. Why did you try harder? Were you trying to keep up with your friend out of friendship or competition?
3. What did you come to learn or understand as a result of your friendship? [Grabe 1996].

Помимо общей оценки эссе проверяющий предлагает пути его улучшения, как правило, представленные в виде вопросительных предложений,

предполагающих определенную реакцию автора сочинения. Например,

Did you check your spelling carefully? Why not make a spelling checklist of words you often get wrong and use this before handing in your final?

The first two paragraphs – do they need joining?

I think you selected appropriate ideas to include. Why do you want to add more ideas?

Как видно из приведенных выше комментариев, преподаватели пользуются различными формами их оформления – от более предписывающих (explain, better give, you need) до более мягких, содержащих такие слова как some, a little, глаголы seemed, wonder, модальные глаголы could, would и другие. Вторая форма комментариев представляется более предпочтительной, так как позволяет избежать категоричности в суждениях и оставляет студенту как автору сочинения возможность не согласиться с мнением проверяющего.

Принимая во внимание стимулирующую функцию контроля, из изученных нами англоязычных источников по проблеме обучения ПР нами было отобрано еще несколько форм выражения более мягкой формы выражения мнения преподавателя о сочинении студента:

This is actually a little bit too long.

Your conclusion was a bit weak.

The essay is rather middle-heavy.

You might also need to study the use of 'ing' and 'ed' forms in complex sentences.

It might also be good to change the order of your paragraphs/ideas.

Although parts of this essay have improved, they seem to be mainly surface level adjustments.

You show a reasonable understanding of this.

Mostly fairly good.

Другим способом смягчения критики является такая форма ее выражения, которая представлена в виде личной точки зрения, позволяющей преподавателю высказывать мнение простого читателя, а не проверяющего. Эта тенденция просматривается в следующих комментариях:

1) I'm sorry, but when reading the essay, I couldn't see any evidence of this really. Perhaps you should have given me your outline to look at with the essay.

2) I find it hard to know what the main point of each paragraph is. My concern in this essay is that you introduce several terms in the introduction but do not provide a definition for any.

Представляется, что именно комментарии такого рода будут стимулировать студента к устранению отмеченных недостатков в переработанном варианте сочинения (американские студенты, как правило, пишут несколько вариантов одного и того же эссе). Кроме того, преподаватель дает и устную оценку работ во время беседы со студентами, отмечая их плюсы и минусы.

Особое место в формировании письменной коммуникативной компетенции студентов, по нашему мнению, должна занимать такая форма как взаимная проверка сочинений (peer review). Данная форма редактирования и оценки эссе является для большинства студентов непривычной, поэтому первое время с их стороны может наблюдаться некоторый скептицизм или нежела-

ние выполнять подобное задание. Однако со временем происходит осознание того, что несмотря на трудоемкость, взаимопроверка позитивно сказывается на их собственном умении писать. Это происходит потому, что у студента появляется возможность не только отметить сильные и слабые стороны умений письма сокурсника, на которые проверяющий указывает в специально предлагаемом бланке, но увидеть другими глазами собственное эссе и пути его улучшения.

Включаемые в форму взаимопроверки вопросы могут варьироваться в зависимости от типа эссе, так как каждый тип имеет свои особенности, а основные моменты, касающиеся организации и структуры, остаются неизменными.

Приведем пример одного из вариантов бланка взаимопроверки:

Writer's Name: _____

Reader's Name: _____

- Is the essay well-organized?
- Do the introduction and conclusion focus clearly on the main point?
- Are transitional words and phrases properly used?
- Is the level of formality appropriate for the audience?
- Are the sentences and words varied?
- What is good about the writing?
- Are there any errors that need to be corrected?
- What's the overall effectiveness of the piece?
- What specific suggestions for improvement can you make?

Как видно из данной формы взаимопроверки, основными критериями оценки эссе являются четкость, организация, языковые аспекты (орфография, грамматика, пунктуация) и общее впечатление о работе. Данный вариант вопросов для взаимной проверки может быть использован студентом и для проверки собственного эссе.

Практика показывает, что взаимное редактирование помогает студентам развивать навыки критического чтения, обучаться на примере других, приобретая опыт рефлексивной деятельности. Организуя взаимопроверку в аудитории или предлагая данное задание в качестве домашнего, преподаватель должен учитывать фактор психологической совместимости и разный уровень иноязычной коммуникативной компетенции участвующих во взаимопроверке студентов и практиковать смену партнеров.

В свете необходимости формирования профессиональной компетенции будущего педагога представляется целесообразным сравнение вместе со студентами предложенной формы партнерской оценки эссе со схемой оценивания задания С2 (эссе) в формате ЕГЭ по английскому языку.

Важно, чтобы контроль за формированием письменной КК носил комплексный и обучающий характер, а у студента в результате регулярной работы над жанром эссе выработывался самоконтроль, формируемый на основе представлений о критериях оценки эссе, своих собственных слабых местах в ПР. Это позволит будущему учителю приобрести уверенность в своих

способностях и перейти на более высокий уровень письменной коммуникативной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гревцева В.Ф. О подходах к формированию письменной коммуникативной компетенции студентов младших курсов / В.Ф. Гревцева // Известия Воронежского гос. пед. ун-та. – 2013. – № 2 (261). – С. 230-231.
2. Мильруд Р.П. Пишем эссе по законам жанра [Электронный ресурс] / Р.П. Мильруд. – URL: <http://iyazyki.ru/?p=24284>
3. Grabe W. Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective / W. Grabe, R. Kaplan. – London, 1996. – P. 377-421.

**ON ESSAY ASSESSMENT IN THE DEVELOPMENT
OF BACHELORS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN WRITING**

V.F. Grevtseva

Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

The article deals with the problem of the development of the Pedagogical University students' communicative competence in writing. The author analyses the main approaches to students' essay assessment based on the implementation of international and domestic practices.

Key words: *writing, communicative competence, essay, assessment, peer review.*

Об авторе:

ГРЕВЦЕВА Валентина Фридриховна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Воронежского государственного педагогического университета, *e-mail*: grevtseva5@yandex.ru

УДК 372.881

**ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ
ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА**

Т.А.Зайцева

Череповецкий государственный университет, Череповец

А.А. Родичева

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

Использование технологий критического мышления вносит кардинальные трансформации в структуру классического урока, изменяя роли учителя и ученика, который становится активным участником процесса обучения. Для обучения критическому мышлению на занятиях по иностранному

языку продуктивным может быть использование рекламного текста.

Ключевые слова: критическое мышление, рекламный текст, графические организаторы, ментальная карта.

Одним из важных требований, предъявляемых современным обществом к обучению, является формирование умения критически мыслить, то есть анализировать, синтезировать и в дальнейшем применять полученные знания для решения проблемы. Не менее важны и коммуникативные навыки (в том числе и навыки коммуникации на иностранном языке), а также навыки работы в команде.

Исследователи по-разному трактуют критическое мышление, но наиболее распространенным является определение критического мышления как интеллектуально упорядоченного процесса «активного и умелого анализа, концептуализации, применения, синтеза и/или оценки информации, полученной или порождённой наблюдением, опытом, размышлением или коммуникацией, как ориентир для убеждения и действия» [Scriven http].

Методы критического мышления используются при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений и требуют навыков, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи. Набор ключевых навыков, необходимых для критического мышления, включает в себя наблюдательность, способность как к интерпретации и анализу, так и способность давать оценки. Критическое мышление применяет логику, кругозор, творческое воображение [Халперн 2000].

Так, в работах Д. Халперна выделяются следующие интеллектуальные умения критического мышления:

- умение проводить анализ / делать выводы;
- выдвижение, формулировка, разработка гипотез;
- установление и создание, поиск аналогий, метафор;
- активизация ранее приобретенных знаний;
- активизация причинно-следственных отношений;
- анализ значимости;
- сравнение – сопоставление – противопоставление;
- применение в реальных условиях;
- контраргументация;
- оценка и ее достоверность / валидность;
- обобщение идей;
- изучение других точек зрения [Халперн 2000].

Использование технологий критического мышления может внести кардинальные изменения в структуру классического урока.

Технология критического мышления дает ученику:

- повышение эффективности восприятия информации;
- повышение интереса как к изучаемому материалу, так и к самому

процессу обучения;

- умение критически мыслить;
- умение ответственно относиться к собственному образованию;
- умение работать в сотрудничестве с другими;
- повышение качества образования учеников;
- желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни [Шекунова [http](#)].

Рекламный текст может быть продуктивно использован на занятиях по иностранному языку для обучения критическому мышлению. Современное общество невозможно представить без рекламы. Реклама совмещает в себе основные функции сообщения и воздействия. Реклама не только предоставляет информацию о товаре, но и призвана «воспитывать вкусы людей, развивать их потребности» [Корнилова 2001], формировать спрос.

Рекламное послание, публикуемое в печатных изданиях, представляет собой двухкомпонентную модель, основанную на «взаимодополнении неподвижного изображения и словесной информации». Цель рекламы – «стимулирование нужных рекламодателю действий воспринимающего индивида» [там же], создание предрасположенности к покупке товара. Для этого любое рекламное послание наделяет презентуемый объект тем или иным имиджем.

Информация в рекламе передается, прежде всего, с помощью слов, однако при этом нельзя недооценивать богатейший потенциал фотовизуального знака, ведь именно изобразительный язык оказывается более универсальным в качестве средства общения носителей разных вербальных языков.

Рекламный образ содержит как изображение, так и совокупность характеристик и стереотипов, относящихся к предмету рекламы. Таким образом, созданный и поддерживаемый в обществе стереотип получает свою визуализацию. Визуальный образ воспринимается любым человеком, как потенциальным потребителем рекламы, намного быстрее и легче, чем текст: достаточно одного взгляда, чтобы «считать» визуальный образ. Человек непроизвольно запоминает то, что зацепил его взгляд, брошенный на рекламу.

Во время работы с рекламным текстом навыки критического мышления помогают учащимся быть терпимыми, слушать, и, что более важно слышать, мнение другого человека, ставить под сомнение имеющиеся знания и анализировать получаемую информацию. Таким образом, критические мыслители проявляют настойчивость в решении проблем; рассматривают несколько возможностей решения проблемы; открыты для других идей; решают проблемы, сотрудничая с другими людьми; слушают собеседника; терпимы к неопределенности и к точкам зрения, отличным от их собственных; умеют строить различные выводы; строят прогнозы, обосновывают их и ставят перед собой обдуманые цели; применяют свои навыки и знания в различных ситуациях; активно воспринимают информацию [Heuer [http](#)].

Мозговой штурм является одним из важнейших навыков мышления и одним из основных видов деятельности критического мышления.

Перед началом работы с рекламным текстом обучающимся можно предложить следующие задания в качестве мозгового штурма:

- продолжите предложение «Реклама – это...»
- ответьте на вопросы: «Где вы чаще всего видите рекламу? Какую рекламу люди запоминают? Почему? Что делает рекламный текст убедительным? Какую рекламу/ рекламный текст/ слоган Вы хорошо запомнили с детства? Почему? Что сделало его таким привлекательным для Вас?»

Во время мозгового штурма использование различных графических организаторов помогают организовать мышление визуально и/или графически. Графические организаторы наглядно отображают сложную информацию и потому эффективны на занятиях. Они помогают определить проблему, позволяют представить имеющуюся информацию в сжатом виде, они помогают учащимся сконцентрировать свое внимание на выявленной проблеме, позволяют определить, какой информации не хватает для решения проблемы и что еще нужно выяснить.

Одним из наиболее часто используемых графических организаторов являются Mind Maps (Ментальные карты или Интеллект-карты). Они позволяют при проведении мозгового штурма, эффективно структурировать и обрабатывать информацию, используя весь свой творческий и интеллектуальный потенциал, генерировать новые идеи, коллективно решать сложные задачи. При принятии решений ментальные карты дают четкое видение всех «за» и «против», что позволяет, в свою очередь, принять более взвешенное и продуманное решение. Ментальные карты могут быть использованы и при организации таких видов деятельности, как проведение презентаций, принятие решений, планирование времени, запоминание больших объемов информации, разработка сложных проектов.

Чтобы выявить и добавить возможные причины проблемы можно использовать диаграмму Исикавы (диаграмму «Рыбьей кости» - Fishbone diagram). Данная диаграмма применяется с целью графического отображения взаимосвязи между решаемой проблемой и причинами, влияющими на ее возникновение. Диаграмма рисуется в виде рыбьей кости, где на основной «кости» диаграммы схематично обозначаются основные проблемы, производится их детализация. Обучающиеся совместно путем генерации идей заполняют всю причинно-следственную диаграмму, а затем решают, что является наиболее вероятной корневой причиной проблемы [Исикава 1988].

Составление как ментальной карты, так и диаграммы Исикавы может быть использовано далее в ходе занятия при обсуждении следующих проблемных заданий:

- Где в Вашей повседневной жизни Вы попадаете под воздействие рекламы?
- Всегда ли Вы осознаете, когда Вы попадаете под воздействие прямой/ скрытой рекламы? Каково качество продаваемого продукта?

Учение, ориентированное на выработку навыков критического мышления, предусматривает не просто активный поиск учащимися информации для усвоения, но и соотнесение того, что они усвоили, с собственным опытом и сравнение усвоенного с другими исследованиями в данной области знания. Учащиеся вправе подвергать сомнению достоверность или авторитетность полученной информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для её применения, рассматривает возможности решения проблемы.

Обучающимся можно предложить описать и проанализировать рекламный текст по следующим опорным вопросам:

- Какой продукт или услуга рекламируется?
 - Опишите рекламный плакат. Что изображено на нем?
 - Как Вы могли бы описать образ жизни людей, связанных с рекламируемым продуктом?
 - Что побуждает человека приобрести рекламируемый продукт?
 - Охарактеризуйте целевую аудиторию/ потребителя рекламируемого (возраст, пол, уровень дохода, и т.д.)?
 - Где должен быть размещен данный рекламный текст, чтобы достичь максимального количества целевых потребителей?

С помощью письма человек рефлектирует, размышляет о тех сведениях, которые он получил при чтении, поэтому эффективность чтения и письма взаимосвязаны. Выполнение письменного задания не только стимулирует креативность учащихся, но и развивает их толерантность к мнению других. Обучающимся можно предложить следующие творческие задания:

- Выясните, существуют ли законы, контролируемые политической рекламой. Кто платит за рекламные объявления? Каковы правила о размещении и продолжительности рекламных объявлений?
- Узнайте о деятельности организаций, занимающихся антирекламой. Напишите статью на основе своих результатов. Создайте свой антирекламный текст.
- Напишите рассказ о мире без коммерческой рекламы.

Проведенные исследования и практические занятия позволяют сделать вывод о том, что использование технологий критического мышления вносит кардинальные трансформации в структуру классического урока, изменяя роли учителя и ученика, который становится активным участником процесса обучения, решая поставленные задачи, формулируя выводы, оценивая ситуацию и принимая обоснованные решения. Применение технологии критического мышления увеличивает эффективность восприятия информации учащимися; повышает интерес, как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения; дает умение работать в сотрудничестве с другими, а также желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исикава К. Японские методы управления качеством / К. Исикава. Сокр. пер. с англ. / Под. ред. А. В. Гличева. – М.: Экономика, 1988. – 214 с.
2. Корнилова Е.Е. Слово и изображение в рекламе / Е.Е. Корнилова, Ю.А. Гордеев. – Воронеж: Изд-во «Кварт», 2001. – 224 с.
3. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512с.
4. Шекунова Л.В. Технология критического мышления [Электронный ресурс] / Л.В. Шекунова. – 2012. – URL: <http://nsportal.ru/blog/shkola/all/2012/03/11/tehnologiya-kriticheskogo-myshleniya>
5. Heuer R. Psychology of Intelligence Analysis [Электронный ресурс] / R. Heuer. – 1999. – URL: <http://cryptome.org/2013/01/aaron-swartz/Psychology-of-Intelligence-Analysis.pdf>
6. Scriven M. Defining Critical Thinking. A statement by Michael Scriven & Richard Paul for the National Council for Excellence in Critical Thinking Instruction [Электронный ресурс] / M. Scriven, R.W. Paul // 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987. – URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>

TEACHING CRITICAL THINKING THROUGH ADVERTISING

T.A. Zaitseva

Cherepovets State University, Cherepovets

A.A. Rodicheva

Saint Petersburg State University of Technology and Design, St Petersburg

Critical thinking techniques may introduce a fundamental change to the structure of a traditional lesson transforming the roles of a teacher and a student making the latter an active participant of the learning/teaching process. The use of advertisements can be very productive while teaching critical thinking at the EFL teaching lessons.

Key words: *critical thinking, advertisement, graphic organizers, mental map.*

Об авторах:

ЗАЙЦЕВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры связей с общественностью, журналистики и рекламы Череповецкого государственного университета, *e-mail:* tatianazaitseva2013@yandex.ru

РОДИЧЕВА Анна Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета промышленных технологий и дизайна, *e-mail:* annarodicheva@mail.ru

УДК 372.016:811+159.9+378

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
КОГНИТИВНЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ БАРЬЕРОВ
УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ**

О.С. Зорькина

Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск

В статье раскрываются механизмы осуществления иноязычной речевой деятельности через функционирование долговременной и оперативной памяти, произвольного внимания, лингвистического мышления; затрагиваются личностные аспекты овладения языком. Дается краткий анализ когнитивных и эмоциональных барьеров – факторов, затрудняющих овладение языком у обучающихся зрелого возраста.

Ключевые слова: психолингвистика, иноязычная речевая деятельность, когнитивные барьеры, эмоциональные барьеры, изучение иностранного языка взрослыми.

Традиционно предметом психолингвистики являются процессы порождения и восприятия речи, а также общей речевой способности личности. В 70-х годах прошлого века в трудах А.А. Леонтьева начинают раскрываться вопросы, касающиеся психолингвистических основ овладения иноязычной речью. В дальнейшем глобальные исследования этого направления были представлены в трудах А.А. Залевской [Залевская 1996], И.А. Зимней [Зимняя 2001], Р.М. Фрумкиной [Фрумкина 2003].

В настоящее время данное направление исследований является перспективным, в частности, в связи с возросшей значимостью владения иностранным языком профессионалами в той или иной сфере деятельности. Усвоение иностранного языка в зрелом возрасте, несомненно, имеет свою специфику из-за возрастных особенностей когнитивной и эмоциональной сфер обучающихся, что создает определенные барьеры, анализ которых с позиций психолингвистики и составляет задачу данной статьи.

С позиций психолингвистического подхода овладение иностранным языком можно рассматривать в двух основных аспектах: когнитивном и личностном [Леонтьев 1999]. Когнитивный аспект заключается в идее о том, что речевая деятельность является собой многоступенчатый процесс переработки языковой информации, в котором задействованы высшие психические функции (восприятие, память, внимание, мышление, воображение), выступающие между собой в тесной взаимосвязи. Личностный аспект так же важен, как и когнитивный, так как под ним понимается самореализация субъекта в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью, формирование и поддержание мотивации изучения языка, эмоциональные переживания и состояния субъекта, что может как повышать, так и существенно снижать эффективность обучения.

Для того, чтобы определиться, в чем же состоит сущность когнитивного барьера при усвоении иностранного языка в зрелом возрасте, следует сначала

ла проанализировать, каким же образом высшие психические функции субъекта участвуют в речепорождении и речевосприятии.

Важнейшим когнитивным компонентом, на котором базируется протекание речевой деятельности, является память, прежде всего долговременная, так как именно посредством ее функционирования обеспечивается прочное запоминание и длительное сохранение большого количества иноязычного вербального материала – как отдельных фонетических, интонационных и лексических единиц, так и цельных языковых структур. Как указывает Н.И. Жинкин, в процессе усвоения и использования языка в долговременной памяти образуются «решетки» фонем и морфем, на которых в дальнейшем и надстраиваются речевые и языковые умения и навыки. Появляющаяся в сознании модель заполняется материалом из решетки морфем, получая в речи соответствующее ее ситуации оформление [Жинкин 1962].

Долговременная память неразрывно связана с памятью оперативной, посредством которой информация в языковых формах принимается от органов восприятия речи и путем кодировки закрепляется. На успешность осуществления всех видов иноязычной речевой деятельности существенно влияет объем оперативной памяти, то есть количество элементов информации - звуков, букв, слов, смысловых отрезков фразы (оперативных единиц памяти). Наибольшую значимость оперативная память имеет при осуществлении индивидом рецептивных видов речевой деятельности. Это связано с тем, что при аудировании и чтении объектом рецепции является последовательно поступающий ряд сигналов. Так, для того, чтобы узнать слово, нужно удерживать в памяти всю последовательность звуков (букв), из которых слово состоит; чтобы понять фразу, необходимо удерживать в памяти все слова, из которых состоит фраза. В процессе же речепроизводства роль оперативной памяти сводится к тому, что от уровня ее развития зависит успешность построения говорящим фраз необходимой длины. Хорошая оперативная память особенно важна при продуцировании усложненных предложений (например, с однородными членами), сложноподчиненных и сложносочиненных предложений. Это обусловлено тем, что при построении длинных фраз требуется удержание в памяти всех ее элементов до тех пор, пока она не будет произнесена говорящим до конца.

Другой когнитивный процесс - лингвистическое мышление - способствует эффективному усвоению языковой системы (фонетических, грамматических, словообразовательных закономерностей изучаемого языка), то есть тех теоретических основ, без которых полноценное, грамотное общение на иностранном языке практически невозможно. В структуре лингвистического мышления важнейшую роль играют такие мыслительные операции, как анализ, сравнение и обобщение языкового материала. Их функционирование позволяет учащемуся выделять в изучаемом материале существенные признаки, успешно ориентироваться в языковых фактах, овладевать структурой изучаемого языка и в конечном итоге грамматически правильно оформлять

свои речевые высказывания.

Внимание применительно к речевой деятельности – это тот процесс, который способствует максимально точному, адекватному ее осуществлению. При овладении иноязычной речью, особенно на начальных этапах, наибольшая роль отводится произвольному вниманию обучающегося, которое организуется с помощью волевых усилий и характеризуется такими свойствами, как устойчивость, распределяемость, объем и переключаемость. В процессе порождения и восприятия речи внимание выполняет две основные функции: 1) отбора необходимой для речевого акта информации и игнорирования ненужной; 2) контроля и коррекции собственных речевых высказываний.

В возрасте средней зрелости (по принятой в современной научной периодизации приблизительно от 30 до 55-60 лет) все описанные выше психические функции уже сформировались и адаптировались к тем доминирующим видам деятельности (бытовой, профессиональной), которые субъект осуществляет регулярно на протяжении ряда лет. Изучение иностранного языка для взрослого человека в большинстве случаев – это новый, принципиально иной в отличие от привычных видов деятельности, который требует перестройки психических процессов под свою специфику.

«Освоение иностранного языка взрослыми требует... коммуникативной гибкости, тренированности познавательных процессов, психологической включенности в процесс обучения» [Барвенко 2004]. Обозначенные О.Г. Барвенко тенденции в процессе обучения у людей зрелого возраста часто бывают выражены недостаточно, так как взрослые уже «разучились учиться». Недостаточный уровень названных параметров можно назвать когнитивным барьером при овладении иностранным языком.

Так, например, особенностью мышления взрослого человека может являться некоторая его ригидность, чрезмерная концентрация на каких-то определенных способах учебной работы, которые могли закрепиться еще со времен школьного и вузовского обучения и которые уже не соответствуют современным образовательным подходам и методам. Здесь уместно будет употребить принятый в западной психологии термин «текущий интеллект», под которым понимается та форма интеллектуальной активности, которая относительно независима от прошлого опыта, с помощью которой субъект овладевает новыми формами деятельности, открывает новые формы решения задач, создает творческий подход к восприятию и переработке новой информации. Исследования показывают, что пик развития «текущего интеллекта» приходится на юношеский возраст, а к периоду средней зрелости его уровень постепенно снижается. По этой причине у взрослых обучаемых может быть затруднена адаптация к самой ситуации обучения языку, когда они вновь приобретают социальный статус «обучаемого», адаптация к тем или иным креативным вариантам подачи учебного материала, которые предлагают преподаватели с позиций новых образовательных технологий.

Подобные тенденции могут прослеживаться у обучающихся зрелого

возраста и при функционировании в процессе изучения языка лингвистического мышления. Шаблонность мыслительной деятельности служит причиной «заикленности» субъекта на грамматической, лексической и фонетической системе родного языка, и в таком случае воспринимать другую языковую систему становится проблематично. Это может проявляться, в частности, в недопонимании семантических оттенков тех или иных лексических единиц либо в неспособности употребить их в том контексте, как того требуют нормы изучаемого языка. Другим примером проявления ригидности лингвистического мышления может послужить игнорирование заданного алгоритмом изучаемого языка порядка слов в предложении в пользу алгоритма родного языка, что искажает синтаксическую грамотность иноязычного высказывания.

Наряду с мыслительной ригидностью некоторые взрослые обучаемые по сравнению с юношеским возрастом испытывают трудности распределения и переключения внимания. Это затрудняет осуществление даже такого простого элемента учебной деятельности, как понимание устных инструкций на иностранном языке к заданиям, даваемым преподавателем. Также проблема распределения внимания между вербальной формой текста и его содержанием создает трудности аудирования иноязычных высказываний, беглого прочтения даже небольших по объему текстов: обучаемый концентрируется на «расшифровке» синтаксической структуры высказывания, на понимании его грамматических особенностей и упускает из поля восприятия смысловые аспекты текстовой информации. Указанные тенденции также являются барьером и в продуцировании самостоятельных высказываний на иностранном языке.

Также следует отметить, что продуктивность оперативной памяти в зрелом возрасте снижается, что затрудняет восприятие и письменной, и особенно устной иноязычной речи. Субъективно это переживается как быстрое забывание начала высказывания либо отдельных его частей при излишней концентрации на смысле; трудность узнавания знакомых слов в условиях их произнесения носителем языка (из-за быстрого темпа речи или непривычной артикуляции); отсутствие умения выделить смысловые опорные пункты из потока речи; непонимание последующих частей текста по причине непонимания и забывания предыдущих. Как итог всего вышеперечисленного – невозможность понимания основных идей текста. При продуцировании иноязычного речевого высказывания возникает проблема построения фразы необходимой длины: обучаемый из-за риска забыть при продуцировании отдельные части сложной языковой структуры ограничивается примитивными предложениями, шаблоны которых ему уже знакомы. Таким образом, вариативность построения фраз на иностранном языке не развивается.

Проблемы с запоминанием учебного материала усугубляются еще и трудностями перевода изучаемого иноязычного материала из оперативной памяти в долговременную: у взрослых обучаемых, занятых профессиональ-

ной деятельностью, зачастую не остается времени на самостоятельное закрепление получаемых знаний, хотя и осознается необходимость этого.

Следует также остановиться еще на одной трудности личностного плана, которую в психологии принято называть «эмоциональным барьером» [Барвенко 2004]. Этот барьер характерен, особенно на начальных этапах, для большинства изучающих иностранный язык, независимо от их возраста и профессии. Проявляется он в чувстве страха от возможной ошибки, боязни выглядеть нелепо в своих глазах, в глазах преподавателя и коллег. У людей, начинающих изучать иностранный язык в зрелом возрасте, эти переживания усиливает их социальный статус профессионала в своей сфере деятельности, в рамках которого они сами призваны быть максимально компетентными. По причине наличия подобного эмоционального барьера может замедляться овладение свободным говорением на изучаемом языке. Высказывания, как устные, так и письменные, у более тревожных учащихся могут отличаться большей шаблонностью, стереотипностью, так как из-за страха потенциальной ошибки человек опирается на конвергентное мышление, которое предполагает четкое следование усвоенным алгоритмам и образцам; по этой причине человек не рискует отойти от них и предложить что-либо самостоятельное. Эмоциональный барьер овладения иностранным языком усиливается у взрослых учащихся, обладающих высоким уровнем личностной тревожности (когда тревожность проявляется как устойчивая черта характера и в процессе осуществления сложной деятельности проявляется чрезвычайно интенсивно).

В качестве итога следует отметить, что когнитивный и эмоциональный аспекты барьеров овладения иностранным языком в реальных ситуациях учебной деятельности могут находиться между собой в тесной взаимосвязи: негативные эмоциональные переживания (высокая тревожность, страх) блокируют работу познавательных процессов, снижают их продуктивность как механизмов речевой деятельности. Поэтому решение данной проблемы следует начать с оптимизации психологического климата на занятии, когда преподаватель, исправляя, не ставит взрослого человека в негативное положение «оцениваемого школяра», а поддерживает и мягко направляет его в нелегком труде, имя которому – «Овладение Иностранном Языком».

ЛИТЕРАТУРА

1. Барвенко О.Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: Автореф. дис.... канд. психол. наук; 19.00.07 / О.Г. Барвенко; Северо-Кавказск. гос. тех. ун-т. – Ставрополь [б.и.], 2004. – 16 с. – На правах рукоп.
2. Жинкин Н.И. Речь / Н.И. Жинкин // Психология: Учебник для пед. ин-тов. Ред. А.А. Смирнов. – М: Госучпедгиз, 1962. – С.295-333.
3. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А.А. Залевская. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1996. – 196 с.
4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М: Московский Психолого-социальный ин-т, Воронеж, НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
5. Леонтьев А.А. Психолингвистика в овладении языком / А.А. Леонтьев // Осно-

- вы психолингвистики. – М: Смысл, 1999. – С. 218-228.
6. Фрумкина Р.М. Психолингвистика / Р.М. Фрумкина. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 320 с.

**COGNITIVE AND EMOTIONAL BARRIERS
OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN ADULTHOOD**

O.S Zorkina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article reveals the mechanisms of foreign language speech activity through the functioning of memory, attention, linguistic thinking. The author analyzes the cognitive and emotional barriers learning a foreign language adult students.

Key words: *psycholinguistics, foreign language speech activity, cognitive barriers, emotional barriers, learning a foreign language in adulthood.*

Об авторе:

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

УДК 378.016: 811.133.1

**УСПЕШНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ
ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РОЛЬ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ В ПОДГОТОВКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ**

В.А.Зыкова

Байкальский государственный университет, Иркутск

В статье рассматриваются особенности участия России в процессе формирования общеевропейской системы высшего образования после вступления в Болонский процесс на примере организации системы преподавания иностранных языков и реализации совместных международных проектов в Байкальском государственном университете.

Ключевые слова: *реформирования общеевропейской системы высшего образования, совместные проекты, профессиональная подготовка кадров, модернизация образовательных стандартов, новые модели и программы подготовки по иностранным языкам.*

На протяжении последних лет система образования, как в Европе, так и в нашей стране, претерпевает большие изменения. Ее дальнейшее реформирование связано в первую очередь с приоритетами, направленными на профессиональную подготовку кадров для социально-экономического и социально-культурного развития страны. Отрадно, что в последних официальных документах президент нашей страны В.В.Путин назвал это «очень серьез-

ным и существенным шагом по интеграции России в мировое пространство». Сегодня мы можем сказать, что Россия подключилась к Болонскому процессу [Bologna Declaration [http](#)], что в конечном итоге должно привести к окончательному взаимному признанию документов об образовании, что крайне важно для молодых людей, поскольку расширяется рынок труда для молодых специалистов. После подписания в 1997 году, под эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО, Лиссабонская конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, и создании открытого европейского пространства высшего образования [Конвенция [http](#)], сделала его более конкурентоспособным на мировом рынке образовательных услуг. Высшие учебные заведения России вместе с ведущими университетами Европы активно включились в реализацию совместных проектов TEMPUS/TACIS, результатами участия в которых стало создания общих учебных программ, введения новых принципов управления вузами, а также подготовка современных учебников и наработка подходов к взаимному признанию документов об образовании.

В качестве такого примера можно привести Байкальский университет экономики и права¹, который на протяжении нескольких последних лет активно участвовал наряду с более чем 15 европейскими университетами в программах Темпус-Тасис по совершенствованию своих курсов по экономике, финансам, статистике и эконометрике².

Несмотря на то, что модернизация образовательных стандартов и введение новых моделей и программ подготовки стало чрезвычайно сложным процессом, его инновации были незамедлительно оценены теми, кто учится и получает знания в тех или иных учебных заведениях. И хотя принятое решение выдавать бесплатно приложение всем студентам, которые окончат университет после 2005 года, как и признание самих международных дипломов, оказалось не совсем простым решением для выполнения, довольно масштабной стала предусмотренная Болонской декларацией задача ввести систему академических кредитов, аналогичную ECTS (Европейской кредитно-трансферной системе). Именно она послужила средством повышения мобильности студентов при переходе с одной учебной программы на другую, включая и программы последипломного образования. ECTS стала многоцелевым инструментом признания и мобильности, средством реформирования учебных программ, а также средством передачи кредитов высшим учебным заведениям других стран. Важным моментом введения аккумулирующей кредитной системы стало создание хороших условий для того, чтобы учитывать наряду с учебной нагрузкой все достижения студента, напри-

¹ До 2015 года Байкальский университет экономики и права БГУЭП.

² Программа Темпус «Совершенствование экономического образования в регионе озера Байкал» с университетами София-Антиполис г. Ницца (Франция) и Университета г. Коимбра (Португалия)

мер, самостоятельную работу студента по предмету, его активное участие в научных исследованиях, конференциях, предметных олимпиадах и т.д. Иными словами, определение содержательных модулей обучения по каждой дисциплине, согласование кредитных систем оценивания достижений студента становятся основанием для решения еще одной задекларированной в Болонье цели – создание условий для развития мобильностей студентов, преподавателей, менеджеров образования и исследователей на территории Европы.

Очевидно, что следующим важным и необходимым требованием с точки зрения практической реализации участия в реформировании общеевропейской системы высшего образования и организации мобильностей стало активное изучение иностранных языков. Для достижения этой цели Комитет Совета Европы призвал соответствующие организации разных стран предпринять необходимые шаги для создания эффективной системы информационного обмена по вопросам практического изучения иностранных языков и теоретических исследований в этой области.

Как известно, официальным документом, служащим руководством к действию в этом направлении, является последняя редакция «Современные языки: изучение, обучение, оценка», одобренная Советом Европы и вкратце называемая «Общеевропейская компетенция», в которой кроме целей, задач и содержания представлены уровни владения иностранными языками [Modern Languages 1996].

В отличие от предыдущих программных документов, существующих в системе изучения иностранных языков, «Общеевропейская компетенция» не ставит задачу пропаганды изучения иностранных языков в странах Европейского Сообщества, поскольку его функция гораздо шире и носит практический характер, а именно, помочь всем заинтересованным лицам - студентам, преподавателям, авторам учебников, специалистам по контрольно-оценочной деятельности, работодателям совершенствоваться в выборе того или иного пути овладения иностранным языком, а также предоставить возможности эффективного обмена информацией, относящейся к сфере обучения.

В итоге для систематизации достигнутых в процессе обучения умений и навыков, а также документального подтверждения степени их владения, в европейской системе создан т.н. «Европейский портфель» [European Language Portfolio 1997], который каждый студент/ выпускник может скомпоновать за определенный период обучения и предоставить в систематизированном виде как свидетельство своей квалификации, достижений и опыта, полученного в процессе изучения языка, включая письменные образцы и примеры самостоятельной работ.

Сегодня можно сказать, что, в связи с модернизацией системы высшего образования в нашей стране, необходимость соотнесения вузовских учебных программ с базовым европейским документом становится все более очевидной еще и потому, что знание иностранных языков сегодня является

дополнительной квалификацией современного специалиста в любой области, а приведение в соответствие с основными положениями «Общеввропейской компетенции» программ обучения иностранным языкам не только на языковых, но и на неязыковых факультетах, можно считать все более необходимым.

Что же касается путей и способов достижения поставленной цели, то здесь пока каждый использует свой опыт и, соответственно, достигает тех или иных результатов.

Так, например, в Байкальском университете экономики и права (г. Иркутск) в последние годы велась активная работа по реализации ряда совместных проектов «Темпус»³, в результате которых, с целью перехода на международные стандарты высшего образования, была выработана стратегия обновления дисциплин финансового и экономического профиля. А многолетнее сотрудничество с университетами партнерами, и с университетами София-Антиполис г. Ниццы и университета г. Коимбра (Португалия), в частности, как и совместная разработка курсов, определили возможность для внедрения в БГУЭП системы ECTS и развитие новой системы контроля знаний.

Логическим продолжением сотрудничества между университетами, участвующими в проектах стало создание в БГУЭП центра обучения по программе делегации французских дипломов и получения российскими студентами европейских дипломов разных уровней по экономическим специальностям. И в первую очередь, это стало возможным благодаря тому, что на кафедре иностранных языков подготовка по французскому языку началась с преподавателей, которые прошли дистанционное обучение по французскому деловому языку и получили дипломы DFA1и DFA2⁴ Торгово-промышленной палаты г. Парижа.

Соглашение о сотрудничестве, подписанное между тремя университетами г.Иркутска и университетом г. Кан (Верхняя Савойя), позволило продолжить сотрудничество между иркутскими преподавателями и их коллегами из Канского университета и подготовить в рамках проекта СОСОР⁵ совместный учебник по французскому языку «Entreprendre en français», основанный на общеввропейской компетенции по иностранным языкам и нацеленный на формирование речевых навыков и умений уровня В1 по европейской шкале. Данный учебник используется для преподавания профессионального французского языка на экономических факультетах БГУ и не только в целях подготовки к сдаче экзаменов и зачетов в вузе, но и для того, чтобы студенты имели возможность определить свои знания и достижения по общеввропейской шкале компетенций, поскольку большинство из них,

³ О программах см.подробнее: // <http://www.isea.ru/partners/project/>

⁴ Французский диплом на знание французского языка для ведения бизнеса и в профессиональных целях.

занимающихся по программе двойного дипломирования, в частности, в обязательном порядке сдают экзамены на получение дипломов DELF уровня B1, B2, либо даже на получение дипломов DFP Торгово-промышленной Палаты г. Парижа разных уровней.⁵

Совершенно очевидно, что для полной реализации целей, задач и содержания обучения иностранному языку, одобренных Советом Европы и отражённых в документе «Современные языки: изучение, обучение, оценка. Общеввропейская компетенция» понадобится немало усилий и времени, и в первую очередь, предполагается внедрение современных технологий обучения иностранным языкам, а также современных форм ведения занятий, как, например, использование обучающих компьютерных программ, видеокурсов, круглых столов, подготовки творческих проектов и т.д. Иными словами новая образовательная модель, как система правил взаимодействия и выбора стратегий обучения иностранным языкам в условиях высокотехнологичной информационно-образовательной среды, приобретает новое значение и требует внесения радикальных изменений в существующие программы по иностранным языкам. И как показывает многолетний опыт работы университета в этом направлении и кафедры иностранных языков, в частности, это того стоит, ибо выводит наше высшее образование на иной уровень и дает возможность нашим выпускникам чувствовать себя, как в общечеловеческом, так и в профессиональном плане, в одной когорте с молодыми специалистами из других развитых стран мира.

В БГУ на факультет «Мировая экономика и государственное управление», где изучению двух иностранных языков уделяется особое внимание, с 2000 года для выпускников появилась возможность не только стать дипломированными специалистами, но и, изучая французский язык, получить, не выезжая из Иркутска, дипломы разных уровней французского университета г. Ниццы и пройти стажировки во Франции, получив экономическое образование европейского образца. Все это позволило им не только получить современное экономическое образование и найти интересную работу, но и составить достойную конкуренцию на рынке труда выпускникам университетов развитых стран мира.

Вот лишь несколько имен выпускников факультета «Мировая экономика и государственное управление» разных лет, которые наглядно доказывают, что Байкальский государственный университет успешно реализует на практике подготовку кадров международного уровня:

Дмитрий Губанов, обладатель стипендии COPERNIC диплома высшей школы г. Парижа Sciences Po. После стажировки на предприятии «Renault»

⁵ Так в сентябре 2009 г. пять студентов факультета «Мировая экономика», занимающихся по программе двойного дипломирования и получивших Licence2 и 3 университета г. Ниццы, успешно сдали экзамены на получение дипломов TТiП г. Парижа DFP, уровней B1, B2 и C.

работал руководителем службы в Парижском офисе международной компании «GEFCO» (Франция).

Наталья Синькова, обучаясь в университете, прошла стажировку в ун-те Ниццы в рамках программы «Темпус» и курс обучения по программе DEUG délocalisé по экономике. Продолжила обучение во Франции (г. Париж), получив дипломы DEA университета Daufine (специализация «Международная экономика и финансы») и диплом DESS университета Нантер («специализация банки, финансы, страхование»). В настоящее время работает на руководящей должности во французской компании «Société Générale» в г. Париже.

Наталья Андрос (Хламова), обучаясь в университете, прошла курс по программе DEUG délocalisé и, получив базовое экономическое образование университета г. Ниццы, стала обладательницей двух стипендий французского правительства EIFFEL, которая выдается отличникам учебы и особо одаренным студентам. Это позволило ей продолжить обучение во Франции, стать лучшей среди французских студентов, получить диплом по экономике Maîtrise, и блестяще защитить выпускную магистерскую работу в университете г. Ниццы. В настоящее время работает представителем компании «Tompson» в г. Париже.

Юлия Апарцина (Козинцева) обучаясь в университете, получила диплом DFA1 по французскому деловому языку торгово-промышленной палаты г. Парижа и все дипломы по экономике университета София-Антиполис г. Ницца: DEUG, LICENCE 3, MASTER 1, неоднократно в 2003, 2005, 2006 г.г. получала стипендии французского правительства для стажировок в университете г. Ниццы. В 2007 г. прошла обучение по магистерской программе TRIMAGE в рамках совместного проекта «Tempus» с получением диплома магистра с тремя языками. В настоящее время работает на совместном российско-швейцарском предприятии в г. Москва.

Анастасия Ведерникова обучаясь в университете, прошла курс по программе Licence 2 и Licence 3 и получила базовое экономическое образование университета г. Ниццы. В 2006 г. получила стипендию французского правительства и закончила обучение во Франции с получением дипломов Master 1 и Master 2 и представлением выпускной магистерской работы по экономике. В настоящее время работает в Москве в международной компании.

Ольга Суркова, обучаясь в университете, прошла курс по программе Licence 2 и Licence 3 и получила базовое экономическое образование университета г. Ниццы. Обладатель стипендии французского правительства на летнюю стажировку и диплома Master 1. В 2007г. получила стипендию французского правительства на годовичную стажировку в университет г. Ниццы, где подготовила диплом Master 2 по экономике с представлением выпускной магистерской работы. В настоящее время работает в крупной российской компании на должности руководителя направления ВЭД в г. Красноярске.

Ксения Шульгина, обучаясь в университете, прошла курс по программе

Licence 2 и Licence 3 университета София-Антиполис г. Ницца. Летом 2008 г. получила стипендию французского правительства и прошла стажировку во французском университете г. Дижон. Победитель межвузовской олимпиады по французскому языку в ИГЛУ. Обладатель диплома DFP (C) торгово-промышленной палаты г. Парижа на знание профессионального французского языка и диплома Master 1 по экономике университета г. Ниццы. Вела курсы французского языка в ALLIANCE FRANCAISE. Продолжила обучение в университете г. Нантер по программе Мастер 2 (Франция) и прошла стажировку при ООН (Брюссель).

Елена Иванова, обучаясь в университете прошла обучение по программе подготовки французских дипломов Licence 2 и Licence 3 по экономике университета София-Антиполис г. Ницца. Летом 2009 г. получила стипендию французского правительства и прошла стажировку в университете г. Страсбурга. Имеет диплом DFP уровень (B2) торгово-промышленной палаты г. Парижа на знание профессионального французского языка. Победитель межвузовской олимпиады по французскому языку в ИГЛУ (апрель 2009) и региональной олимпиады по переводу в ИРГТУ (ноябрь 2009). Получила годичную стипендию французского правительства и успешно подготовила, и защитила магистерскую диссертацию по программе Master 2 по экономике в университете г. Ниццы.

Анастасия Былина, обучаясь в университете, прошла обучение по программе Licence 2, Licence 3 и Мастер 1 по экономике университета София-Антиполис г. Ницца. Заняла 2-е место во всероссийской олимпиаде «La Douce France» (novembre – février 2011). Имеет диплом DFP уровень (B2) торгово-промышленной палаты г.Парижа на знание профессионального французского языка. Обладательница престижной стипендии COPERNIC и диплома высшей школы г. Парижа Sciences Po. После успешной стажировки на предприятии «Renault» продолжает там работать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, Португалия, 11 апреля 1997 г.) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.russianenic.ru/int/lisbon/index.html>.
2. Bologna Declaration. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999 [Электронный ресурс]. – URL: https://web.archive.org/web/20080211212119/http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF
3. European Language Portfolio. Proposals for Development – Council of Europe, Strasbourg, February 1997 [Электронный ресурс]. – URL: http://europe.hkbu.edu.hk/european_studies/files/ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf.
4. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Strasbourg, 1996. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

SUCCESSFUL REALIZATION OF ECONOMIC EDUCATIONAL

REFORMS AND THE ROLE OF FOREIGN LANGUAGES IN PROFESSIONAL TRAINING

V.A.Zykova

Baikal State University, Irkutsk

The peculiarities of Russia's participation in the formation of the European higher education system after joining the Bologna process are considered in the article on the example of the system of teaching foreign languages and realizing joint international projects in the Baikal State University.

Key words: reforming of European system of higher education, mutual projects, professional training; modernization of educational standards, new models and programs of foreign language training.

Об авторе:

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

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Е.С. Казакова

Новокузнецкий институт (филиал)

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк

Воспитание личности предпринимательского типа осуществляется в условиях выполнения самой предпринимательской деятельности или в ситуациях, приближенных к ним. Такие условия в полной мере обеспечивает педагогическая практика студентов, поскольку в процессе ее прохождения формируются и проявляются предпринимательские качества будущего учителя.

Ключевые слова: образовательный стандарт третьего поколения, предпринимательская деятельность, виды предпринимательской и педагогической деятельности, моделирование предпринимательской деятельности, педагогическая практика, предпринимательские, организаторские, творческие, коммуникативные, управленческие качества.

Переход России к рыночным отношениям порождает необходимость в подготовке выпускника педагогического вуза как конкурентоспособного специалиста, способного вырабатывать собственную стратегию профессионального роста, обладающего *предпринимательскими* качествами и профес-

сиональной мобильностью. Современный педагог должен уметь не только предоставлять качественные образовательные услуги, но и создавать новые, соответствующие потребностям рынка, общества, государства; быть успешным менеджером образования, владеющим основами управления образовательными системами [Волошина 2010]. В современных образовательных стандартах третьего поколения также отмечено, что выпускники педагогического вуза должны владеть такими компетенциями как:

- уметь проектировать образовательный маршрут и профессиональную карьеру,
- владеть технологией проектирования траектории своего профессионального роста и личностного развития;
- владеть способами осуществления профессионального самообразования и личностного роста,
- владеть способами проектной и инновационной деятельности в образовании,
- владеть технологиями управления учебными группами;
- уметь применять экономические знания в процессе решения задач образовательной и профессиональной деятельности и т.д. [Федеральный государственный ... [http](#)].

Иначе говоря, современные экономические условия ставят перед учителем новые задачи для решения проблем образовательного процесса. В его профессиональную деятельность все более уверенно включается ряд функций, для осуществления которых ему необходимы *предпринимательские* качества:

- организация и продвижение образовательной услуги;
- создание образовательных продуктов;
- управление образовательным учреждением;
- создание учебных фирм и др.

В этом аспекте современный специалист выступает как социальный *предприниматель*, нацеленный на реализацию собственных проектов и инноваций.

Говоря о формировании профессионально важных личностно-деловых качеств студентов педагогического вуза, необходимо учитывать, что воспитание личности предпринимательского типа может осуществляться *только в условиях выполнения самой предпринимательской деятельности или ситуациях, приближенных к ним*. Такие условия в полной мере обеспечивает педагогическая практика студентов, поскольку в процессе ее прохождения в соответствии с Законом об образовании о предпринимательской деятельности образовательного учреждения и индивидуальной трудовой педагогической деятельности [Закон РФ... [http](#)] в рамках организационной, творческой, коммуникативной и управленческой видов предпринимательской и педагогической деятельности формируются и проявляются следующие предпринимательские качества будущего учителя:

Организаторские качества: предприимчивость, инициативность, рискованность, решительность, активность и самостоятельность. Эти качества студента-практиканта проявляются в таких видах предпринимательской и педагогической деятельности учителя, как:

- планирование деятельности по организации, продвижению образовательной услуги и достижению планируемых результатов в ней;
- рациональное использование имеющихся ресурсов по созданию образовательных продуктов и умение правильно распределить работу во времени;
- умение инициировать практическую деятельность при реализации собственных проектов и инноваций;
- способность работать в команде коллег и организовать командную работу и т.д.

Творческие качества: креативность, эвристичность, изобретательность, новаторство, создание инновационных образовательных услуг. Эти качества будущего учителя наиболее полно смогут проявиться в творческом подходе при разработке и продвижении образовательных продуктов.

Коммуникативные качества: контактность, коммуникабельность, общительность, презентабельность. Данные качества находят проявление в таких видах предпринимательской и педагогической деятельности учителя, как:

- создание имиджа учителя;
- проявление презентационных способностей;
- соблюдение норм делового общения, этикета и других составляющих предпринимательской культуры, позволяющих устанавливать деловые контакты;
- способность располагать к себе людей и оказывать влияние на окружающих;
- умение разрешать споры, преодолевать возражения, проявлять толерантность;
- выработка позитивной аттракции, как со стороны партнеров, так и со стороны потребителя образовательной услуги.

Управленческие качества: лидерство, ответственность, принципиальность, влияние, уверенность в себе. Эти качества находят наиболее полное проявление в следующих видах предпринимательской и педагогической деятельности учителя:

- умение руководить группой лиц, участвующих в процессе управления;
- разработка стратегий и тактик поведения в предпринимательских ситуациях;
- управление проектной деятельностью;
- способность к управлению организацией и качеством образователь-

ного процесса;

- умение быть руководителем, успешным менеджером в образовании;
- способность к эффективной организации делегирования полномочий и т.д.

Педагогическая практика студентов является эффективным инструментом целенаправленного и успешного формирования предпринимательских качеств будущих учителей, поскольку она в наибольшей степени способствует *моделированию предпринимательской деятельности, приближенной к действительности*, и позволяет, таким образом, более эффективно формировать предпринимательские качества будущего специалиста.

Педагогическая практика способствует реализации образовательных потребностей студентов через *непосредственно практическую деятельность* с опорой на личный опыт, предоставляя практикантам возможность проявления личностных функций, таких как автономность, самостоятельность, рефлексивность, коммуникативность, креативность предприимчивость, работоспособность, организованность и др.

Таким образом, обеспечивая в полной мере возможность овладения новыми профессиональными знаниями и умениями, педагогическая практика позволяет студенту свободно адаптироваться в современных социально-экономических условиях через самореализацию в предпринимательской и педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волошина Т.А. Формирование предпринимательских качеств будущего учителя в процессе интерактивного обучения / Т.А. Волошина // Молодой ученый. – 2010. – №12. – Т.2. – С. 100-105.
2. Закон РФ «Об образовании» [Электронный ресурс]. Министерство образования и науки РФ. – URL: <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. РАО ИПО. – URL: <http://sites.google.com/a/iporao.ru/www/aspirantura2>

FORMATION OF ENTREPRENEURIAL SKILLS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PASSING PEDAGOGICAL PRACTICE

E. S. Kazakova

Novokuznetsk branch (institute), Kemerovo State University
Novokuznetsk

Raising entrepreneurial personality type is carried out in conditions execute the business or in situations close to them. Such conditions are fully provides pedagogical practice students as entrepreneurial skills are formed and manifested in the process of passing the future teacher

Key words: *educational standard of the third generation, entrepreneurship, types of business and teaching, modeling of business, teaching practice, entre-*

preneurial, managerial, creative, communicative, managerial skills.

Об авторе:

КАЗАКОВА Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания романо-германских языков Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета, *e-mail*: kazakova.elena2013@mail.ru

УДК 800.855

ОПОРЫ В ОБУЧЕНИИ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

О.Н. Карабанова

Иркутский государственный университет, Иркутск

Статья посвящена проблемам обучения монологической речи студентов неязыковых специальностей. Рассматриваются различные виды опор, применяемых при обучении монологической речи, как способ создания искусственной иноязычной среды, а также, как способ повышения самостоятельности иноязычного высказывания.

Ключевые слова: *монологическое высказывание, проблема, логическая схема, иноязычная речь, наглядность, логическая последовательность, опоры.*

Изучение иностранных языков является важнейшим аспектом в жизни современного человека. В процессе глобализации происходит усиление сотрудничества между нациями в различных аспектах жизнедеятельности людей. В следствие этого изменилась роль иностранного языка в обществе. Он стал базовым компонентом современной системы образования и средством достижения профессиональной реализации личности.

Одним из критериев профессиональной подготовки специалиста является его умение делать сообщения в форме монологического высказывания, например, выступая в роли докладчика. При этом он должен уметь не только выразить свои мысли, но и личное отношение к сообщаемым фактам.

Обучение монологическому высказыванию в неязыковом вузе осложняется рядом проблем: большой объем материала, в том числе профессиональной лексики, и сжатые сроки обучения. Кроме того, многие студенты имеют довольно слабую языковую подготовку. В связи с этим студенты испытывают трудности с построением целостного, логичного монологического высказывания. Использование опор помогает снять эти трудности при развитии навыков монологической речи.

Монологическая речь представляет собой связанное непрерывное изложение мысли одним лицом, обращенное к одному или нескольким лицам

[Шатилов 1986: 79]. Продуктом монологической речи является монологическое высказывание. Давая характеристику монологическому высказыванию, Е.И. Пассов пишет: «Как деятельность оно всегда целенаправленно, связано с коммуникативным мышлением, с общей деятельностью человека, с личностью говорящего, оно ситуативно, эвристично и проходит в определенном темпе. Как продукт монологическое высказывание всегда информативно, продуктивно, выразительно, структурно, логично, целостно» [Пассов 1989: 177].

Основными параметрами, отражающими сущность монологического высказывания, составляющими главную трудность и требующими особых средств обучения, являются:

- 1) относительно непрерывный характер (данное качество обеспечивается психологической настроенностью говорящего);
- 2) последовательность, логичность (сюда входят развитие идеи, ее уточнение, пояснение, обоснование, дополнение, подходы к ней);
- 3) коммуникативная направленность, смысловая законченность [там же].

Для успешного монологического выступления необходимо умение самостоятельно составить логическую схему выступления, предусмотреть в ней все необходимые причинно-следственные связи, композиционную структуру, отобразить языковые средства для формирования и формулирования мысли в форме суждения.

Говоря на родном языке, человек направляет свое внимание на то, что сказать, а то, как сказать осуществляется на уровне автоматизма. В процессе формирования умения выражать свои мысли на иностранном языке, в силу того, что языковые средства еще недостаточно закреплены в долговременной памяти и нет еще навыка оперировать ими, внимание учащегося направлено на отбор языковых средств и составление сообщения из них. Поэтому возникает трудная психологическая ситуация переключения внимания на два объекта. В результате этого создается перегрузка оперативной памяти, которая «обслуживает» как бы две деятельности: оперирует «вынутыми» из долговременной памяти языковыми единицами и удержанием логической последовательности раскрытия предмета высказывания. Большинство авторов (В.А. Артемов, Б.В. Беляев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и др.) рассматривают направленность внимания говорящего только на смысловое содержание в процессе высказывания и перевод процесса отбора языковых средств на уровень автоматизма как важнейший критерий владения иноязычной речью. Поэтому формирование этого уровня говорения можно определить, как своеобразную цель обучения, в достижении которой наглядность и призвана сыграть свою роль [Зимняя 1985: 157].

Средствами внешней наглядности говорящему задается смысловое содержание и логическая последовательность высказывания. Тем самым создается смысловая опора говорения, так как задача говорящего в этом случае

состоит только в описании того, что он видит, но что не удерживается его оперативной памятью. Внимание говорящего направлено только на формулирование и оформление этого смыслового содержания известными ему языковыми средствами.

Опоры, используемые при обучении иностранному языку, довольно разнообразны. Их назначение заключается в том, что они непосредственно или опосредованно помогают порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся. Поскольку необходимые ассоциации можно вызвать посредством слов и изображения реальной действительности, их делят на вербальные (словесные) и изобразительные. Так как любая опора – это способ управления высказыванием, их делят на содержательные, если опора управляет содержанием, и смысловые, если опора управляет смыслом высказывания. Если оба критерия свести воедино, то получим следующую классификацию опор [Пассов 1989: 180].

Опоры		
Содержательные	вербальные	изобразительные
	Текст (зрительно) Текст (аудитивно) Микротекст (зрительно) Микротекст (аудитивно) План Логико-синтаксическая схема	Кинофильм Картина Серия рисунков Фотография
Смысловые	Слова как смысловые вехи Лозунги Афоризм, поговорка Подпись	Диаграмма, схема, таблица Цифры, даты Символика Плакаты Карикатура

Содержательные опоры помогают выстроить фактическую сторону высказывания (что? где? когда? и т.д.), а смысловые опоры способны формировать причинно-следственные связи (зачем? почему?)

Для обучения монологической устной речи часто используется текст-модель, что позволяет решить сразу несколько задач. Во-первых, текст-модель создает речевую ситуацию, то есть определяет цель высказывания. Во-вторых, служит образцом, схемой, планом для составления собственного монологического высказывания. Однако, монологическое высказывание, основанное на тексте, не должно сводиться к простому заучиванию текста наизусть, так как при этом творческая деятельность подменяется чисто мнемонической.

Работа с текстом строится поэтапно. Еще на дотекстовом этапе учащиеся составляют мини-монолог, предвосхищая содержание текста по заголовкам, подзаголовкам и картинкам.

Следующим этапом работы с текстом, является установление логиче-

ски-смысловых связей, анализу использования средств выразительности, речевых приемов, способов аргументации.

Анализ смыслового содержания текста тематического характера показывает, что они построены на информации, которую можно разделить на две общие категории: небольшое число обобщений, являющихся глубинными смысловыми вехами и производный материал [Теоретические основы... 1981: 228].

Для самостоятельного высказывания умение выделить глубинные смысловые вехи имеет большое значение. Не выделить их в процессе чтения или аудирования – значит ограничить использование информации в своем выступлении.

Смысловые вехи должны отражать значимый раздел темы; быть достаточно обобщенными, чтобы допускать вариативное раскрытие темы; выражать законченную мысль и в тоже время стимулировать дальнейшее развитие этой мысли; в своей совокупности представлять общий план всего высказывания [там же: 229].

Работая с текстом, ученики под руководством учителя определяют смысловые вехи (зачины), которые затем могут быть представлены в виде плана выступления. Под каждым пунктом плана можно указать ключевые слова и выражения для развертывания монологического высказывания.

Высший этап обучения выступлению по теме характеризуется развитием умений выражать свое личное отношение к излагаемым фактам, событиям, высказывать критическую оценку. Учащиеся должны предварительно, в доречевых упражнениях, усвоить ряд модальных вводных словосочетаний: To my mind; There is no doubt; It's quite clear; I am not sure; Everybody knows; People say и др. [там же: 239].

К наиболее часто используемым заданиям при работе с текстом относятся:

1. Ответить на вопросы на понимание смысла прочитанного текста.
2. Согласиться или опровергнуть утверждение. При этом ученики должны аргументировать свой ответ, приводя факты из текста.
3. Выбрать глаголы, прилагательные, идиоматические выражения, тропы, с помощью которых автор выражает свое отношение к людям, событиям и т.д.
4. Доказать, что ...
5. Определить основную идею текста.
6. Передать основное содержание абзаца текста одним предложением.
7. Охарактеризовать ...
8. Составить аннотацию, дать рецензию, кратко изложить содержание.
9. Придумать другой конец рассказа.
10. Пересказать текст, используя план с указанием средств логической связи.

Такая работа с текстом позволяет сформировать внутренние опоры, ко-

торые обеспечат переход от опорного высказывания к самостоятельному. Увеличение самостоятельности учащихся достигается уменьшением количества опор. Задания для снятия опор могут быть разными: можно дать одну только тему без зачинов или одни только зачины или оставить только зачин самой трудной, модальной строфы.

Для построения монологического высказывания можно использовать также следующие виды опор:

1. логико-синтаксическая схема, которая определяет последовательность предложений;
2. логико-смысловая схема, задаваемая определенной последовательностью вопросительных слов (неполных вопросов);
3. структурные схемы, которые отражают не только логическое и синтаксическое построение высказывание, но и его морфологические особенности;
4. вопросы в виде плана;
5. комбинированные опоры: сочетание логико-смысловой схемы в виде неполных вопросов и опоры на зачин и концовку;
6. опора только на зачин и концовку;
7. опора на зачин.

Таким образом можно утверждать, что использование опор при обучении монологическому высказыванию играет огромную роль. Опоры непосредственно или опосредованно помогают порождению речевого высказывания за счет вызова ассоциаций с жизненным и речевым опытом учащихся. Они не только являются толчком к размышлению, но и помогают управлять процессом обучения монологическому высказыванию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. язык, 1989. – 276 с.
3. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбовой. НИИ содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 456 с.
4. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – Изд-е 2-е. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

USING SUPPORTS IN TRAINING MONOLOGIC UTTERANCES

O.N. Karabanova

Irkutsk State University, Irkutsk

The article is aimed to discuss the problems of training university students of nonlinguistic specialties making monologues. Different kinds of supports are described.

Key words: *teaching a foreign language, monologue, logical scheme, visual*

expression, logical order, supports.

Об авторе:

КАРАБАНОВА Ольга Николаевна – преподаватель кафедры европейских языков Международного института экономики и лингвистики Иркутского государственного университета, *e-mail*: olg-karabanova@yandex.ru

УДК 372.880

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Н.А. Копылова

Рязанский государственный радиотехнический университет, Рязань

В статье рассматриваются технологии диалогового обучения и их использование на практических занятиях по иностранному языку в техническом вузе.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, диалог, технология диалогового обучения, сотрудничество, совместная деятельность.

В современных условиях на занятиях в вузе необходимо использовать различные педагогические технологии, необходимые для эффективного обучения учащихся. Термин «технология» (*греч.* – ‘мастерство’, ‘наука’) пришло в педагогику из производственной сферы и становится вполне правомочным, применительно к процессу обучения и воспитания в целом. Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеренным результатам [Селевко 2006: Т. 2: 26].

Выделяются следующие цели диалоговых технологий:

- активация деятельности субъектов образовательного процесса в ходе усвоения учебного материала;
- обучение специальным ролям в ходе коллективного принятия решения [Современные образовательные технологии 2010: 90].

Одна из целей обучения в диалоге состоит в создании комфортных условий обучения, при которых каждый учащийся чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс овладения знаниями. Все студенты оказываются вовлечёнными в процесс познания, каждый вносит свой индивидуальный вклад, идёт обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причём происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что не только позволяет полу-

чать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, приводит её на более высокий уровень кооперации и сотрудничества.

Основными принципами диалоговых технологий являются:

- объективная проблемность информационного поля;
- особое отношение к другому, связанное с необходимостью увидеть и понять точку зрения другого человека;
- наличие взаимодействия, стимулирующего мыслительную активность;
- циркулирование информации, разомкнутость и незавершенность диалога.

Выделяют следующие основные элементы диалоговых технологий, необходимые для успешного педагогического взаимодействия:

- постановка целей и их максимальное уточнение;
- строгая ориентация всего хода взаимодействия на заданные цели;
- ориентация хода диалога на гарантированное достижение результатов;
- оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;
- заключительная оценка результатов.

В образовательной практике выделяют следующие диалогические формы совместной работы субъектов:

- групповые дискуссии: обсуждения, диспуты, дебаты, полемика и др.;
- конструктивный совместный поиск решений проблемы: метод «мозгового штурма» («мозговой атаки»), синектика, разработка проектов и др.;
- тренинг: микрообучение, психотренинг и др.;
- ролевые игры: деловые, организационно-деятельные, инновационные, коммуникативные и др. [Современные образовательные технологии 2010: 90].

Основными компонентами педагогической диалоговой технологии являются:

- коммуникатор-преподаватель (задает смысловую направленность диалога, ставит перед обучаемым «задачу на смысл» и является транслятором определенного смысла);
- мотив и цель (то, что должно в диалоге породить желание обучаемого вербализовать личностный смысл);
- содержание (потенциальное поле «кристаллизации» смыслов);
- код коммуникации (различные виды диалога);
- реципиент-студент (его мотивационно-смысловые особенности);
- результат (обратная связь, выявляющая особенности смыслообразования в данном диалоге, соотносимом с уровнем учебного результата).

Этапы диалоговых технологий подразделяются на:

1-й этап – подготовительный. Происходит постановка целей диалога и их максимальное уточнение; поиск и оформление проблемы; подбор диалоговых форм и приемов, позволяющих достичь цели; организация предстоящего события.

2-й этап – вводный. Главные характеристики – создание благоприятной эмоциональной и интеллектуальной атмосферы, актуализация необходимой информации, стимулирование ситуации интереса к проблеме.

3-й этап – основной. Обсуждение вопросов в микрогруппах; выступление с подготовленным сообщением; система вопросов (открытых, дивергентных, оценочных и др.); формулировка проблемы, анализ и размышление над проблемой; привлечение разнообразных источников информации; осмысление позиций; аргументированные выступления оппонентов; поиск путей решения проблемы; оценка текущих результатов, коррекция процесса осуществления информационного обмена.

4-й этап — итоговый, заключительный. Анализ и осмысление диалога с содержательной и процессуальной точек зрения. Рефлексия по поводу собственной работы. Выяснение успехов и неудач. Оценка психологической атмосферы во время работы, уровня реализации мыслительного потенциала. Определение возможных перспектив дальнейшей работы.

Большое значение в диалоге имеет равноправное общение. При использовании данной технологии преподавателю необходимо выполнять следующие действия:

- организация подготовительной работы, которая обеспечит активное участие в дискуссии каждого студента;
- определение проблемы;
- подбор литературы;
- распределение функций и формы участия студентов в коллективной работе;
- подготовка оппонентов;
- фиксация противоречий в рассуждениях;
- выражать собственную точку зрения в контексте иных;
- уметь слушать и понимать собеседников;
- уметь выделить смысл, сопоставить различные мнения;
- оценивать смысл и значение поступающей информации;
- уметь вовремя задать наводящий вопрос, помочь, если учащимся трудно;
- подведение итогов.

Преподаватель не должен:

- превращать дискуссию в контрольный опрос студентов;
- давать оценки суждениям по ходу выступлений и раньше времени высказывать свое мнение;
- подавлять аудиторию лекторским многословием;

- занимать позицию ментора, поучающего аудиторию и знающего единственно правильные ответы на все вопросы;
- помнить, что на занятии, проводимом в активной форме, главным действующим лицом является студент.

Основными действиями студента должны стать следующие:

- высказывать свое мнение, точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях;
- отстаивать свою точку зрения; аргументировано возражать;
- поддерживать или опровергать ошибочную позицию сокурсника.

Одним из основных видов диалогового обучения является дискуссия (лат. *discussio* – рассмотрение, исследование). В словаре С.И. Ожегова термины «дискуссия» и «дебаты» – синонимы и означают ‘обсуждение противоречия, спор, ведущийся и разрешающийся средствами вербального общения’ [Ожегов 2010].

Модель дискуссии может быть представлена следующим образом:



Ученые выделяют следующие диалоговые педагогические технологии:

- «Круглый стол». В рамках этой формы участники (5-7 человек) располагаются по кругу в центре аудитории и высказывают суждения по рассматриваемой проблеме. За пределами круга могут находиться слушатели, задающие вопросы и способные повлиять на ход рассмотрения вопросов.

– *Ток-шоу* – дискуссия, совмещенная с жанром телевизионных шоу-программ. Руководящую роль играет ведущий, имеющий сценарный план диалога и задающий линию обсуждения той или иной проблемы с помощью подготовленных заранее вопросов. Информация, как правило, лишь актуализируется, реализуя в большей степени развлекательные задачи, нежели задачи информационно-аналитические.

– «Аквариум». Предполагается ведение дискуссии в микрогруппах. Имеется строгий регламент работы, участники могут получить определенные роли, повышающие эффективность командной работы.

– *Дебаты*. Форма обсуждения заявленной проблемы, предусматривающая точно фиксированные во времени выступления утверждающей и оппонировающей сторон, чередующиеся с вопросами и комментариями поочередно от каждой группы.

– *Семинар-дискуссия* (групповая дискуссия) образуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем.

– *Симпозиум*. Участники выступают с заранее подготовленными сообщениями, отражающими их точку зрения по проблеме, и отвечают на вопросы аудитории.

– *Заседание экспертной группы*. Данная форма предусматривает работу в одной аудитории нескольких групп экспертов с заранее назначенным председателем. Проблема обсуждается в группе, а далее члены экспертных групп кратко выступают перед всей аудиторией.

– *Форум* – обсуждение, сходное с «заседанием экспертной группы» наличием групп экспертов и председателя. В ходе форума группа экспертов вступает в обмен мнениями с некой определенной аудиторией по поводу выделенной проблемы.

К популярным технологиям диалогового обучения относится *технология коллективного взаимообучения* А.Г. Ривина (см. [Эпштейн <http://>]): «организованный диалог», «сочетательный диалог», «коллективное взаимообучение», «коллективный способ обучения (КСО)», «работа обучающихся в парах сменного состава».

Преимущества диалоговых технологий заключаются в следующем:

– в результате регулярно повторяющихся упражнений совершенствуются навыки логического мышления и понимания;

– включается работа памяти, идёт мобилизация и актуализация предшествующего опыта и знаний;

– каждый из участников чувствует себя раскованно, работает в индивидуальном темпе;

– повышается ответственность не только за свои успехи, но и за результаты коллективного труда;

– формируется адекватная самооценка личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений;

– обсуждение одной информации в группе увеличивает число ассоциативных связей, а, следовательно, обеспечивает более прочное усвоение.

На занятиях по иностранному языку в Рязанском государственном радиотехническом университете активно используются диалоговые технологии, которые помогают учащимся проявить свои языковые умения и навыки. При применении таких технологий появляется возможность организовать разнохарактерную и разноуровневую деятельность учащихся, активное об-

шение. Это способствует саморазвитию и самореализации учащихся, формированию коммуникативной компетентности и культуры. В процессе диалога происходит развитие самостоятельности и критичности мышления, инициативы и собственной позиции студентов, стремления обсудить и решить поставленную перед ними проблему.

Для организации диалога в процессе занятия необходимо найти интересную тему, выбрать форму и структуру диалога. Структура учебного диалога может быть такой: 1. Сообщение темы; 2. Постановка учебных задач; 3. Совместный поиск решения (имеют место быть разные точки зрения); 4. Достижение совместного решения; 5. Обобщение.

В качестве примера можно привести следующие темы, которые можно обсудить на иностранном языке со студентами продвинутого уровня: «Необходимость знания английского языка в современном мире», «Проблема «отцов и детей» (непонимание поколений)», «Проблемы взаимоотношений мужчин и женщин», «Влияние экономической ситуации на развитие промышленности в России», «Влияние социальных сетей на развитие современной молодежи» и т.д. Студенты активно включаются в обсуждение, в ходе которого проявляются основные компоненты диалоговой технологии: проблемность, общение, сотрудничество. Иногда в качестве ведущего (руководителя диалога) выбирается студент, который пытается включить в активную работу всех учащихся.

В заключение следует отметить, что ценность диалоговой технологии позволяет управлять познавательной деятельностью студента в учебно-воспитательном процессе в ходе формирования у них новых понятий, а также будущих специалистов с новым типом мышления, активных, творческих, способных мыслить самостоятельно, смелых в принятии решений, стремящихся к самообразованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современные образовательные технологии: Учебн. пос. / Кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.
2. Эпштейн М. Метод Ривина. История развития идеи и практики применения [Электронный ресурс] / М. Эпштейн. – URL: <http://www.altruism.ru>.
3. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2010.
4. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г.К. Селевко. – М: НИИ школьных технологий, 2006. – 815 с.

USING DIALOGUE EDUCATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGES CLASSES IN A TECHNICAL UNIVERSITY

N.A. Kopylova

Ryazan State Radio Engineering University, Ryazan

The dialogue education technologies and their usage in foreign languages

classes in a technical university are discussed in the article.

Key words: *teaching a foreign language, a dialogue education technology, interaction, communication, teamwork.*

Об авторе:

КОПЫЛОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Рязанского государственного радиотехнического университета, *e-mail:* nakopylova@yandex.ru

УДК 378

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ХАРАКТЕР ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Н. Лубожева

Челябинский государственный университет, Челябинск

Статья представляет результаты проектной деятельности, которые демонстрируют достижения обучающихся в развитии исследовательской компетенции.

Ключевые слова: *проектная деятельность, исследовательская компетенция, инновационная технология, портфолио.*

Российская система образования в настоящий момент претерпевает самый серьезный процесс модернизации, что является бесспорным условием развития российского общества и обеспечения конкурентоспособности отечественной экономики.

Качество профессионального образования в высшей школе – это сбалансированное соответствие многообразным потребностям, целям, требованиям и нормам общества. Осмысливая суть данной ситуации, сегодня следует направить свои усилия на построение и практическую реализацию новой системы обучения, в том числе иностранному языку, на основе инновационных образовательных технологий. При их отборе необходимо учитывать те критерии, благодаря которым:

- будет создана благоприятная атмосфера для изучения иностранного языка;
- будет создана мотивация у студентов использовать иностранный язык на практике;
- будет происходить активизация деятельности студентов, которая делает их главными действующими лицами в учебном процессе, активно взаимодействующими с другими его участниками [Раптанова 2016: 204].

Инновационные технологии активизируют учебную деятельность и провоцируют отказаться от субъектно-объектной парадигмы в системе образования, где основной целью учебного процесса являлась передача знаний

и информации от преподавателя обучающемуся и перейти к новой субъектно-субъектной, при которой учащийся активно взаимодействует с преподавателем в процессе обучения.

Истоки данного подхода лежат в основе педагогических идей американского педагога и философа Джона Дьюи. Он сделал акцент на активном вовлечении обучающихся в образовательный процесс, то есть данный вид деятельности характеризовался практической направленностью. Педагог полагал, что приобретение опыта важнее механического накопления знаний, так как в процессе выполнения практических задач происходит становление личности обучаемого, развитие его творческих способностей и приобретаются навыки самообучения [Дьюи 2003: 418].

Одним из средств активизации учебного процесса является проектная деятельность, как инновационная технология, которая предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути и имеющая практическую направленность.

В настоящее время в образовательной практике существует ряд проблем, которые затрудняют инновационную деятельность. Одна из них состоит в том, что в ряде случаев работа ведется без научной базы, строгих методологических ориентиров её планирования [Львова 2017: 123].

В связи с этим процесс обучения в высшей школе сегодня переориентирован с *учебно-образовательного* на *научно-образовательный*, что, безусловно, невозможно без формирования исследовательской компетенции у студентов в период их обучения в вузе.

Выделяются два вида исследовательской деятельности студентов в вузе: 1) исследовательская деятельность студентов, встроенная в учебный процесс в рамках учебного плана (учебно-исследовательская деятельность); 2) исследовательская деятельность студентов, выходящая за пределы учебного процесса (научно-исследовательская).

Цель научно-исследовательской деятельности – получение нового научного знания, объективно нового результата. Учебно-исследовательская деятельность – это деятельность, главной целью которой является *образовательный* результат. Она направлена на обучение студентов исследовательским методам и приемам при получении знаний, развитие у них исследовательских компетенций. Поэтому в эту деятельность, согласно новому образовательному стандарту, должны быть вовлечены все студенты вуза. Итогом являются подготовка и защита выпускной квалификационной работы, курсовой работы и семестрового проекта, процесс защиты которых должен обнаружить способность и готовность будущего выпускника к использованию научных методов и подходов в профессиональной деятельности. Таким образом, понятия *научно-исследовательская* и *учебно-исследовательская деятельность* студентов взаимосвязаны, но не являются тождественными [Алексанова 2016: 3].

Все вышесказанное говорит о том, что в настоящее время актуализиру-

ется проблема *организации* исследовательской работы. По-своему к этому подошли в Челябинском государственном университете на экономическом факультете, занимаясь проектной деятельностью при изучении дисциплины «Иностранный язык» для бакалавров.

Каждый семестр в группах формируются рабочие команды, во главе с проект-менеджером, которым выдается диапазон тем, не выходящих за рамки учебной программы данного семестра. Изучая их, студенты могут найти проблемные зоны, предполагающие возможность поиска нескольких вариантов решения и имеющие интерес для участников проекта. Далее команды выдвигают гипотезу, ставят цели, предлагают задачи и начинается работа над проектом. Проект состоит из четырех компонентов: портфолио, в котором представлено само исследование; презентация проекта в режиме PowerPoint; защита проекта, то есть публичное выступление, а также молодые исследователи должны разработать задания для обратной связи, что является действенным средством формирования познавательной мотивации [Лубожева 2016: 455].

Для нас особый интерес представляет портфолио, которое обучающиеся репрезентуют на защите проекта. Данный компонент, как ничто другое прекрасно демонстрирует развитие исследовательской компетенции учащихся. При оценивании портфолио выдвигались требования, предложенные в таблице ниже [Лубожева 2017: 68].

Критерии оценки проекта	Содержание критерия оценки	Кол-во баллов
Актуальность проблемы	Насколько работа интересна в практическом или теоретическом плане? Выдвинута ли гипотеза? Определены цели, задачи работы? Тема раскрыта полностью, сделаны ли обобщения, выводы, высказано ли собственное мнение.	0,5 балла
Теоретическая и / или практическая ценность	Структура изложенного материала (в проекте есть разделение на части, компоненты, в каждом из которых освещается отдельная сторона работы)	0,5 балла
	Прослеживается ли исследовательский характер работы (наличие экспериментов, опросов, анализа и их описания)	0,5 балла
	Оригинальность, неповторимость проекта	0,5 балла
	Достигнута ли цель и сделаны ли выводы, соответствуют ли выводы поставленным целям	0,5 балла
	Умело ли использованы и проанализированы источники (обработано и проанализировано большое количество разнообразного материала)	0,5 балла
Всего за портфолио		3 балла

Данным видом деятельности занимались 5 групп, так как длительность курса дисциплины «Иностранный язык» 3 семестра, то всего было представлено 15 проектов по 3 проекта для каждой команды.

Предлагаем ознакомиться с результатами проектной работы:

Проекты	Семестр	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа	5 группа	Средний балл (макс 3)
	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1,5	0,7
	2	1,7	1	1,5	1	1,3	1,3
	3	1,7	1,6	2,6	1,5	2,2	1,9

Исходя из данных, представленных в таблице, мы видим стабильный, не резкий, рост баллов, полученных участниками за портфолио, что бесспорно объясняется опытом, приобретаемым обучающимися с каждым проектом, а, следовательно, мы можем утверждать, что учащиеся развивают свои навыки молодых исследователей. Несомненно, проблемы еще существуют, но если проанализировать результаты по содержанию критериев, то ошибок значительно меньше. Так при выполнении 1 проекта, обучающиеся представляли информацию в основном в реферативном виде, не выдвигая гипотезу, не определяя целей и задач. В некоторых случаях была нарушена структура работы, отсутствовала практическая часть, в силу этого, полностью не прослеживался исследовательский характер проекта. Одна только группа продемонстрировала результаты анкетирования по своей проблеме, но не было разработано никакого итогового продукта. При выполнении второго проекта обучающиеся пытаются выдвинуть гипотезу, но она все еще слабая, поэтому цели и задачи оказываются не проработанные, но в то же время студенты представляют практическую часть, которая иллюстрирует результаты, проведенного ими анкетирования. В структуре имеются все компоненты исследовательской работы, но обучающиеся все еще забывают делать выводы по каждому разделу. Кроме того, отсутствует готовый продукт. Третий проект больше похож на полную исследовательскую работу, в которой есть и гипотеза, и цели, и задачи. Четко проявляется структура работы, достаточно интересная практическая часть, имеется список литературы, но при этом участники проекта вновь продолжают забывать делать выводы по разделам, практическая часть все еще сырая и в некоторых случаях она не совсем доказывает или опровергает гипотезу. Обучающиеся пытаются представить готовый продукт, которым является макет буклета по теме, но он напоминает обыкновенный лист с надписями.

Таким образом, мы видим что, занимаясь проектной деятельностью, где одной и частей является написание портфолио, студенты приобретают ценный опыт, что способствует развитию личностных качеств, формированию и совершенствованию *исследовательской компетенции*, овладение которой не только подготавливает студентов к дальнейшему обучению в магистратуре и

аспирантуре, но помогает проявлять себя как лидеры, способные противостоять конкурентам в профессиональной сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексанова Г.Т. Формирование исследовательской компетенции у студентов вуза в условиях перехода на новые стандарты обучения [Электронный ресурс] / Г.Т. Алексанова, С.А. Алексанова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S3. – С. 1-5. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76028.htm>.
2. Дьюи Дж. // Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с
3. Лубожева Л.Н. Инновационные образовательные технологии изучения иностранного языка в ВУЗе / Л.Н. Лубожева // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: сб. ст. участников VIII междунар. науч. конф. (20-22 апр. 2016 г.). Т.2. – Челябинск: Энциклопедия, 2016. – С. 454-457.
4. Лубожева Л.Н. Критерии оценивания проектной деятельности студентов на экономическом факультете / Л.Н. Лубожева // Иностранные языки: Лингвистические и методические аспекты: межвуз. сборник научных трудов. – Вып. 34. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – С. 67-70.
5. Львова Е.В. Управление инновационными процессами в профессиональном образовании / Е.В. Львова // Воспитание, обучение, образование: от теории к практике: сборник научных трудов по мат-лам I Межд. научно-практ. конф. – Самара: НОО «Профессиональная наука», 2017. –372 с.
6. Раптанова И.Н. Образовательные технологии в обучении студентов иностранным языкам в контексте модернизации высшего образования / И.Н. Раптанова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 6(60): в 3-х ч. – Ч. 3. – С. 203-206.

RESEACH SHARECTER OF THE PROJECT ACTIVITY

L.N. Lubozheva

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

This article presents the results of the project activity, which demonstrate the achievements of students in research competence development.

Key words: *project activity, research competence, innovative technology, portfolio.*

Об авторе:

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

**РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
(на примере английского языка)**

А.В. Медведева

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток

В статье ставится задача рассмотреть использование информационных технологий в организации самостоятельного обучения взрослых. Показано, что информационные средства играют важную роль в реализации самостоятельного изучения иностранного языка и, как следствие, в мотивации к самообразованию, что является ценностью в современном обществе.

Ключевые слова: *информационные технологии, самообразование, самостоятельное изучение иностранного языка.*

В современном мире любая сфера жизнедеятельности общества не может обойтись без информационных технологий, в то время как ценностями современного общества становятся знания, опыт и квалифицированность в работе с полученной информацией, а также ее обработкой.

Применение информационных технологий в процессе обучения требует от участников образовательного процесса, преподавателей и учащихся, приобретения особых навыков в использовании информационных технологий, совершенствование содержания самого образовательного процесса и, конечно взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, основываясь на использовании средств информации [Митрофанов 2015: 324].

Подобные условия формируют и развивают готовность учащихся к самостоятельному изучению, которое решает проблему компенсации недостающих знаний, необходимых для дальнейшего личностного и профессионального развития. Использование информационных технологий позволяет получить, накопить и распространить полученные знания в любых областях [Митрофанов 2014: 98].

Информационные технологии позволяют решить такие важные дидактические задачи как:

1. повышение уровня индивидуального обучения и организации преподавания;
2. увеличение продуктивности обучающихся в процессе самоподготовки;
3. индивидуализация работы преподавателя;
4. повышение у учащихся мотивации к обучению;
5. реализация гибкости процесса обучения [Митрофанов 2014: 157].

С развитием информационного общества происходит переход от образовательной деятельности к самообразовательной. Основываясь на анализе

научно-педагогической литературы, получилось определить четыре основных причины увеличения роли самообразовательной деятельности в современном мире:

1. Создание нового знания, его распространения и использования является основой для информационного общества;
2. Благодаря развитию информационных технологий, стало возможным преобразовать любое количество информации в эффективные знания;
3. Самообразование как индивидуальный процесс трансформации полученной информации в знания стал ведущим видом деятельности;
4. Работа с информацией, поиск, обработка и ее использование, может рассматриваться как разновидность самообразовательной деятельности.

Информационные технологии обеспечивают массовую доступность и разнообразие информации, при этом формируют и развивают процесс самообразования.

Изучение литературы, просмотр тематических фильмов может быть реализован посредством Интернета. Обучающие программы также представлены в сети Интернет, что позволяет человеку заниматься образованием, а в данном случае именно самообразованием, в любое удобное время и в любом месте [Хайруллина 2015: 148]. Кроме того, большинство подобных обучающих программ имеют набор специальных тестов для самопроверки полученных знаний.

Большой популярностью в современном информационном обществе пользуются мастер-классы, которые представлены в виде видео на различных социальных порталах и сообществах.

У современного человека сейчас есть возможность не только закончить университет дистанционно, но и получить образование в, так называемых, виртуальных университетах, среди которых есть платные и бесплатные [там же: 147].

В последние годы стали распространены онлайн курсы и вебинары (онлайн-семинары), которые позволяют человеку обучаться, не выходя из дома, даже если он находится за рубежом.

Современное образование – это подвижность, которая зависит от изменения информационных технологий и ресурсов; профессиональные знания и навыки довольно быстро становятся устаревшими и для продвижения «вперед» человеку необходимо искать новые формы и методы работы, пополняя свою базу знаний [Брызгунова 2012: 311].

Информационные и коммуникационные технологии, которые использует современное общество, характеризуются, прежде всего, возможностью повторного использования и широким распространением [Сухомлин 2005: 84]. Благодаря данным характеристикам информационные технологии способствуют реализации самостоятельного изучения, позволяя сделать познавательную деятельность доступной, с возможностью постоянно обновлять знания.

Использование мультимедиа в образовательном процессе, которое позволяет сделать образовательную деятельность интересной, реальным к реализации в любое время и, что немало важно, не требующим обязательного присутствия всех участников образовательного процесса в одном месте [Баклашова 2015: 436].

Подобная система реализации образования позволяет рассматривать ее с точки зрения самообразования, благодаря наличию следующих характеристик:

1. поддержание мотивации;
2. индивидуальный ритм обучения;
3. интерактивность;
4. учет индивидуальных различий учащихся [там же 2015: 437].

Современная система образования в России ставит приоритетной задачей создание и развитие информационно-образовательной среды, которая представляет собой информационную систему, включающую в себя организационные, технические, программные и методические средства, направленные на повышение эффективности образовательного процесса [Мелешко 2012: 87].

Задачей информационно-образовательной среды является информационно обеспечить образовательный процесс таким образом, чтобы в ходе последнего у учащегося проявилась заинтересованность в получении знаний, инициатива в поиске способов самостоятельного усвоения информации, как показателя готовности к дальнейшему самообразованию [Ниматулаев 2011: 13].

Глобальная компьютеризация рассматривается как средство решения трех задач [Мелешко 2012: 88]:

1. возможность каждого участника процесса выхода в Интернет;
2. создание и развитие общего образовательного пространства;
3. эффективное использование информационных ресурсов.

Благодаря применению информационных технологий, преподавателю легче создать такие условия, которые выступают стимулом учащегося к самостоятельному приобретению знаний. В целях, мотивах и способах познавательной деятельности учащегося можно наблюдать проявление самообразования. Учащийся начинает заниматься целеполаганием, основным мотивом становится реализация познавательной деятельности, стремление к новому в самостоятельной работе [там же].

Самостоятельное изучение является стимулом учащегося проявлять инициативу в поиске и отборе информации, приобретению знаний и навыков, проявление ответственности при планировании своей образовательной деятельности и по достижении результатов [Бондаренко 2011: 68].

Основным способом организации и реализации самостоятельной работы учащихся по праву можно считать дистанционные технологии. Дистанционное образование предоставляет неограниченные возможности для орга-

низации и ведения образовательного процесса. Дистанционные технологии позволяют учащимся проявить себя в поиске и усвоении новых необходимых знаний, при этом оставляют возможность учащегося проконсультироваться с преподавателем [Мелешко 2011: 115].

Педагог принимает активное участие в организации самостоятельной деятельности учащегося, при этом сам учащийся остается субъектом процесса образования, поскольку информационные технологии позволяют ему спланировать образовательный процесс самостоятельно, что способствует развитию навыков организации самообразовательной деятельности [Невидомская 2011: 18].

В настоящее время любой человек имеет возможность воспользоваться мировыми ресурсами, по любому интересующему его вопросу при помощи различных Интернет-средств. В сети Интернет представлено огромное число всевозможных программ для обучения, которые позволяют передавать и получать любую информацию [Фоменко 2015: 44].

Информационные технологии позволяют управлять процессом получения знаний, при этом комплексное использование информационных технологий исправляет некоторые недостатки традиционного образовательного процесса, поскольку информационные технологии имеют следующие преимущества

1. выбор интересующей темы;
2. выбор подходящего метода получения информации;
3. поиск дополнительной информации по изучаемой проблеме;
4. доступ к информации на разных языках;
5. осуществление самоконтроля [там же: 47].

Первостепенной информационной технологией, которая позволяет реализовать процесс самообразования, считается Интернет, который включает в себя большое количество методов и способов получения знаний.

Таблица 1.

Методы и способы Интернет-образования

Метод	Информационные средства	Описание метода
Словесные	Обучающие	Сообщение знаний, формируют навыки в реализации образовательной деятельности.
	Информационно-поисковые	
Наглядные	Демонстрационные	Визуализация изучаемого предмета.
Исследовательские	Моделирующие	Моделирование изучаемого предмета.
	Лабораторные	Проведение экспериментов.
	Имитационные	Предоставление «реального» режима изучения предмета.
Эвристические	Экспериментальные	Выявление, обработка и систематизация изучаемого предмета.
Проблемные	Тренажеры	Отработка умений и навыков.

Игровые	Учебно-игровые	Создание учебных ситуаций.
---------	----------------	----------------------------

Возможности Интернет пространства безграничны, а использование информационных технологий в процессе образования ускоряют сам образовательный процесс и дают основу для развития навыков самообразования в процессе самостоятельного изучения иностранного языка.

M-learning – еще одна современная технология обучения, которая набирает популярность среди молодых людей. В основе этой технологии лежит использование мобильных устройств для осуществления процесса изучения иностранного языка [Борщева 2015: 30].

Таблица 2.

Виды мобильного обучения

Вид	Описание	Функции
Прямое	Использование мобильных устройств для обучения.	Мессенджеры для переписки на иностранном языке; прослушивание аудиофайлов, просмотр видеофайлов; чтение электронных книг и т.д.
Специальное	Использование разработанных программ и приложений, установленных на мобильные устройства.	Мобильный словарь; флеш-карточки для пополнения словарного запаса; программы для изучения грамматики и т.д.

«Специальные» мобильные приложения поддерживают обе самые распространенные платформы в мире – IOS и Android, что делает их доступными для большинства мобильных устройств. Приложения, при помощи которых можно изучать иностранный язык самостоятельно, могут быть как профессиональные, так и любительские, платные и бесплатные [Борщева 2015: 31].

Применение информационных технологий в процессе изучения иностранного языка стимулирует познавательную деятельность учащихся, поддерживает и повышает мотивацию к изучению иностранного языка, реализует принцип индивидуального подхода в соответствии с уровнем владения иностранным языком и темпом получения знаний у учащихся, что, несомненно, способствует интенсификации процесса обучения. Реализация применения информационных технологий в процессе самостоятельного изучения иностранного языка очевидна.

В современном мире представлено широкое разнообразие информационных технологий, которые способны не только облегчить и ускорить образовательный процесс, но также выполнить такую немаловажную функцию как ориентация современного человека на реализацию самообразовательной деятельности. Применяя полученные навыки организации самостоятельной деятельности с использованием информационных технологий, человек способен спланировать и осуществить свое самообразование в дальнейшей

жизни.

Информационные технологии помогают организовать процесс самостоятельного изучения иностранного языка, предоставляя современному человеку некоторые преимущества в сравнении с традиционными способами получения знаний. Информационные технологии не только облегчают поиск и обработку информации, но также повышают способность человека, занимающегося самообразованием, анализировать найденную информацию, вызывают стремление к самосовершенствованию и проявлению инициативы в реализации самообразования.

Кроме того, сам процесс развития и совершенствования информационных технологий ставит перед субъектами образовательного процесса требования, в которых человек, занимающийся самообразованием, должен постоянно развивать свои навыки и пополнять знания для того чтобы использовать все новые и новые информационные технологии. Человек самостоятельно получает такие знания в результате реализации своей активности, самоорганизации и работе с информационными технологиями [Митрофанов 2015: 329].

Современные информационные технологии выступают важным фактором организации самообразовательного процесса, их разнообразие и доступность позволяет человеку найти, обработать и усвоить информацию по интересующей его теме, одновременно способствуя развитию самостоятельности, активности и инициативности, что являются характеристиками готовности к самообразовательной деятельности. Кроме того, современные технологии позволяют упростить и даже ускорить процесс самостоятельного изучения иностранного языка, что ценно для стремительно-развивающегося общества, в котором готовность быстро получать новую информацию и навыки стала приоритетной.

Информационное общество выступает условием для формирования и развития способности к самообразованию у современного человека, в котором основными требованиями выступают мобильность, доступность ресурсов и готовность постоянно улучшать и совершенствовать знания и умения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баклашова Т.А. Информационные и коммуникационные технологии в самообразовании студентов экономического профиля (зарубежный опыт высших профессиональных школ) / Т.А. Баклашова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 12. – С.436-437.
2. Бондаренко Е.В. Самостоятельная работа как обязательный элемент формирования профессионально-субъектной позиции студента-медика / Е.В. Бондаренко // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 9. – С.66-68.
3. Борщева В.В. Особенности организации самостоятельной работы учащихся «цифрового поколения» в процессе изучения иностранного языка в вузе / В.В. Борщева // Теория и методика профессионального образования: Педагогика и психология образования. – 2015. – № 2. – С. 30-34.
4. Брызгунова Е.Н. Самообразование как основа успешности человека / Е.Н. Брыз-

- гунова // Педагогическое мастерство: Мат-лы междунар. научн. конф. – М: Буки-Веди. – 2012. – С.310-312.
5. Мелешко С.В. Дистанционные технологии как неотъемлемая часть единого образовательного пространства / С.В. Мелешко // Социально-гуманитарный вестник Юга России. – 2011. – № 7-8. – С.114-117.
 6. Мелешко С.В. Дистанционные технологии в информационно-образовательной среде вуза как средство организации внеаудиторной самостоятельной работы с целью повышения готовности студентов к самообразованию / С.В. Мелешко, И.А. Невидомская // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота. – 2012. – №5 (60). – С.87-89.
 7. Митрофанов Д.В. Влияние информационных технологий на личностное и профессиональное развитие будущих офицеров ВС РФ / Д.В. Митрофанов // Личное и профессиональное развитие будущего специалиста. X Международн. научно-практ. Internet-конференция. – Тамбов: ТГУ, 2014. – 120 с.
 8. Митрофанов Д.В. Роль информационных технологий в самообразовании студентов вузов / Д.В. Митрофанов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №3. – С.323-330.
 9. Митрофанов Д.В. Современные информационные технологии в системе высшего военного образования / Д.В. Митрофанов, Н.Н. Невзоров // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире. Сб. научн. трудов по итогам между. научно-практ. конф. – Воронеж: ИЦРОН. – 2014. – С.98-100.
 10. Невидомская И.А. Информационно-образовательная среда аграрного вуза как средство профессиональной подготовки студентов / И.А. Невидомская // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 10. – С. 17-19.
 11. Ниматулаев М.М. Содержание компонентов педагогической деятельности при использовании веб-ресурсов в условиях информационно-коммуникационной среды / М.М. Ниматулаев, Р.М. Магомедов // Методика и методология обучения. – 2011. – № 2. – С.12-15.
 12. Сухомлин В.А. ИТ-образование: концепция, образовательные стандарты, процесс стандартизации / В.А. Сухомлин. – М.: МАКС ПРЕСС, 2005. – 175 с.
 13. Фоменко Н.М. Информационно-коммуникативные технологии как основное средство процесса управления знаниями / Н.М. Фоменко // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – М. – 2015. – №2. – С.43-48.
 14. Хайруллина Э.Р. Использование информационных технологий с целью расширения источников самообразования для взрослых людей / Э.Р. Хайруллина, А.А. Курзякова // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – Чебоксары. – 2015. – № 2. – С.274-276.

**ROLE OF INFORMATION RESOURCES
IN THE SELF-STUDY PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES
(in the context of the English language)**

A.V. Medvedeva

Far Eastern Federal University, Vladivostok

This article seeks to examine using of information technologies in the organi-

zation of the self-study of adults. It is shown that the information resources play an important role in the implementation of self-study of foreign languages and, as a consequence, in the motivation to self-education, which is the value in today's society.

Key words: *information technologies, self-education, self-study of foreign languages.*

Об авторе:

МЕДВЕДЕВА Анна Владимировна – ассистент Академического департамента английского языка Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* medvedeva.av@dvfu.ru

УДК 8111.111:371.315

ПОДГОТОВКА К ОГЭ/ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОЗИЦИИ ОРИЕНТИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА

А.Г. Мельгунова, О.Ф. Семенова

Байкальский государственный университет, Иркутск

В статье описывается относительно новый научно обоснованный подход к подготовке школьников к сдаче ОГЭ и ЕГЭ. Подчеркивается необходимость понимания важности языка как основного вида коммуникативной деятельности человека.

Ключевые слова: *ориентирующая функция языка, адаптивная функция, био-социо-культурная среда, средство познания, знания, умения, навыки, мотивация, методика.*

В настоящее время существует множество проблем подготовки к выпускным экзаменам в школе. Во-первых, это большой объем материала, и учащимся нужно продемонстрировать обширные знания, умения и навыки, полученные ими за весь период обучения в школе. И если их у учащихся не достаточно, то процесс подготовки к экзамену напоминает латание дыр в покрывале. Во-вторых, подготовка зачастую сводится к так называемому «натаскиванию», когда учителя с учащимися выполняют большое количество типовых заданий, чтобы последние запоминали методы решения задач и привыкали к формату тестов. Кроме того, это обычно делается второпях в течение всего лишь одного года. Таким образом, у учащихся формируются только временные умения и навыки, что совсем не гарантирует успешную сдачу экзамена, поскольку прежде, чем уметь и пользоваться, необходимо все-таки знать и понимать! Есть еще ряд проблем, в основном технического или временного плана, перечисление которых мы опустим в связи с их очевидностью для всех, так или иначе связанных с подготовкой к ОГЭ/ЕГЭ.

Но на наш взгляд, основная проблема кроется в том, что главной целью

подготовки к выпускным экзаменам повсеместно считается непосредственно успешная сдача экзаменов. И все. В таком понимании цели и кроется базовая ошибка. Это то же самое, что мотивировать школьников или студентов учиться исключительно ради хороших оценок, забывая о том, что оценки сами по себе должны служить и служат лишь средством контроля и анализа степени освоения учащимися материала по дисциплине. Гораздо важнее оценок – сами знания и умения, которые учащиеся приобретают в процессе обучения. Именно ими люди будут пользоваться в жизни, а не оценками за экзамен.

Да, безусловно, результаты экзаменов важны и являются показателем полноты освоения пройденного материала и полученных знаний. Но являются ли они всегда объективными? Учитываются ли при этом такие факторы, как состояние здоровья экзаменуемого на момент сдачи экзамена, его психическая (не)стабильность, психологический настрой, наличие или отсутствие семейных и личных проблем и т.д.? Нет. А если экзаменуемый еще и не уверен в своих знаниях и осознает это, то в состоянии стресса забудет все, к чему его готовили второпях весь год, и результаты могут быть плачевными.

Экзамен по иностранным языкам, в частности, по английскому, по понятным причинам является одним из самых сложных выпускных экзаменов. Мнение ведущих специалистов-разработчиков КИМ по английскому языку, например, таково: «Подготовка к такому экзамену не должна и не может иметь характер «натаскивания». Результаты ЕГЭ 2016 г. показали, что осознанная планомерная работа в течение всех лет обучения иностранному языку <...> приведёт учителей и учащихся к успеху на экзамене» [Вербицкая 2016: 45].

С этим нельзя не согласиться. Однако необходимо сделать оговорку, что мотивацией к успешной сдаче любого экзамена должны быть не результаты сами по себе как главная цель, а те знания и умения, которые учащийся приобретает как во время всего периода обучения, так и непосредственно во время интенсивной подготовки к экзаменам. Надо объяснять учащимся, что знания накапливаются долго, постепенно и в процессе систематической подготовки к занятиям; что *понимание* важно больше и нужно раньше, чем *умение*, и что в итоге, если человек знает и умеет, он будет успешен в дальнейшей жизни, а в ближайшей перспективе - будет чувствовать себя уверенно и спокойно на экзамене и гарантированно его сдаст.

Изучать язык (родной или иностранный) важно и нужно не для того, чтобы сдать экзамен, а потому, что язык является основной деятельностью человека, без которой и вне которой человек не существует. Как доказывают нам биокогнитивная философия языка и когнитивная лингвистика нового поколения (А.В. Кравченко, С. Коули, Й. Златев, Р. Харрис и др.), язык – это важнейший вид коммуникативной деятельности, он выполняет био-социальную, адаптивную функцию, т.е. ориентирует человека в окружаю-

шей био-социо-культурной среде, являясь способом и средством познания мира. Более того, «язык и есть тот мир, в котором человек становится человеком, мир, самое существование которого без человека невозможно, потому что человек и мир связаны неразрывной цепью взаимно обусловленных состояний» [Кравченко 2008: 74]. Именно это и нужно внушать школьникам с самого начала, создавая тем самым правильную мотивацию к учебе и познанию.

Безусловно, в процессе подготовки к экзамену по английскому языку просто необходимо учитывать все выше сказанное. Учащиеся должны подходить к промежуточному (ОГЭ) или финальному (ЕГЭ) этапу с уже достаточно внушительным «багажом», поскольку здесь только лишь выполнение типовых вариантов не поможет однозначно. Одного года, а точнее, 8-9 месяцев подготовки перед сдачей экзамена хватит, по большому счету, лишь на систематизацию и повторение всего, что пройдено за весь предыдущий период обучения.

И тем не менее, можно попробовать сделать методику такой «годовой» подготовки к экзамену как можно более эффективной и полезной не только для тех, кто уже имеет достаточные знания в данной области, но и для тех, кому этих знаний не хватает.

Описываемая в данной статье методика прошла апробацию на курсах подготовки к ЕГЭ/ОГЭ (152 часа) при БГУ (г. Иркутск) в 2015-2016 учебном году и продолжает совершенствоваться в нынешнем. Эффективность подтверждена хорошими результатами за экзамен в 2016 году.

Прежде всего отметим, что на курсах мы работаем непосредственно с материалами открытого банка заданий ОГЭ/ЕГЭ ФИПИ [<http://www.fipi.ru>]. Работая с заданиями из банка ФИПИ учащиеся сразу «убивают нескольких зайцев»: оттачивают навыки использования знаний о лексико-грамматическом строе английского языка, чтения, письма, аудирования, осваивают содержательную часть тем, привыкают к формату экзаменационных заданий данного раздела, проверяют степень усвоения материала (с помощью и под контролем преподавателя, т.к. ключи к ответам по понятным причинам в банке отсутствуют) и отрабатывают реальные рабочие задания, которые потом включаются в экзаменационные варианты.

Мы начинаем с основы, необходимой как для понимания, так и для продуцирования высказываний на английском языке: повторяем базовый синтаксис всех типов английского предложения, разбираем способы словообразования частей речи и функции частей речи в качестве членов предложения и в составе именных и глагольных групп. Параллельно мы повторяем видо-временные формы английского глагола действительного и страдательного залога, косвенную речь, построение вопросительных предложений, степени сравнения прилагательных и наречий, местоимения, исчисляемые/ неисчисляемые существительные и далее по списку согласно спецификациям и требованиям к уровню подготовки учащихся на момент сдачи экзамена

[<http://www.fipi.ru>]. Для тренировки и закрепления учащиеся выполняют упражнения из различных пособий и сборников упражнений, а также задания из раздела «Языковой материал» открытого банка заданий ЕГЭ/ОГЭ [<http://www.fipi.ru>].

Закрепив базу, мы приступаем к работе над другими аспектами: аудированием, чтением, письмом и говорением. Руководствуясь описанным выше подходом, мы посчитали необходимым и целесообразным готовить учащихся, распределив все задания не по видам деятельности, а по темам. При этом основной целью является обретение учащимися навыка восприятия на слух английской речи и умения свободно высказываться на предложенную тему. А сделать это они смогут, пройдя через три стадии: получив достаточные знания в области грамматики и синтаксиса (с которой, как сказано выше, и начинается курс подготовки), освоив лексическое содержание темы (которое учащиеся пополняют при помощи чтения текстов, прослушивания диалогов и запоминания слов и фраз) и отработав навыки построения высказываний на английском языке на письме.

Здесь требуется комплексный подход и довольно трудоемкая предварительная работа учителя (преподавателя), в ходе которой он знакомится со всеми заданиями разделов «Чтение», «Аудирование», «Письмо» и «Говорение» открытого банка заданий www.fipi.ru и распределяет их по темам согласно кодификатору [<http://www.fipi.ru>], например, *Cultures, Travel, School, Career Choice* и др. Таким образом, по каждой теме задания собираются в следующем порядке: тексты для чтения, задания для аудирования, задания для письма, задания для устной части экзамена. Естественно, чтобы иметь ключи к ответам и контролировать процесс и результат освоения тем, учителю (преподавателю) приходится проделывать все задания (кроме письма).

Возьмем для примера тему *School* ОГЭ. В банке экзаменационных заданий ФИПИ по этой теме имеется 5 текстов для чтения обоих форматов заданий (подобрать заголовки и выбрать верно/неверно/не сказано), 15 (!) заданий для письма, 6 заданий для аудирования, 6 интервью (Task 2, устная часть) и 4 задания для монологического высказывания (Task 3, устная часть).

В ходе чтения текстов и выполнения заданий, учащиеся параллельно выписывают и учат вокабуляр по теме *School*, а также высказывают свою точку зрения на ту или иную проблему. Некоторые тексты, например, *School Uniform*, являются отличным примером монологического высказывания, поэтому имеет смысл поработать с ними более детально и научиться их пересказывать. Если позволяет время, мы также читаем и обсуждаем тексты по данной теме из других источников. Затем мы выполняем задания для аудирования и по возможности также выписываем и учим релевантные слова и выражения. Сформировав и освоив таким образом содержательную основу и отработав навыки восприятия на слух англоязычной речи, мы переходим к выполнению заданий для письма, в процессе чего учащиеся письменно отвечают на многочисленные вопросы по изучаемой теме, чем готовят себя к

последующим устным ответам на интервью и монологическим высказываниям. Нужно отметить, что практически все вопросы, на которые учащиеся отвечают в процессе написания писем, в том или ином виде повторяются в заданиях устной части экзамена. Таким образом, вся предварительная работа получает практический выход в виде устных высказываний по изучаемой теме, которые учащиеся воспроизводят уже довольно свободно и правильно. Закончив одну тему, мы переходим к освоению следующей. В ходе последовательного выполнения заданий учащиеся логично и легко осваивают каждую тему и в итоге способны вполне свободно по ней высказываться.

ЕГЭ по английскому языку для учащихся 11 классов несколько отличается от описанного выше формата экзамена для 9 классов: он сложнее по уровню и насыщеннее по содержанию. Однако сути дела и методики это не меняет. Мы руководствуемся тем же принципом: все знания и умения, приобретаемые и отрабатываемые в процессе подготовки, должны иметь практический выход в виде свободного восприятия на слух монологической и диалогической речи, свободного и грамотного устного высказывания и хорошего аргументированного письменного высказывания.

При подготовке 11-классников мы также используем комплексный подход, который представлен целостной системой в виде тематических разделов. Не берется в отдельности раздел «Чтение», а затем «Грамматика и лексика». Тексты для чтения из открытого банка заданий ЕГЭ подбираются по одной теме, к примеру, *Countries and Cultures*. Одна подборка включает примерно 20 текстов, внутри которой есть три отдельных вида заданий для чтения. Работая над текстами, учащиеся составляют словарь по теме. С одной темой работа осуществляется сначала индивидуально (каждому ученику предлагается 5-6 текстов для чтения и составления списка слов и выражений), затем интерактивно, когда ученики вместе просматривают все тексты по теме, включая те, которые они лично не читали, но которые читали другие учащиеся группы. Задания для чтения также выполняются интерактивно. Таким образом, за занятие (130 минут) можно проработать 10-15 текстов (в зависимости от количества человек в группе) с сохранением времени и сил. Затем учащиеся выполняют экзаменационные задания для аудирования, заранее подобранные преподавателем для этой темы, тем самым закрепляя полученную ранее информацию в содержательном плане и отрабатывая навыки восприятия на слух англоязычной речи на основе знакомого уже тематического набора слов. Далее учащимся предлагается написать сочинение-рассуждение по только что пройденной теме. Здесь, еще раз, в качестве примера предлагается совместное обсуждение одной из тем, следуя установленному плану. Каждый из учеников предлагает свой вариант предложения – аргумента, которые затем можно объединить в текст. Следует отметить, что после работы над разделом «Чтение» по выше указанной теме, ученики легко формулируют определенное мнение/точку зрения о культурных особенностях той или иной страны (о традиционных праздниках, национальной

кухне, географических особенностях и т.д.). Завершает работу над темой раздел «Говорение», задание для которого также подбираются согласно пройденной теме, или близко к ней. В раздел монологического высказывания можно включить тему туристической поездки в англоговорящую страну (London trip), с использованием различных вопросов о содержании поездки (продолжительность поездки, экскурсии, услуги гида и т.д.). Для описания картинки/фото предлагается использовать тематику национального праздника, традиций, а при сравнении двух картинок/фото – использовать изображения отелей, пейзажи, фотографии развлекательных мероприятий любой страны, открытой для российских туристов.

Таким образом, используемый комплексный подход на примере темы *Countries and Cultures* позволяет 1) овладеть большим объемом дополнительной, так называемой «фоновой информации» (по истории, географии, культуре страны) [Занина 2015: 4], 2) совершенствовать навыки письма, выстраивая аргументацию и излагая свою точку зрения в рамках тематики, 3) свободно и естественно излагать свои мысли с точки зрения лексики и грамматики, демонстрируя навыки говорения и хороший словарный запас в аспекте одной темы.

В процессе и в результате применения данного подхода к обучению, учащиеся прежде всего поняли, для чего изучают иностранный язык и какие возможности это открывает, и стали проявлять больший интерес к изучаемому предмету, стали получать удовольствие от собственных полученных умений, перестали бояться говорить на английском языке, значительно расширили свой словарный запас, улучшили грамотность, стали достаточно свободно воспринимать на слух англоязычную речь и писать добротные эссе-рассуждения. У них пропал или значительно снизился страх перед самим экзаменом, и результаты никого не разочаровали. Полученные знания и сформированные умения теперь являются отличной базой для дальнейшего обучения и совершенствования уже без страха или принуждения, но с удовольствием.

В заключении хотим отметить, что современная наука о языке и практика преподавания языков в школе, к сожалению, никак не пересекаются. «Школа» либо не знает, либо еще не готова принять разрабатываемые высшей школой новые перспективные научные направления, открывающие гораздо более широкие горизонты и возможности для построения более эффективного процесса обучения, а самое главное – для правильной мотивации учащихся к познанию и дальнейшему саморазвитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкая М.В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по английскому языку / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, В.Н. Симкин // Педагогические измерения / Educational Measurements, 2016. – С. 22-45
2. Занина Е.Л. Эссе: темы и аргументы / Е.Л. Занина. – М.: АйРИС-пресс, 2015. –

512 с.

3. Кравченко А.В. Когнитивный горизонт языкознания / А.В. Кравченко. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2008. – 320 с.
4. Федеральный институт педагогических измерений [Электронный ресурс] – URL: <http://www.fipi.ru>

PREPARATION TO UNIFIED STATE EXAMS IN ENGLISH BASED ON THE ORIENTING FUNCTION OF LANGUAGE

A.G. Melgunova, O.F. Semenova

Baikal State University, Irkutsk

The article describes a relatively new and scientifically based approach to preparation of school students to unified state exam in English. The authors underline the necessity of realizing the importance of language as the key communication activity of the man.

Key words: *orienting function of language, adaptive function, bio-socio-cultural environment, means of cognition, knowledge, skills, motivation, teaching methods.*

Об авторах:

МЕЛЬГУНОВА Анастасия Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Байкальского государственного университета, *e-mail:* an_gen2002@yahoo.com;

СЕМЕНОВА Ольга Фиофановна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Байкальского государственного университета, *e-mail:* SemOlg1971@rambler.ru.

УДК 81'13

АУДИРОВАНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ

И.В. Михайлова

Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет, Владивосток

В статье рассматривается аудирование как вид речевой деятельности и один из аспектов обучения русскому языку как иностранному, а также описываются основные требования, предъявляемые к аудиотекстам, способствующим формированию основных умений аудирования.

Ключевые слова: *речевая деятельность, устная речь, аудирование, аудиотексты.*

Речевая деятельность – это «активный, целенаправленный опосредован-

ный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приёма сообщения» [Щукин 2003: 32]. Это система умений творческого характера, которая направлена на решение различных коммуникативных задач.

Форма речи делится на два вида: устная и письменная. Также виды речевой деятельности различаются по признаку: продуктивный/ рецептивный. Соответственно выделяют четыре основных вида речевой деятельности: устные – аудирование, говорение и письменные – чтение, письмо.

Предметом речевой деятельности является мысль как форма отражения окружающей действительности во всех её проявлениях. Основным средством существования, оформления и выражения мысли выступает язык.

Речевая деятельность на родном и иностранном языках осуществляется одними и теми же речевыми механизмами, однако уровень их функционирования на иностранном языке вначале ниже, чем на родном. Чтобы эти механизмы приспособились на должном уровне обеспечивать реализацию различных видов речевой деятельности средствами неродного языка, нужны определённые усилия и специальные упражнения.

Устная речь – это любая звучащая речь. В устной речи большую роль играют место логического ударения, степень четкости произношения, наличие или отсутствие пауз. «Устная речь обладает таким интонационным разнообразием речи, что может передать все богатство человеческих переживаний, настроений и т.п.» [Бубнова 1991: 28].

Устную речь составляют аудирование и говорение. Аудирование – это рецептивная деятельность, представляющая собой одновременное восприятие и понимание звучащей речи. Процесс восприятия состоит из анализа и синтеза разноуровневых языковых единиц (фонем, морфем, слов, предложений), в результате чего происходит преобразование воспринятых звуковых сигналов в смысловую запись (т.е. наступает смысловое понимание).

В практическом курсе русского языка как иностранного аудирование присутствует как цель и как средство обучения. Выступая в учебном процессе в качестве средства обучения, аудирование помимо своей основной, собственно коммуникативной, роли выполняет множество вспомогательных, педагогических функций. Оно стимулирует речевую деятельность учащихся, обеспечивает управление процессом обучения, используется для знакомства учащихся с новым языковым, речевым и страноведческим материалом, выступает как средство формирования навыков и умений во всех видах речевой деятельности, помогает поддерживать достигнутый уровень владения речью, повышает эффективность обратной связи и самоконтроля.

Восприятие речи на слух сопряжено с преодолением множества трудностей, вызванных в основном тремя факторами: «условиями коммуникации, лингвистическими особенностями звучащей речи, объективной сложностью перекодирования звуковых сигналов в смысловую запись» [Щукин 2003: 38].

Первая группа трудностей связана с условиями коммуникации, среди них наиболее существенны следующие:

- однократность предъявления информации и необратимость звучащей речи
- темп, задаваемый говорящим, заставляет аудитора воспринимать речь в «навязанном» ему скоростном режиме;
- аудирование речи людей с различными голосовыми характеристиками и индивидуальной произносительной манерой;
- несовпадение некоторых паралингвистических компонентов в разных языковых культурах;
- отсутствие зрительных опор и обратной связи с источником информации.

Вторая группа аудитивных трудностей обусловлена лингвистическими характеристиками звучащей речи. К ним относятся:

- фонематические трудности, возникающие в связи с расхождением графического и акустического облика слова в условиях неполного стиля произношения;
- ритмико-интонационные особенности;
- трудности лексического характера, вызванные распознаванием омофонов (мог – мок), омонимов (глава делегации – глава в книге), разграничение ЛСВ многозначных слов (острый нож/острый ум), различением паронимов (единый/единственный), имён собственных;
- трудности восприятия экспрессивной и стилистически окрашенной речи, создаваемые транспозицией грамматических форм (Как мы себя чувствуем?).

К третьей группе относятся трудности, связанные с пониманием смысловой стороны информации:

- понимание предметного (фактического) содержания;
- понимание логики изложения;
- осмысление общей идеи сообщения, понимание мотивов говорящего, формирование своего отношения к услышанному.

По мнению Т.В.Бузановой, «все трудности осложняют работу психофизиологических механизмов аудирования» [Бузанова 2004: 121]. В реальной коммуникации эти механизмы работают почти синхронно.

Таким образом, из четырёх видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма) наиболее трудным для овладения считается аудирование. Установлено, что даже люди, достаточно свободно владеющие языком, в том числе и говорением, испытывают затруднения при слушании естественной речи носителей языка.

На начальном этапе, когда формируются основные умения аудирования, к аудиотекстам должны предъявляться следующие требования:

Тексты следует строить на знакомом языковом материале. Количество незнакомых слов должно составлять не более 3% от всех слов в тексте. Но-

вые слова в аудиотекстах не должны быть ключевыми, т.е. теми, которые несут основную информацию. Располагаться незнакомые слова должны равномерно по всему тексту. Что же касается грамматического материала, то в тексты для аудирования можно включать те неизученные грамматические конструкции, о значении которых можно догадаться по контексту или по аналогии с уже изученными формами и моделями.

Для обучения аудированию подбираются специальные аудиотексты, т. е. устные сообщения, даваемые в записи или произносимые преподавателем. Аудиотекст должен соответствовать естественному темпу речи, но на пределе нижнего нормативного уровня. Это приблизительно 3-4 слова в секунду. Аудиотекст должен быть правильно интонирован.

Объём звучащего текста на начальном этапе составляет 3-5 минут. В аудиотексте должно быть определённое соотношение информативных и избыточных элементов. Избыточная информация (повторы, риторические вопросы, синонимы и др.) помогает слушающему лучше осмысливать текст. Аудиотекст должен быть логично построен. Психологи утверждают, что информация может быть усвоена и воспроизведена на 90%, если выражена фразой в начале абзаца, на 80% – если в конце абзаца и лишь на 20% – если расположена в середине смысловой части или рассредоточена в нескольких фразах.

В качестве дикторов желательно использовать различных людей, мужчин и женщин, это необходимо для того, чтобы учащиеся привыкли к разному тембру голоса. В качестве упражнений для отработки понимания незнакомых слов, грамматических конструкций, можно порекомендовать задания с формулировками типа: «Прослушайте фразы (микротекст), в которых содержатся незнакомые слова, постарайтесь догадаться о значении этих слов по словообразовательным элементам, по контексту».

Текст должен быть посильным и интересным для учащегося: невозможно заставить человека внимательно слушать, если содержание сообщения ему знакомо, неинтересно или непонятно; именно желание понять смысл заставляет слушателя мобилизовать внимание, память и всю психическую деятельность.

Объём текста не должен быть превышать 2 минут звучания в начале обучения, постепенно увеличиваясь до 3-5 минут. Целесообразно сразу приучать учащегося к естественным условиям функционирования языка и уже в начале обучения предъявлять тексты только один раз.

Быстрый темп предъявления информации всегда вызывает большие затруднения. Преодоление этой трудности аудирования может быть осуществлено и при сохранении среднего темпа естественной иноязычной речи, но при условии, что на начальном этапе допускается некоторое замедление темпа речи за счет пауз между фразами. Такие паузы дают возможность слушающему ликвидировать отставание во внутреннем проговаривании.

Средний темп русской речи составляет 250 слогов в минуту. Речь дик-

тора немного быстрее. Речь преподавателя на уроке не должна идти в замедленном темпе, так как в этом случае она будет неестественной. Не надо стремиться говорить очень громко, так как громкость речи не влияет на степень понимания материала.

Таким образом, в процессе обучения аудированию преподаватель должен развивать у учащихся навыки: интонационного и фонетического слуха; слуховой памяти; прогнозирования.

А учащийся должен научиться: распознавать и воспринимать языковые формы; извлекать содержание из звучащего текста; перекодировать полученное содержание; добиваться понимания с помощью переспроса, просьбы повторить, пояснить, сказать иначе.

Для обучения аудированию подбираются специальные аудиотексты, т.е. устные сообщения, произносимые преподавателем или представляемые в записи. Текст должен быть интересен для слушающих: невозможно заставить слушать неинтересный текст или текст, содержащий большое количество незнакомой лексики. Преподаватель на разных этапах обучения предъявляет тексты различных жанров, степени адаптированности, монологи и диалоги.

В качестве текстов используются радио- и телепередачи, фрагменты фильмов и др. Работа над каждым аудиотекстом включает предтекстовую стадию, собственно аудирование и послетекстовую стадию.

На стадии предтекстовой работы снимаются лексико-грамматические трудности, развивается языковая догадка. Преподаватель стремится к максимальной активизации внимания учащихся. Возможно использование средств зрительной наглядности. Сам текст предъявляется, как правило, один раз, но на начальном этапе возможно двукратное прослушивание текста с постепенным переходом на однократное прослушивание.

Послетекстовая работа состоит в проверке понимания основной идеи текста, также проводится работа по усвоению содержания текста и закреплению лексических и грамматических навыков. Желательно, чтобы аудирование было постоянным элементом урока или домашнего задания учащегося.

Таким образом, при аудировании учащийся не просто прослушивает получаемую информацию, он должен понять смысл переданной информации, получить конкретную информацию, сформировать умения аудировать не только преподавателя, но и носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бузанова Т.В. Роль и место фонетики в процессе обучения иностранцев русскому языку на начальном этапе / Т.В. Бузанова // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. – С. 53-56.
2. Бубнова Г.И. Письменная и устная коммуникации: Синтаксис и просодия / Г.И. Бубнова, Н.К. Гарбовский. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 272 с.
3. Щукин А.Н. (ред.) Практическая методика обучения русскому языку как ино-

странному / А.Н. Щукин. – М.: Русский язык, 2003. – 305 с.

**LISTENING AS A KIND OF VERBAL ACTIVITY
AND THE ASPECT OF LEARNING.**

I.V. Mikhailova

Far Eastern State Technical Fisheries University, Vladivostok

The article discusses the listening as a kind of verbal activity and one of the aspects of learning Russian as a foreign language, as well as describes the basic requirements for audio text, contributing to the formation of basic skills of listening.

Key words: *speech activity, speaking, listening, audio texts.*

Об авторе:

МИХАЙЛОВА Ирина Викторовна – старший преподаватель кафедры «Русский язык как иностранный» Международного института Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета; *e-mail:* irina019730@mail.ru.

УДК 378.001

**ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

(на примере обучения иностранным языкам)

Т.А. Нам

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург

Знание иностранных языков предоставляет потенциальную возможность повысить общий уровень качества вузовского образования через мотивированную самостоятельную работу студентов. В данном контексте изучение ИЯ приобретает актуальный смысл, при котором четко прослеживается перспектива профессионального и личностного роста во взаимодействии с творческой направленностью учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: *проект, проектные технологии, учебная и внеучебная деятельность, иноязычное образование, творческий потенциал, учебно-воспитательный процесс.*

Необходимость формирования мультикультурной, гармонично развитой личности, получения полноценного инженерного образования в вузе привели к постановке вопроса о поиске путей развивающего языкового образования и воспитания при широком применении инновационных и проектных технологий, которые вносят коррективы как в содержание, так и в организацию процесса обучения студентов. При этом учебно-воспитательный про-

цесс осуществляется в форме вовлечения учащихся в различные виды деятельности, использование в преподавании нетрадиционных форм и методов обучения, направленных на обогащение творческого воображения, мышления, памяти, речи.

Иноязычное образование, по мнению Н.Д. Гальсковой, в новом социально-культурном контексте приобретает «ярко выраженную культурно-интегрирующую ценность». Исследователь считает, что целью обучения во всех типах школ является иноязычная речевая деятельность, причем не сама по себе, а как средство межкультурного взаимодействия [Гальскова 2012: 6]. Дж. Дьюи, У. Килпатрик, Р. Штайнер подчеркивают важность организации активной познавательной и творческой совместной деятельности учащихся для формирования лингвистической, коммуникативной и страноведческой компетенции. Необходимым условием развития широкого поликультурного и мультилингвального пространства в высшей школе становится применение проектных технологий при обучении студентов иностранным языкам.

Проектная деятельность приводит учащихся к открытым возможностям поиска и решения практически значимых и интересных задач с учетом их знаний особенностей культуры страны изучаемого языка и по возможности на основе межкультурного взаимодействия. Это позволяет трансформировать традиционные формы организации учебных занятий в дискуссионные, исследовательские клубы, целью которых является органичная интеграция теоретических знаний и применение их на практике, генерируя при этом новые идеи [Полат <http>].

Такая возможность самореализации существенно повышает интерес к изучению не только самого иностранного языка, но и ведет к пониманию его истории, основ, структур, что также формирует культуру мышления, формирует положительное отношение к литературе, философии и другим смежным наукам.

В рамках программного материала изучения ИЯ в техническом вузе предоставляется неограниченный выбор тем и способов реализации учебных проектов (монопроект и межпредметный проект). Студенты могут сами инициировать и развивать проект либо реализовывать с подачи и под контролем преподавателя. Проекты могут быть индивидуальными, командными и тьюторскими (наставник – студент).

В проектной деятельности осуществляются следующие функции: познавательная, рефлексивная, развивающая и воспитывающая. Перечислим основные этапы любого проекта: инициация (замысел, идея), планирование, подготовка и проведение, завершение (презентация и анализ результатов). При этом следует подчеркнуть, что учебный проект ориентирован на самостоятельную работу студентов (индивидуальную или групповую), которую участники выполняют в течение определенного времени, находят пути и способы решения поставленной проблемы, получают реальные результаты своей деятельности.

В ходе реализации проектов становится возможным развитие не только интеллектуального, но и творческого потенциала студентов, являющегося ведущим фактором экономического и социального прогресса общества и науки в целом. Учебный процесс преобразовывается в процесс самообучения и самоорганизации, студент сам участвует в выборе образовательной траектории и полностью включается в активную познавательную деятельность.

Обращаясь к вопросу типологии проектов, в зависимости от приоритетности определенного вида деятельности мы выделяем следующие типы образовательных проектов: исследовательские, информационные, игровые, практико-ориентированные, социально значимые, творческие, телекоммуникационные и культурно-просветительские. В рамках учебной деятельности оптимально проводить научные исследования, ролевые постановки, деловые игры, видеоконференции, телемосты и другие проекты. В качестве внеучебных проектов хотелось бы отметить экскурсии, квесты на изучаемом языке, спектакли, мюзиклы, ведение блогов, написание сценария видеofilmа, публикация в студенческой газете и т.п.

В данной статье уделяется отдельное внимание одному из важных условий успешности применения проектных технологий обучения иностранным языкам в техническом вузе, а именно, необходимости поощрения студентов к участию в дополнительных образовательных проектах, факультативных занятиях, культурно-просветительских мероприятиях, в ходе которых задействованы все педагогические технологии.

Так, показательным примером может служить инновационный проект Культурно-просветительского центра «Гармония» ГИ СПбПУ – Авторский клуб «ПолиНова», на базе которого организовываются встречи талантливых молодых ребят, увлекающихся мастерством слова, изобразительным и музыкальным искусством. Во время заседаний клуба студенты делятся своим авторским творчеством, учатся новому формату взаимодействия, сотрудничества, узнают новые для себя стили и жанры, дают рекомендации, пишут рецензии на произведения друг друга. У студентов появилась возможность не только «пробы пера», но и, так называемого «первого аккорда», выступления на концертной профессиональной сцене, что повышает самооценку, уверенность и мотивацию к проявлению инициативы, ответственности, стремлению к новым горизонтам, развивает познавательную деятельность, переводя ее на более высокий уровень кооперации и сотрудничества.

Одновременно происходит сравнение жанровых особенностей, художественно-выразительных средств, анализ литературных направлений на примере текстов на родном и изучаемом языках, что, в целом, способствует формированию языковой личности современного специалиста в вузе.

Также деятельность «ПолиНовы» нацелена на реализацию, содействие и развитие новых креативных мини-проектов, которые не только обогащают содержание образовательного процесса, но и выполняют воспитательную

функцию, включающую формирование культурно-нравственных ценностей, эстетических вкусов и активной жизненной позиции молодежи. Стоит отдельно подчеркнуть, что весь учебно-познавательный, творческий процесс протекает в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки. А во время обсуждений литературных трудов студенты учатся критически мыслить, принимать обдуманные решения, конструктивную критику, взвешивать и учитывать альтернативные мнения.

Резиденты клуба гордятся своими индивидуальными и коллективными успехами, активно занимаются созданием разного рода авторских произведений, часто сочетая сразу несколько природных дарований, подкрепленных опытом и знаниями, полученными в ходе учебной деятельности и самостоятельного познания мира посредством информационных ресурсов и технологий. Так, некоторые участники пишут собственные тексты, художественно оформляя их своими иллюстрациями, графикой и даже музыкой. А другие успешно занимаются или начинают пробовать силы в переводе поэтических и прозаических текстов с иностранных языков, даже смело берясь за уже известные произведения. В том числе, благодаря увлечению переводами разного рода текстов, отдельные студенты начинают самостоятельно изучать древние языки, делятся своими познаниями и впечатлениями. Кроме того, нами был обнаружен интересный факт, что достаточно грамотные и проникновенные лирические тексты на английском языке часто встречаются в творчестве студентов технических специальностей, которые считают такой вид занятий «для души».

Следует отметить, что сравнительный анализ текстов студентов гуманитарного профиля и студентов технических направлений показал, что главное отличие заключается не в содержании и формах художественного произведения или в использовании множества стилистических приемов, а в придании более глубоких смыслов текстам на независимые и профессиональные темы, в философских размышлениях о серьезных проблемах общества, государства. Возникает противоречие между сложившимся стереотипом юношеского возраста, когда учащиеся значительно подвержены чувствам, описывают личные переживания, любовные сюжеты, и реальной ситуацией, когда современная молодежь свободно мыслит о глобальном больше нежели о насущном.

В связи с этим в системе высшего образования возникает потребность в создании той творческой атмосферы духовной «подпитки» молодых умов, которая жизненно необходима для воспитания полноценной, успешной личности современного инженера. Специалисту важно обладать культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владеть культурой устной и письменной речи, навыками эффективной коммуникации, переговоров, работы с аутентичными источниками информации.

Так, все вышеперечисленное становится возможным при развитии язы-

ковой личности студентов, при принятии маркетинговых решений в методике преподавания иностранных языков в вузе. Например, в контексте учебно-воспитательной направленности Авторского клуба особое внимание нами уделяется применению приема «продакт-плейсмент», когда в самой познавательной деятельности возникает обоснованная мотивация в приобретении новых знаний, умений и навыков.

Студенты сами начинают ощущать потребность в расширении границ своего мировоззрения, в приобретении дополнительных квалификаций и в повышении уровня профессиональной деятельности путем получения максимальных выгод от университетского образования. Они чувствуют пульс времени и свою способность адекватно реагировать на все перемены в личной и учебной деятельности, т.к. имеют прочную психологическую основу, поддержку студенческого сообщества через формирование внутренней уверенности, самореализацию и моральное удовлетворение от осознания своей полной вовлеченности в широкоформатный процесс обучения, участия в жизни вуза, от важности, что они тоже пишут историю университета, являясь частью огромной образовательной системы.

Участвуя в творческих вечерах, концертах на малых и больших сценах, гордо презентуя собственные творения и таланты, публикуя свои репортажи, пресс-релизы на иностранных языках в университетских СМИ, студенты растут и взрослеют, воспитывая в себе управленческие и лидерские качества. В завершение данного проекта планируется выпуск сборника студенческих художественных произведений (в мае 2017г).

Таким образом, профессионально-творческое саморазвитие личности студентов наиболее полно и успешно реализуется при активном применении проектных технологий обучения иностранным языкам в процессе развивающей и развивающейся учебно-воспитательной деятельности в вузе.

При этом все реализуемые новшества должны отражать, в первую очередь, общенациональные интересы, цели и задачи, связанные с развитием социальной культуры, выполняющую гуманистическую, коммуникативную, образовательно-воспитательную, ценностно-регулятивную, интегрирующую и другие функции. Следует подчеркнуть важность сохранения собственных традиций, культуры владения родным языком и языкового самосознания при активном формировании новых межкультурных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2012. – №1. – С.3-11.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2, 3. – URL: <http://schools.keldysh.ru/labmro/lib/polat3.htm>.

**APPLICATION PRACTICE OF PROJECT TECHNOLOGIES
IN A TECHNICAL UNIVERSITY
(based on foreign language teaching)**

T.A. Nam

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg

Knowledge of foreign languages provides the potential to improve the overall quality of higher education through motivated independent work of students. The study of foreign languages becomes relevant in this context. And there is the prospect of professional and personal growth in collaboration with the creative direction of educational and extracurricular activities.

Key words: *project, project technologies, educational and extracurricular activities, foreign language education, creative potential, educational process.*

Об авторе:

НАМ Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и перевод» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, *e-mail:* namt@mail.ru.

УДК 81'24

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ
ИНТЕРАКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ VOICETHREAD
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

М.А. Одинокая, М.В. Коллерова

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург

В статье рассматривается проблема использования платформы интерактивной коммуникации Voicethread при обучении английскому языку в технических ВУЗах, раскрываются ее образовательный потенциал, дидактические характеристики (автономность, многофункциональность, интерактивность и мультимедийный характер).

Ключевые слова: *английский язык, платформа Voicethread, сеть Интернет, мультимедийное содержимое, технический ВУЗ.*

В настоящее время в связи с введением новых образовательных стандартов внедрение современных информационных технологий в процесс обучения иностранному языку (ИЯ), в частности, английскому языку (АЯ) в технических ВУЗах является приоритетным направлением модернизации российского образования [Одинокая 2016; Жигadlo 2016]. Существует

большой выбор образовательных платформ, программ и сервисов, которые можно использовать в процессе обучения АЯ в технических ВУЗах, поэтому актуальным вопросом, несомненно, является проблема выбора и научного обоснования наиболее эффективных средств и технологий, которые не только дополняют традиционные методы преподавания, но и будут способствовать совершенствованию и активизации процесса обучения АЯ.

Одним из эффективных средств обучения ИЯ, на наш взгляд, платформа интерактивной коммуникации *Voicethread* [Braun http], позволяющая создавать и редактировать веб-проекты, обладающие огромным функционалом и способствующей развитию умений говорения, аудирования и письменной речи. Для использования возможностей, предоставляемых платформой *Voicethread*, необходима предварительная регистрация на сайте платформы (<http://voicethread.com>). Для успешной регистрации требуется указание электронной почты, а также имени и фамилии, позволяющих пользователю возможность загружать широкий спектр различных учебных материалов, в том числе: изображение, видеозапись, звуковую дорожку, документ [Braun http].

Одним из преимуществ сервиса *Voicethread* является большой спектр предоставляемых пользователям возможностей для организации учебного процесса. Среди них можно отметить большое число различных форматов для хранения и представления учебного материала (.txt, .jpg, .jpeg, .pdf, .pptx, .pptm, .ppt); возможности как одиночного, так и для группового создания и редактирования учебных материалов; возможность создания дистанционных конференций для обсуждения работы над проектами; платформа также позволяет редактировать созданный проект неограниченное число раз; обеспечивает авторизованным пользователям к созданному образовательному контенту в режиме онлайн. К недостаткам данной системы относится ограничение на объем памяти, имеющейся в распоряжении пользователя (50 работ, 250 Мбайт, 3 мин. – длительность звукового комментария, 30 мин. – длительность видео комментария). Важным обстоятельством использования интерактивной платформы *Voicethread* является прикладной характер ее использования, в частности, для решения каких-либо конкретных задач, заранее установленных преподавателем.

Условно можно выделить целый спектр умений говорения, способствующих развитию работы с подкастами или интерактивными онлайн платформами [Одинокая 2016], а именно: умения говорения (передача цели общения; передача тематики сообщения; описание основных участников сообщения; описание основных участников сообщения; изложение основного содержания прослушанного/увиденного; передача запрашиваемой / выбранной информации; передача основных фактов и аргументов в соответствии с вопросами; предание характеристики персонажей художественной литературы, театра, кино и т.д.; высказывание и аргументирование своей точки зрения по обсуждаемому вопросу; создание выводов; предание оценки полученной информации) и умения аудирования (понимание цели обще-

ния/аудиотекста; понимание тематики аудиотекста; определение участников общения; понимание основных идей аудиотекста; отделение главной информации от второстепенной; извлечение из аудиотекста необходимой информации; выделение фактов и аргументов в соответствии с вопросами; определение логики изложения информации или аргументации (последовательность фактов, событий); анализ содержания аудиотекста; определение отношения говорящего к предмету обсуждения; прогнозирование развития событий; выражение своего суждения, мнения об услышанном).

Анализ работ, посвященных использованию сервисов Веб 2.0 (С.В. Титова, А.В. Филатова, П.В. Сысоева, М.Н. Евстигнеева и др.) в образовательном процессе, а также собственный опыт работы с интерактивной платформой *Voicethread* позволяет сделать вывод о том, что данная платформа интерактивной коммуникации может выступать одной из эффективных средств обучения АЯ в технических ВУЗах, так как обладает следующими дидактическими характеристиками: варьированием уровня сложности учебных заданий в зависимости от имеющихся у студента знаний; возможностью развивать различные умения студента в языковой области; возможностью в ходе процесса обучения взаимодействовать с другими пользователями платформы; большим выбором предоставляемых форматов хранения и представления учебных материалов; созданием комфортных условий для развития языковых знаний; возможностью участвовать в создании заданий, что позволяет добиться от студента большей вовлеченности в процесс.

Принимая во внимание дидактические особенности и методические возможности данного сервиса, можно выделить следующие этапы работы на данной платформе: подготовительный этап (введение в тему; формулировка задания; знакомство с критериями оценки; описание требований к форме представления конечного результата; ознакомление обучающихся с возможностями сервиса *Voicethread*, правилами создания и размещения интерактивных контентов в сети Интернет), процессуальный этап (создание и размещение интерактивного контента; рассылка приглашений просмотреть созданный продукт и оставить свой комментарий) а также заключительный этап (размещение комментариев к созданному интерактивному контенту; оценка участников сервиса созданного продукта по предложенным критериям; самооценка обучающегося).

При организации работы на данной платформе можно предложить следующие учебные задания: составление монологического высказывания на заданную тему в виде слайд-шоу; составление пересказа к тексту и размещение его на платформе; описание иллюстрации, размещенной преподавателем на платформе; представление результатов проекта в виде презентации *PowerPoint* в интернет-среде и т.д.

В заключение можно сделать вывод о том, что благодаря таким характеристикам, как интерактивность, автономность, многофункциональность, платформа *Voicethread* позволяет оптимизировать процесс обучения АЯ в

технических ВУЗах, сделать его более эффективным, а также более увлекательным для студента, так как создает условия для формирования способности обучающихся к саморазвитию и к самообразованию, повышает ответственность студентов за свое обучение и мотивацию к учебной деятельности, создает психологически-комфортные условия для развития разных видов речевой деятельности (аудирования, говорения, письма), развивает навыки аргументации, рассуждения в иноязычной устной или письменной речи, обеспечивает непрерывность процесса обучения АЯ в технических ВУЗах в условиях ограниченного количества аудиторных часов, развивает творческие способности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жигadlo А.В. Technologies of gamification education in technical university / А.В. Жигadlo, В.Э. Жигadlo, М.А. Одинокая // International Scientific Conference Industry 4.0. (12-15 December 2016, Borovets, Bulgaria). – №28(214). – С. 56-60.
2. Одинокая М.А. Современные технологии интерактивного обучения в многопрофильном ВУЗе / М.А. Одинокая, Н.В. Попова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. – 258 с.
3. Одинокая М.А. Использование технологий мобильного обучения в самостоятельной работе студентов в техническом вузе [Электронный ресурс] / М.А. Одинокая, В.Э. Жигadlo, О.А. Шередекина // International scientific-practical conference «Modern information technologies and IT-education», North America, Nov. 2016. – URL: <http://it-edu.oit.cmc.msu.ru/index.php/SITITO/sitito-2016/paper/view/319>.
4. Braun A. Digitale Medien im DaF-Unterricht 2016 [Электронный ресурс] / А. Braun, J.Chlebnikow. – URL: http://businessgermanireland.pbworks.com/f/1_3Mi_Voicethread.pdf.

USING INTERACTIVE COMMUNICATION PLATFORM VOICETHREAD FOR ENGLISH TRAINING IN THE TECHNICAL UNIVERSITY

M.A. Odinskaya, M.V. Kollerova

Peter the Great St.Petersburg Polytechnic University,
St. Petersburg

The authors discuss the problem of using the interactive communication platform *Voicethread* in teaching English in technical universities, show the educational potential of the platform, consider its didactic characteristics, in particular autonomy, multi-functionality, interactivity and multimedia character.

Key words: *English, platform Voicethread, Network, technical university.*

Об авторах:

ОДИНОКАЯ Мария Александровна – кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы иностранных языков Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого; *e-mail:* World.Maria@hotmail.com.

КОЛЛЕРОВА Мария Владимировна – старший преподаватель Высшей школы иностранных языков Гуманитарного института Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого; *e-mail*: marykolleerova@mail.ru.

УДК 372.881.111.1

**ИНТЕГРАЦИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ,
ПРЕДОСТАВЛЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСАМИ,
КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ,
В ОРГАНИЗАЦИЮ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ**

Смаглий Т. А.

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова,
Костанай, Казахстан

Статья рассматривает особенности и преимущества использования видеоматериалов при обучении иностранным языкам, приводятся примеры упражнений, используемых на занятиях на разных этапах.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, видеоматериалы, Интернет-ресурсы, аудиторная и внеаудиторная работа, информационные технологии.

Появление и распространение современных технологий открывает новые возможности и перспективы в обучении иностранным языкам. Интеграция информационных технологий в процесс обучения занимает все большее место в преподавании не только дисциплин естественнонаучного цикла, но и гуманитарных. В последние несколько лет как преподаватели, так и студенты имеют доступ к видео и аудио Интернет-ресурсам, которые делают процесс обучения познавательным, оптимизируют его, расширяют возможности преподавателя, развивают навыки самостоятельной работы студентов, способствует ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках.

Популярность использования видео на занятиях по иностранному языку обусловлена множеством факторов, а именно:

- *Лингвокультурологическими* (учащиеся имеют возможность услышать неадаптированную речь носителей языка; учащиеся знакомятся с культурой поведения представителей страны изучаемого языка (мимикой, жестами, позами, расстоянием между собеседниками, одеждой и т.п.);
- *Психологическими* (использование видеоматериалов способствует активизации таких процессов как: мышление, внимание, память, эмоции; повышает мотивацию учащихся; развивает творческие способности и критическое мышление учащихся.);
- *Методическими* (делает возможным применение самых различных

интерактивных форм организации работы в классе; активизирует и развивает основные виды речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение); представляет лексические единицы и грамматические структуры, употребляемые непосредственно в ситуациях речевого общения).

Информация, презентруемая при помощи видео, обладает высокой степенью авторитетности. Названная авторитетность видеоинформации обеспечивается фактором аутентичности используемых в учебном процессе видеоматериалов, что порождает высокий уровень доверия к воспринимаемой информации со стороны обучаемых [Комаров 2006: 1].

Видеоматериалы, используемые на занятиях по иностранному языку можно отнести к следующим категориям: *трейлеры, фильмы, ситкомы, клипы, речи, интервью, документальные фильмы, токшоу, новостные программы, мультфильмы.*

Изучение иностранного языка – процесс, требующий времени, систематичности, последовательного построения и накопления знаний. Обучение иностранному языку ставит перед собой целью развитие таких речевых навыков как: письмо, говорение, аудирование и чтение [Harmer 1998: 97]. Использование видеоматериалов способствует реализации этих задач, а также повышает мотивацию студентов к процессу обучения. Но успешное развитие этих навыков возможно лишь при систематическом показе видеофильмов и методически-организованной демонстрации.

Выбор видеоматериала зависит от потребностей обучающихся, от целей и задач обучения, а также от самого видеоматериала, уровня языковой компетенции обучающихся. При работе с любым видеоматериалом принято выделять три основных этапа: предпросмотровой (преддемонстрационный), просмотр фильма, постпросмотровой (последемонстрационный).

Примеры организации преддемонстративного этапа по темам «Education (Mobile learning)», «The Language (Language enrichment)», «Sea voyage».

Make suppositions

- What is m-learning?
- How can a voice recorder on a mobile phone be of benefit to those learning and teaching the language?
- What are apps?

Quiz

1. How many words are there approximately in the English language?
 - A. 250 000
 - B. 50 000
 - C. 600 000
2. How rich is the vocabulary of an average Englishman?
 - A. 100 000 words
 - B. 5 000-8 000 words
 - C. 7 000-10 000 words
3. How many words are there out of the English lexicon nowadays?

- A. 50 000 words
- B. 5 000 words
- C. 15 000 words
- Look at the picture and brainstorm the ideas
- What do you expect the voyage by Venetian to be like? (adjectives)

Перед просмотром видеофрагмента следует упомянуть о заданиях, которые необходимо выполнить при просмотре видео, что поможет сосредоточить внимание на должных сюжетах видеофильма, определенных деталях.

Примеры организации просмотра видео по темам «Education (Mobile learning)», «The Language (Language enrichment)», «Sea voyage».

Complete the sentences

M-learning basically means as something

There are
in the world

We think of mobile learning as something better in the richer world but

Watch the video and check your quiz answers

- Does the voyage meet/exceed your expectations? Why yes/no?

True or false

1. People travel by a luxurious yacht all the time.
2. This kind of recreation offers more fun than exploration
3. Tours around Bermuda are Tom's family business

Поскольку одним из важнейших резервов повышения эффективности высшего образования является оптимизация самостоятельной работы студентов, то в условиях информатизации образования и ограниченного количества учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка в условиях кредитной системы образования высококачественная иноязычная подготовка специалиста возможна лишь в том случае, когда основной упор при обучении иностранному языку сделан не столько на аудиторные занятия, сколько на самостоятельную деятельность студентов, грамотно объединенную с современными информационными технологиями в целом и Интернет-технологиями в частности [Сплавская 2011: 19].

В рамках СРС будет целесообразно использовать такие виды заданий как: просмотрите видеозипизод и сделайте краткий обзор; просмотрите видеозипизод и выпишите пункты, с которыми вы согласны/не согласны, аргументируйте свой выбор; просмотрите два видеозипизода и сравните их содержание (Venn Diagram).

Задания на СРС достаточно объемны (продолжительность программы может достигать 50 минут), носят комплексный, аналитический характер, они направлены не только на развитие навыков понимания, но и способствуют усовершенствованию письменной речи; требуют выражения собствен-

ного мнения, развивает критическое мышление.

В заключение следует отметить, что преимущества аутентичных видеоматериалов неоспоримы, так как они позволяют: воспринимать информацию в более полном объеме за короткий промежуток времени; варьировать виды учебной деятельности, способствующие активизации внимания и мышления, памяти, так как информация подается по двум каналам слуховому и визуальному; создают дополнительную языковую среду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комаров Ю.А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в средней школе / Ю.А. Комаров // Методики обучения иностранным языкам в школе. – СПб.: КАРО, 2006. – С. 188-203.
2. Сплавская Н.В. Активизация самостоятельной работы студентов средствами интернет-технологий в условиях реализации теории сетевого образования. Научно-практический журнал / Н.В. Сплавская // Гуманизация образования. – Сочи: Межд. Инновац. ун-т, 2011. – С. 19-23.
3. Harmer J. How to teach English / J. Harmer. – Longman, Pearson Education Ltd., 1998. –198 p.

**INTEGRATION OF VIDEOMATERIALS FROM THE INTERNET
RESOURCES AS A MEANS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN-
TO THE ORGANIZATION OF STUDENTS'
CLASSROOM AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

T.A.Smagliy

A.Baytursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

The article deals with the peculiarities and benefits of video integrated in foreign language learning, examples of exercises used in classes are provided.

Key words: video, Internet resources, integration, self-study, information technology.

Об авторе:

СМАГЛИЙ Татьяна Александровна – старший преподаватель кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А.Байтурсынова, *e-mail:* maznichenko82@mail.ru

УДК 811.112

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРАКТИКО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Л.Н. Смирнова

Вологодский государственный университет, Вологда

Реализация практико-исследовательского проекта способствует оптимизации деятельности преподавателя иностранного языка, предполагая

проведение теоретического исследования актуальной для учебного процесса проблемы и обнаружение способа её решения.

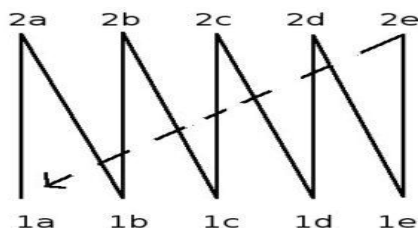
Ключевые слова: самоанализ профессиональной деятельности преподавателя, практико-исследовательский проект, обучение диалогической речи на иностранном языке.

Самоанализ профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка является важным условием результативности образовательного процесса. Поэтому в последние годы особый интерес специалистов, занимающихся подготовкой и повышением квалификации преподавателей, вызывает практико-исследовательский проект (ПИП) – «метод самоанализа, рефлексии и оптимизации деятельности преподавателя иностранного языка, позволяющий педагогу самостоятельно или с группой коллег пронаблюдать, исследовать либо отдельный аспект, например, обучение письму, либо выявить наиболее острую проблему, собрать данные, проанализировать и в зависимости от полученных результатов совершенствовать работу с конкретной группой» [Семенюк 2016: 4]. В процессе реализации ПИП преподаватель проводит теоретическое исследование возникшей проблемы и находит способ/ы её решения. Представим алгоритм проведения практико-исследовательского проекта на примере.

Первым этапом реализации ПИП является формулирование вопроса-задачи и индикаторов эффективности проекта. Как показывает практика, многие обучающиеся боятся говорить на иностранном языке и, следовательно, не способны вести диалог даже в рамках наиболее употребительных разговорных тем. Между тем, умения диалогической речи, безусловно, востребованы во многих областях жизни. Поэтому важно выстроить процесс познания обучающимися немецкого языка так, чтобы они могли активно, мотивированно, не испытывая затруднений и чувства страха, вести диалог, имеющий необходимые структуру, уровень информативности и связности. Для этого можно использовать, на наш взгляд, упражнение, называемое в зарубежной методике Zick-Zack-Dialog. Такое упражнение побуждает менее активных обучающихся к устному общению (например, во время дискуссии) посредством мягкого давления со стороны группы. Обучающийся 1a называет первый аргумент в пользу чего-либо/кого-либо, его визави – обучающийся 2a – этот аргумент опровергает, на что возражает уже обучающийся 1 b и так далее до конца. Таким образом, диалог развивается по схеме зигзага (см. рис.).

При планировании решения проблемы активизации диалогической речи обучающихся с помощью такого диалога вопрос практико-исследовательского проекта был сформулирован следующим образом:

Wie verändert sich die Interaktion und Motivation der Lernenden, wenn ich den Zick-Zack-Dialog anwende?



За индикаторы эффективности ПИП были приняты такие изменения в группе обучающихся, как: 1) Die Lernenden sind aktiv. 2) Die Lernenden sind motiviert. 3) Der Sprechanteil ist hoch oder gleichmäßig verteilt. 4) Die Lernenden agieren authentisch. 5) Die Lehrkraft achtet weniger auf die Korrektur sprachlicher Fehler als darauf, dass die Schüler nicht aus der Rolle fallen.

Следующим этапом является проведение практико-исследовательского проекта, в нашем случае – в группе продолжающих изучение немецкого языка (уровень A2 - B1) в количестве 9 человек. Проект был интегрирован в учебное пособие «Немецкий язык для технических вузов» под ред. Басовой, Лекция 20 «Computertechnik». Целью обучения в рамках данного урока было усвоение реплик, с помощью которых можно вести диалог на тему «Einkaufen». Это подготовило обучающихся к выполнению финального задания:

Inszenieren Sie einen ähnlichen Dialog in der Abteilung «Radio, Fernseher». Fragen Sie nach einem Gegenstand, den Sie gern kaufen würden; nach seinem Preis; nach einer anderen Fachabteilung. Arbeiten Sie paarweise. Was könnten Sie dabei von einem Verkäufer hören?

Время, затраченное на реализацию проекта в аудитории, составило 85 минут. Кроме того, предполагалось выполнение домашнего задания.

Реализация проекта на занятии началась с речевых и условно-речевых упражнений для актуализации уже имеющихся знаний по теме и их последующей систематизации:

1. Füllen Sie die Lücken mit folgenden Vokabeln aus: Kassenzettel, umtauschen, die Tastatur, Kauf, macht, Garantieschein, das Gerät, Lotus, suchen, raten, hätte, Festplatte, wünschen, vorbeikommen, Preiswertes, Ausgang, Zoll.

Im Fachgeschäft «Computerland»

Kunde: Guten Tag!

Verkäufer: Guten Tag! Sie 1)..., bitte?

K.: Ich 2)... gern einen Computer für mein Büro.

V.: Bitte sehr. Wir haben hier einige Modelle. 3)... Sie etwas

Bestimmtes?

K.: Etwas 4)... und Sicheres in der Funktion.

V.: Darf ich Ihnen zu diesem Modell 5)...?

K.: Was ist das für ein Modell?

V.: Pentium IV.

- K.: Von welchem Haus ist 6)..?
 V: Von Samsung. Die Hardware ist perfekt: 17"(7)..-LCD-Monitor, 160GB-8)..., inklusive 9)... und Maus.
 K.: Und die Software?
 V.: Microsoft, Windows Vista, 10)... für Textverarbeitung.
 K.: Ich nehme das Gerät. Was 11)... das?
 V: 1000 — Euro bitte, an der Kasse.
 K.: Und wo ist sie?
 V: Da, am 12)... Und hier noch einen 13)... für 2 Jahre, bitte.
 K.: Danke schön.
 V: Ich danke Ihnen auch für den 14)... Wenn etwas am Gerät nicht in Ordnung ist, können Sie es 15)... Aber haben Sie Ihren 16)... mit!
 K.: In Ordnung! Vielen Dank nochmals. Auf Wiedersehen.
 V: Wiedersehen, und 17)... Sie noch mal bei uns

2. Finden Sie russische Äquivalente:

- | | |
|--|--|
| 1. Ich hätte gern... | A Могу ли я Вам посоветовать? |
| 2. Sie wünschen, bitte? | B Заходите к нам ещё. |
| 3. Bitte sehr. | C Я покупаю этот прибор. |
| 4. Suchen Sie etwas Bestimmtes? | D Пожалуйста, заплатите в кассе. |
| 5. Darf ich Ihnen ... raten? | E Сколько это стоит? |
| 6. Ich nehme das Gerät. | F Я хотел/а бы ... |
| 7. Was macht das? | G Что Вы желаете? |
| 8. Bitte an der Kasse bezahlen. | H Я благодарю Вас за покупку. |
| 9. Die Kasse ist am Ausgang. | I Большое спасибо. |
| 10. Hier ist ein Garantieschein für ... Jahre. | J До свидания. |
| 11. Danke schön. | K Вот Ваш чек. |
| 12. Ich danke Ihnen für den Kauf. | L Касса у входа. |
| 13. Hier ist Ihr Kassenzettel. | M Вы ищете что-то определённое? |
| 14. Sie können das Gerät umtauschen. | N Пожалуйста. |
| 15. Auf Wiedersehen. | O Вот гарантийный талон на
года/лет. |
| 16. Kommen Sie noch einmal bei uns vorbei. | P Вы можете обменять этот прибор. |

3. Bringen Sie den Dialog in die richtige Reihenfolge. Lesen Sie den Dialog mit verteilten Rollen vor.

Далее обучающиеся перешли непосредственно к цели проекта – диалогу Zick-Zack-Dialog по изучаемой теме, предварительно разделившись на две подгруппы и познакомившись с описаниями ролей: группе А досталась роль покупателя, группе В – роль продавца:

A Sie spielen für einen Kunden. Er sucht einen Computer für sein Büro, etwas Preiswertes und Sicheres in der Funktion.

B Sie spielen für einen Verkäufer. Er rät einem Kunden das Modell Pentium IV von Samsung. Die Hardware ist perfekt: 17"(Zoll)-LCD-Monitor, 160GB-Festplatte, inklusive Tastatur und Maus. Die Software ist von Microsoft, Windows Vista, Lotus für Textverarbeitung. Es kostet 1000 Euro. Sie bitten den Kunden, an der

Kasse (sie ist am Ausgang) zu zahlen, und geben ihm einen Garantieschein für 2 Jahre. Sie danken dem Kunden für den Kauf und sagen, dass (wenn etwas am Gerät nicht in Ordnung ist) er den Computer umtauschen kann. Der Kunde soll aber seinen Kassenzettel mithaben. Sie bitten den Kunden, noch mal bei Ihnen vorbeizukommen.

Сбор данных практико-исследовательского проекта был произведен путем анкетирования обучающихся, которых попросили ответить на следующие вопросы:

1. Wie finden Sie den Zickzack-Dialog? a) interessant und motivierend b) langweilig und sinnlos c) egal.
2. Im Zickzack-Dialog spreche ich ... a) mehr b) weniger c) nicht.
3. Wie fühlen Sie sich im Unterricht, während Sie Zickzack-Dialog führen? a) ruhig und interessiert b) gestresst und gezwungen.
4. Wie leicht ist der Zickzack-Dialog? a) sehr leicht b) leicht c) nicht besonders leicht d) schwer.
5. Würden Sie den Zickzack-Dialog noch einmal ausprobieren? a) ja b) nein c) egal.
6. Hat es Ihnen gefallen, einen Zick-Zack-Dialog zu führen? Warum?

Семь студентов группы посчитали такой диалог интересным упражнением, мотивирующим их к изучению немецкого языка. Он оказался не под силу только одному обучающемуся, и только 2 студента отметили, что во время такого диалога говорили по-немецки меньше, чем обычно. Необходимость долго ждать своей очереди на ответ один студент отметил как недостаток данного вида учебной работы.

Кроме того, источником информации для оценки результативности практико-исследовательского проекта послужили так называемые Feldnotizen, записки на полях, сделанные преподавателем во время занятия. Собранные данные совпали с результатами анкетирования обучающихся и показали, что при использовании упражнения Zick-Zack-Dialog студенты чувствовали себя увереннее и свободнее, чем обычно, меньше боялись допустить ошибки в речи на немецком языке; освоившись в новом виде учебной работы, они активно общались в группе, усваивали информацию с другими и от других, используя разные каналы её восприятия.

Итак, данные, полученные во время наблюдения за учебным процессом и анкетирования обучающихся, подтвердили эффективность упражнения Zick-Zack-Dialog для активизации диалогической речи на немецком языке. Таким образом, при реализации практико-исследовательского проекта был найден способ решения одной из актуальных проблем обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басова Н.В. Немецкий язык для технических вузов / Н.В. Басова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 512 с.

2. Семенюк О.В. Самоанализ занятия по иностранному языку как способ профессионализации: из опыта использования метода практико-исследовательского проекта / О.В. Семенюк. // *Universum: психология и образование.* – 2016. – № 11. – С. 4-11.

PRACTICAL RESEARCH PROJECT IN SELF-REVIEW PROCESSES OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

L.N. Smirnova

Vologda State University, Vologda

Practical Research Project (PRP) is worth spending time exploring because it is an important instrument in self-review processes of a foreign language teacher. The article offers a quick run through some steps of a PRP.

Key words: Practical Research Project, self-review processes of a foreign language teacher.

Об авторе:

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

УДК 372.881.1

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСЕН НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

С. А. Сотникова

Новокузнецкий институт (филиал)

Кемеровского государственного университета, Новокузнецк

В статье рассматриваются возможности формирования универсальных учебных действий на занятиях по французскому языку с использованием песенного материала. Приводится комплекс заданий, разработанных к песням на французском языке, направленных на формирование познавательных, регулятивных, коммуникативных и личностных действий учащихся.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, средство обучения, песня, личностные, коммуникативные, познавательные, регулятивные действия, формирование и развитие личности.

Демократизация жизни современного российского общества, утверждение отношения к человеку как высшей ценности актуализировали проблему гуманизации образования, создания условий для гармоничного развития личности.

Важно, чтобы учащийся осознавал себя субъектом учебной деятельности, не просто выполняющим требования, которые ставят перед ним общество, семья, школа, конкретный учитель того или иного школьного предмета, а сам активно участвовал в организации и коррекции своей учебной деятельности, накапливал и применял новые способы получения знаний.

Надо отметить, что «более ценными становятся не знания, а сами способы их добывания, как некие «интеллектуальные орудия», «выкристаллизовывающиеся» в ходе деятельности, приложимые затем как обобщенные структуры в новых условиях» [Дзугкоева 1999: 3].

Деятельность каждого учителя-предметника, в том числе учителя иностранного языка, в первую очередь, должна быть направлена на развитие личности своих учеников.

Формирование личности учащегося «как субъекта учебной деятельности средствами иностранного языка диктует необходимость не только научить его осознавать цели, задачи, мотивы учебной деятельности, но также научить его планировать, организовывать свою деятельность, уметь полноценно учиться, т.е. выбирать и использовать наиболее эффективные стратегии и приемы изучения иностранного языка и соответствующей культуры» [Сотникова 2009: 16].

В «Стандартах второго поколения» отмечается, что «развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. УУД создают возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться» [Фундаментальное ядро... 2011: 66].

Следовательно, именно универсальные учебные действия должны быть той отправной точкой, которая диктует выбор содержания образования, методов, приемов и средств обучения.

Овладение универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов, в том числе и на уроках французского языка. Однако для успешного достижения цели учителю необходимо определить те универсальные учебные действия, которые будут формироваться на конкретном уроке, программу их формирования на конкретном учебном материале и при помощи продуманной системы или комплекса упражнений и заданий.

Для формирования УУД на уроках французского языка можно использовать различные средства обучения, одним из которых может быть песня на французском языке, что и является предметом рассмотрения данной статьи.

Целью статьи является рассмотрение возможностей формирования уни-

версальных учебных действий с помощью песенного материала на уроках французского языка.

Выделяется 4 вида универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

«**Личностные действия** обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях».

«**Регулятивные действия** обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности».

«**Познавательные универсальные действия** включают: общеучебные, логические, а также постановку и решение проблемы» [Как проектировать... 2013: 28-29].

«**Коммуникативные действия** обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [там же: 30].

Рассмотрим, как при помощи песни на французском языке, сопровождаемой видеорядом (клип, видеоролик) можно формировать универсальные учебные действия всех четырех видов. Вспомним, что «песенный материал обладает широким методическим потенциалом в обучении иностранным языкам, способен решать различные задачи и реализовать различные цели, если его выбор и использование методически грамотно и продуманно» [Сотникова 2016: 133].

Познавательные универсальные действия

Общеучебные универсальные действия.

- поиск и выделение необходимой информации:

1. Просмотрите текст песни, выпишите незнакомые слова в словарь, посмотрите видеоролик, постарайтесь понять их значение.

- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели:

1. Найдите и прочитайте рифмующиеся слова.

- извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров:

а) Прослушайте песню и хлопните в ладоши, когда услышите слова с определенными, например носовыми звуками.

б) Прослушайте песню (без видео, без зрительной опоры), назовите слова, которые относятся к определенной теме (тема «Одежда» на примере песни «Ma valise») [Ma valise [http](http://)].

в) Прослушайте песню, назовите/запишите предложение с определен-

ными грамматическими явлениями, например, в отрицательной форме.

г) Прослушайте песню, отметьте соответствующими номерами услышанные слова в той последовательности, в которой они звучат в песне.

- *осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной форме:*

Перескажите содержание песни на французском языке.

- *постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритма деятельности при решении проблем творческого характера:*

Придумайте рекламу, используя строчки песни.

- *структурирование знаний:*

Выпишите из текста песни слова со звуком [s] в колонки в соответствии их графическим начертанием: s, ss, c, ç, t.

Логические универсальные действия.

- *анализ объектов с целью выделения признаков:*

а) Выпишите слова с носовыми звуками в две колонки: а – носовой / о – носовой.

б) Определите количество слов в прослушанных отрывках на примере песни «La chanson des couleurs» [La chanson [http](http://www.grismarronorangeetroseorangeetrose.com)]: Grismarronorangeetroseorangeetrose.

- *построение логической цепи рассуждений:*

Расположите строчки песни в той последовательности, в которой они звучат в песне.

- *синтез – составление целого из частей, в том числе достраивание с восполнением недостающих компонентов:*

а) Вставьте в текст песни пропущенные слова по памяти.

б) Поставьте буквы t, d, e, на свои места: Rober..., oncl..., peti..., gran...

в) Догадайтесь, о каких членах семьи идет речь, закончите предложение:

La mère de mon père et de ma tante est

г) Закончите куплет песни, подобрав последнюю строчку по смыслу.

- *выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;*

- *подведение под понятие, выведение следствий:*

Найдите лишнее слово: une casquette, une écharpe, un beret, un bonnet

Какими критериями вы руководствовались?

- *установление причинно-следственных связей:*

Догадайтесь по известным элементам о значении следующих слов из песни: ma trousse de toilette, le collier du chien, mes patins à roulette, mon aide-mémoire.

- *выдвижение гипотез и их обоснование:*

Посмотрите видео к песне без звука, как вы думаете, о чем эта песня. Почему вы так думаете?

Постановка и решение проблемы.

- самостоятельное создание способов решения проблем творческого характера:

Переведите песню на русский язык в стихотворной форме.

Регулятивные учебные действия

- планирование - составление плана и последовательности действий:

Расположите строчки песни в нужной последовательности.

- контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

- коррекция – внесение необходимых дополнений и коррективов в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата с учётом оценки этого результата:

Прослушайте песню, проверьте, правильно ли вы расположили строчки песни, исправьте ошибки.

- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний:

а) Ведущий бросает участникам игры по очереди мяч, называя звук, участники возвращают мяч, называя слово из песни, в котором есть этот звук.

б) Сейчас я назову цепочку слов из песни, в которых встречается один и тот же звук. Тот, кто первый отгадает звук, получает право загадать свою загадку: le grand-père, la grand-mère, la mère, la soeur, Robert.

- оценка – выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить:

а) Прослушайте песню «Ma famille» [Ma famille [http](#)] (без видео, без зрительной опоры), назовите слова, которые относятся к теме «Семья». Затем просмотрите текст песни, выпишите незнакомые слова в словарь, посмотрите видеоролик, постарайтесь понять их значение.

б) Посмотри видео к песне «La chanson des couleurs» [La chanson [http](#)], можешь ли ты назвать на французском языке все цвета, которые представлены в песне?

Коммуникативные действия

- умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами изучаемого французского языка:

а) Опираясь на текст песни, расскажите о семье главного героя.

- постановка вопросов:

б) Расспросите соседа по парте о его семье.

Личностные действия.

- личностное самоопределение:

На примере песни «Ma famille» [Ma famille [http](#)] расскажи о себе и своей семье.

Итак, мы рассмотрели, каким образом можно формировать универсаль-

ные учебные действия учащихся с использованием такого средства обучения, как песня на уроках французского языка.

Надо отметить, что если учитель предварительно формулирует задачи урока, планируемые образовательные результаты и во главу угла ставит формирование УУД, и с учетом перечисленных компонентов подбирает песни, то они могут быть универсальным средством обучения, способным решать комплексные задачи урока.

Таким образом, мы видим, что при помощи выбранных нами песен, содержание которых соответствует изучаемой тематике и специально подобранным и разработанным упражнениям, можно формировать УУД всех типов, а, следовательно, формировать и всесторонне развивать личность учащихся средствами французского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дзугкоева М.Г. Психические новообразования студенческого возраста: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.Г. Дзугкоева; Исслед центр проблем качества подготовки спец. – М.[б.и.], 1999. – 158 с. – На правах рукоп.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г.Асмолов [и др.]; под ред. А.Г.Асмолова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2013. – 152 с.
3. Сотникова С.А. Песня как средство обучения французскому языку / С.А. Сотникова // Актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики: традиции и инновации: Сб. научн. статей межд. научно-практ. конф. 15-19 февраля 2016 г., Новокузнецк. – Новокузнецк: Изд-во «Арт-экспресс», 2016. – С.132-138.
4. Сотникова С.А. Методика обучения системному овладению концептами французской культуры студентов неязыковых факультетов в контексте современных культурно-ориентированных подходов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.А. Сотникова; Барнаульск. гос. пед. ун-т. – Барнаул [б.и.], 2009. – 221 с. – На правах рукоп.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос.акад.наук, Рос. акад. образования; под ред.В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.
6. La chanson des couleurs [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=zduapTwsSwA>
7. Ma famille [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=MFk9YmJv-jc>
8. Ma valise [Электронный ресурс]. – URL: http://fr.lyrsense.com/dorothee/la_valise

THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS USING SONGS IN THE FRENCH LESSONS

S.A. Sotnikova

Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University,
Novokuznetsk

The article explores the opportunities of the formation of universal educational actions in French lessons by means of using songs. It contains a complex of assignments for the songs aimed to form cognitive, regulatory, communicative and personal actions of the students.

Key words: *universal educational actions, teaching tools, songs, personal ac-*

tions, communicative actions, cognitive actions, regulatory actions, the formation and development of personality.

Об авторе:

СОТНИКОВА Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания романо-германских языков Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета, *e-mail*: sotestr@yandex.ru

УДК 37.377:81.42:811.112.2

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ
МЕТОДА ПРОГНОЗИРОВАНИЯ
В РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМИ ТЕКСТАМИ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Т.В. Тюленева

Астраханский государственный университет, Астрахань

В статье рассматривается сущность метода прогнозирования в учебной деятельности, процесс его реализации в работе с художественными произведениями на иностранном языке, приводятся методические рекомендации по отбору текстов и прогнозы студентов, построенные в процессе чтения одного текста на немецком языке.

Ключевые слова: метод прогнозирования, иностранный язык, художественный текст, креативность, творческая работа.

Предмет «Иностранный язык» предоставляет широкие возможности для решения важной педагогической задачи формирования (развития, становления) креативности обучающихся (учащихся, студентов). Работая в течение длительного времени по проблеме формирования креативности студентов неязыковых специальностей в процессе обучения иностранному языку (немецкому), мы в своих публикациях теоретической и практической направленности представляем педагогические средства, инструменты формирования указанного качества. Данная практико-ориентированная статья посвящена методу прогнозирования. При этом мы ведем речь не о педагогическом прогнозировании, когда педагог пытается предвидеть результаты применения определенных средств обучения и воспитания и на основе этого выбирает оптимальное средство, а о методе прогнозирования, который могут применять обучающиеся на занятиях по иностранному языку, а именно: в работе с художественными произведениями на изучаемом языке.

Метод прогнозирования как способ деятельности учащихся рассматривает А.В. Хуторской, являющийся автором «Дидактической эвристики» то – теории креативного обучения. Метод прогнозирования в теории А.В. Ху-

торского входит в группу когнитивных методов эвристического обучения и состоит в следующем. Учащиеся, опираясь на собственный опыт, знания и «прогностические способности», строят прогнозы касательно того, как будет происходить (или разворачиваться дальше) тот или иной процесс (уже происходящий на данный момент или предстоящий в будущем), какой будет получен результат. Это не должно быть что-то нереальное, фантастическое [Хуторской 2003: 337].

Метод прогнозирования не следует путать с выделяемым А.В. Хуторским методом «Если бы ...», включенным в группу креативных методов эвристического обучения, который заключается в том, что учащимся предлагается вообразить и описать, что произойдет, если в мире что-то существенно изменится, произойдет нечто фантастическое, например: «исчезнут окончания в словах <...>, хищники станут травоядными, все люди переселятся на Луну» [Хуторской 2003: 338]. К подобного рода заданиям можно отнести и фантазирование обучающихся на тему «Если бы я был волшебником / президентом».

По окончании процесса прогнозирования «прогноз сравнивается с реальностью, проводится обсуждение результатов, делаются выводы» [там же: 337].

В методике обучения иностранному языку используются понятия «вероятностное прогнозирование» (или «антиципация») и «смысловое вероятностное прогнозирование» (второе является частным, более узким по отношению к первому). В лингводидактике вероятностное прогнозирование как «мысленный обгон» [Гальскова 2004: 225], как «предвосхищение будущего на основе вероятностной структуры прошлого опыта и информации о наличной ситуации» является компонентом активной мыслительной деятельности обучающегося при чтении и аудировании. Оно определяет успешность восприятия и понимания, способствует созданию у учащихся установки эмоционального настроения, готовности к чтению. Сформировавшись у человека в отношении родной речи, механизм вероятностного прогнозирования при обучении иностранному языку заново не создается, он лишь оснащается средствами изучаемого языка и совершенствуется в результате выполнения упражнений. Если вероятностное прогнозирование проявляется на всех уровнях языка, то включающееся в него смысловое вероятностное прогнозирование (антиципация содержания) проявляется на уровне текста. Это «свойство мышления, позволяющее на основе предшествующего опыта и уже воспринятого при чтении и аудировании материала предвосхищать на уровне содержания то, что еще не предъявлено для непосредственного восприятия [Вероятностное прогнозирование [http](http://)]. Чем опытнее читающий, тем точнее у него антиципация содержания [Гальскова 2004: 225]. Поэтому у студентов эта деятельность проходит более успешно, чем у учащихся.

Механизм смыслового вероятностного прогнозирования обучающиеся естественно, без специально организованной деятельности педагога приме-

няют при чтении художественных текстов, предлагаемых целиком. При этом построение прогнозов обучающимися проходит быстро, во внутреннем плане, не всегда будучи осмысленным, количество выдвигаемых прогнозов невелико, и они, как правило, не экстерииорируются (не выводятся во внешний план), никому не сообщаются. Т.к. весь текст находится перед глазами обучающегося, эти немногочисленные прогнозы сразу же проверяются.

В своей практике обучения студентов немецкому языку мы так организуем их работу с некоторыми художественными произведениями (рассказами, сказками), что применение студентами метода прогнозирования становится настоящей творческой работой. Прогнозы осознаются самими авторами, обретают четкие контуры, являются доработанными творческими результатами. Некоторые студенты строят несколько прогнозов, выдвигают множество решений одной задачи. Творческие результаты выводятся вовне, становятся достоянием группы, предметом коллективного обсуждения.

Текст из дополнительной литературы предъявляется студентам не весь целиком. Предварительно мы делим его на несколько частей и последовательно предлагаем их студентам. Прочитав первую часть, они письменно на иностранном языке кратко выражают свои предположения по поводу того, как будут разворачиваться события дальше, не заглядывая далеко в будущее. После изложения своего прогноза студенты получают вторую часть рассказа, читают ее и сравнивают свои предположения с тем, что написал автор. Затем они снова пытаются предугадать дальнейший ход событий. Так процесс знакомства с текстом несколько раз прерывается для проведения творческой работы. Последняя часть рассказа прочитывается, дальнейшие прогнозы не строятся. В нашем опыте реализации этого метода студенты работают индивидуально, каждый имеет возможность построить свой прогноз. Некоторые студенты предлагают не одну, а две - три версии по поводу дальнейших событий. Но, безусловно, парная и групповая работа также вполне подходят, имеют свои преимущества. По завершении работы проходит сравнение и коллективное обсуждение студентами сюжетной линии произведения и их прогнозов.

Применение метода прогнозирования студентами, с точки зрения развивающей функции обучения, вносит вклад в развитие их логического мышления, творческого мышления и творческого воображения. С точки зрения воспитательной функции, эта работа способствует повышению интереса к процессу изучения языка, росту мотивации, формированию таких качеств творческой личности, как стремление к самовыражению, инициативность, независимость, открытость новому опыту, оригинальность и др. С точки зрения образовательной функции, применение метода прогнозирования способствует формированию коммуникативной компетенции в рамках изучаемого языка, развитию коммуникативных умений. Имея возможность проявить себя, пофантазировать, высказать свои мысли, продемонстрировать свои решения творческой задачи, студент готов, полон стремления активизи-

зривать имеющиеся у него языковые знания и приобретать новые, совершенствовать речевые навыки. Он, действительно, мотивирован.

Предлагаем следующие методические рекомендации по отбору текстов для прогнозирования студентами хода дальнейших событий. Во-первых, текст должен быть совершенно не знакомым обучающимся, ранее не прочитанным ими, о содержании которого они никогда не слышали, сюжет которого не могли увидеть в фильмах, театральных пьесах. Во-вторых, сюжет произведения должен позволять при остановке в некоторых точках строить разные прогнозы относительно того, как действие будет разворачиваться дальше. Решение не должно быть единственным, обучающиеся должны видеть многообразие возможностей. Это способствует развитию дивергентного (разнонаправленного) мышления, которое, в отличие от конвергентного (однонаправленного), в большей степени способствует развитию креативности. В-третьих, в тексте должны быть неожиданные повороты сюжета с тем, чтобы обеспечить высокую степень трудности угадывания обучающимися хода событий в произведении. Сравнивая несколько построенных в группе несбывшихся прогнозов с реальным ходом событий в произведении, обучающиеся многократно убеждаются в «многообразии истины» в художественном познании мира, в многогранности окружающего мира, что необходимо для формирования креативной личности.

Приводим яркий пример применения студентами метода прогнозирования из нашей педагогической практики. Работая по теме «Österreich», студенты знакомились с рассказом из дополнительной литературы «Salzburg ist die Hauptstadt von Salzburg». Этот адаптированный текст по мотивам произведений чешско-австрийского, немецкоязычного писателя и журналиста Эгона Эрвина Киша (Egon Erwin Kisch) представляет редкость. В отечественной учебной литературе он имеется лишь в нескольких изданиях, вышедших во времена СССР. Нами было обнаружено два несколько отличающихся друг от друга адаптированных варианта. Оба нашли применение в нашей практике. Драматический по содержанию рассказ производит глубокое впечатление на студентов. В нем затрагивается проблема, связанная с совпадением географических названий: Зальцбург – это и город в Австрии, и герцогство. (При жизни Киша Зальцбург был герцогством, а не федеральной землей). Данный факт в рассказе Э.Э. Киша приводит к недоразумению, конфликту между людьми. Рассказ мы разделили на девять частей и предлагали студентам по частям.

Приведем примеры творческих продуктов студентов (курсив), сгруппированные в блоки в соответствии с частями текста. Авторы высказываний обозначены начальными буквами имени и фамилии. Перед каждым блоком мы помещаем соответствующую часть рассказа (выбран один из адаптированных вариантов текста), после предъявления которой студенты строили свои прогнозы; она служила импульсом для творческой мысли. В завершение приводится конец истории. Поскольку это не оригинальный текст писа-

теля, мы сочли позволительным привести текст из использованного нами источника [Бим 1989: 219-222], применив новые правила немецкой орфографии.

Часть 1. Ich war Gymnasiast, vierzehn Jahre alt, saß zu Hause und lernte Geographie. Ich hatte das Buch vor mir auf dem Tisch. Ich lernte fleißig, denn ich wusste, dass der Lehrer Kinzl mich morgen fragen wird. So saß ich fleißig über dem Buch und lernte „Herzogtum Salzburg“.

Neben dem Tisch saß die Großmutter und strickte. Ich las nicht laut: „Das Herzogtum Salzburg hat ein Territorium von 7153 Quadratkilometern und 192760 Einwohner“. Ich wiederholte: „7153, 7153“ und „192760“. Dann lernte ich weiter: „Hier leben praktisch nur Deutsche. Die Hauptstadt von Salzburg ist Salzburg ...“

Da hörte ich etwas, aber ich konnte nicht verstehen, was. Ich las wieder in meinem Buch. Wo war ich denn stehen geblieben?

„Hier leben praktisch nur Deutsche. Die Hauptstadt von Salzburg ist Salzburg ...“

„Mach keine Witze und lerne“, sagte die Großmutter in einem freundlichen Ton. Ich sah sie an, sie war aber fleißig bei der Arbeit.

„... nur Deutsche. Die Hauptstadt von Salzburg ist Salzburg“, wiederholte ich. „Du sollst keine Witze machen und lernen“, sagte die Großmutter.

„Ich lerne doch, Großmama“.

„Gut, gut, mein Kind“.

Ich wiederholte den letzten Satz etwas lauter. Warum ich das getan habe? Ich sollte das lieber nicht tun.

„Die Hauptstadt von Salzburg ist Salzburg...“

Die Großmutter wurde böse.

1) Sie ging aus dem Zimmer heraus und knallte die Tür zu. (E. X.)

2) Sie stand auf, nahm das Buch zur Hand und wollte selbst schauen, was darin steht. (C. D.)

3) Sie schlug den Enkel mit ihrer Strickarbeit. (E. J.)

Часть 2. „Du wirst ein Paar Ohrfeigen bekommen“.

Und ich: „Ich lerne das, was im Buch steht“. Da erklärte sie: „Wenn du lernst, was im Buch steht, werde ich nichts sagen“. So lernte ich weiter, was im Buch steht. „Die Hauptstadt von Salzburg ist Salzburg ...“ Und schon hatte ich eine Ohrfeige!

Einen Gymnasiasten ohrfeigen! Oh, wie ich schrie! Die Großmutter schrie jetzt aber auch.

Meine Mutter kam ins Zimmer gelaufen und gab mir noch eine Ohrfeige. „Warum machst du Großmutter böse?“

„Ich mache sie nicht böse. Ich lerne nur, was im Buch steht, und Großmama sagt, ich mache Witze“.

„Er sagt etwas Anderes ...“

„... nur was im Buch steht“.

„Die Hauptstadt von Salzburg ist Salzburg, hast du so was schon gehört?“

„Au“, machte ich, denn ich hatte die zweite Ohrfeige von meiner Mutter bekommen, „da steht doch, dass Salzburg ...“

„Wo steht das?“ sagte meine Mutter und las aufmerksam im Buch. „Mutter“, sagte meine Mutter, „hier steht wirklich, dass ...“

„Was steht dort?“

„... dass Salzburg die Hauptstadt von Salzburg ist“.

1) *Diese Neuigkeit verblüffte die Großmutter. Sie sagte: „Es ist unmöglich! Es ist falsch!“ (C. D.)*

2) *Die Mutter und die Großmutter beschlossen, dass es im Lehrbuch Fehler gibt. (A. 3.)*

3) *Die Mutter und die Großmutter begannen die Geographie des Landes tüchtig zu studieren, denn sie verstanden hatten, dass sie sie nicht kennen. (E. J.)*

4) *Der Junge begann zu weinen. Es kränkte ihn sehr, dass ihm die Großmutter nicht geglaubt hatte. (J. C.)*

5) *Die Mutter sagte der Großmutter, dass das Kind Recht gehabt hatte und dass sie beide ihn nicht schimpfen und ihm umso mehr keine Ohrfeigen geben sollen hatten. (E. M.)*

6) *Die Großmutter wurde erstaunt und entschuldigte sich bei dem Jungen. (A. M.)*

Часть 3. „Sehr gut!“ schrie die Großmutter sehr laut. „Das ist ja sehr gut!“ Ihr Gesicht wurde dunkelrot. So hatte ich sie noch nicht gesehen. „So? Steht das dort? Salzburg ist die Hauptstadt von Salzburg. Wien ist die Hauptstadt von Wien - steht das auch dort?“

„Aber Mutter, wenn wirklich ...“

„Dann braucht er das nicht zu lernen. Afrika ist die Hauptstadt von Afrika – wenn das in seinem Buch steht, braucht er nicht zu lernen“. Sie sprang auf und ... da flog schon das Lehrbuch für Geographie aus dem Fenster.

1) *Der Junge schrie: „Was hast du getan?!“ Die Mutter wurde auch verblüfft durch die Tat der Großmutter. Die Großmutter aber lächelte boshaft. (C. D.)*

2) *Die Mutter wurde überrascht. Der Junge lief aus dem Haus um das Buch zu holen. (Э. А.)*

3) *Der Junge wurde betrübt. Und die Großmutter gab ihm ihr altes Lehrbuch. (A. 3.)*

Часть 4. Am anderen Tag ging unser Geographielehrer, ein elegant gekleideter Herr, die Bankreihen durch. Wie immer zu Beginn der Stunden kontrollierte er, ob alle Schüler Lehrbuch und Geographieheft auf der Bank liegen haben. Mein Lehrbuch war etwas größer, als bei den anderen Schülern, und er nahm es in die Hand. Das war die Grammatik der französischen Sprache.

„Hm, hm. Wo haben Sie das Lehrbuch für Geographie?“

1) *Der Junge sagte die Wahrheit: „Meine Großmutter warf es zum Fenster hinaus“. Und er erzählte dem Lehrer über seinen Streit mit der Großmutter. (3. V.)*

2) *Der Junge war schüchtern, die Wahrheit zu sagen, und antwortete, dass er sein Lehrbuch verloren hatte. (A. 3.)*

3) *Der Junge sagte, dass er es zu Hause vergessen hatte. (E. Л.)*

4) *Der Schüler antwortete: „Ich nahm das falsche Lehrbuch aus Versehen“. (A. M.)*

Часть 5. „Ich habe es vergessen“. Ich konnte ihm doch nicht sagen, was meine Großmutter mit dem Lehrbuch gemacht hatte.

1) *Der Lehrer glaubte ihm nicht. (E. X.)*

2) *Der Lehrer gab ihm eine schlechte Note. (E. Л.)*

3) *Der Lehrer ließ den Jungen das Lehrbuch holen (3. У., E. Л.)*

4) *„Wie konnten Sie es zu Hause lassen?!“ schrie der Lehrer. „Empörend!“ Und ich schämte mich meiner Antwort. (Л. С.)*

5) *Der Lehrer schimpfte den Schüler und ließ ihn nächstes Mal unbedingt das Buch mitbringen. (A. 3.)*

6) *Der Lehrer gab dem Jungen sein eigenes Lehrbuch für diese Stunde (A. M.)*

Часть 6. „Nun, das spielt keine Rolle“, sagte der Lehrer freundlich. „Wenn Sie die Geographie im Kopfe haben, brauchen Sie kein Buch. Kommen Sie an die Tafel!“

Ich ging an die Tafel.

„Was wissen Sie über das Herzogtum Salzburg?“

1) *„Die Hauptstadt von Salzburg ist Salzburg“. (A. M., E. Л., С. Д.)*

2) *Der Junge erzählte alles, was er geschafft hatte, auszulernen. (A. 3.)*

Часть 7. Ich begann zu erzählen, sehr laut, sehr schnell. Er wird sehen, dass ich gut gelernt hatte. „Das Herzogtum Salzburg hat ein Territorium von 7153 Quadratkilometern und 192 760 Einwohner. Hier leben praktisch nur Deutsche. Die Hauptstadt von Salzburg ist Salzburg ...“

1) *Der Lehrer wunderte sich über die gute Antwort des Schülers und war damit zufrieden. (3. У.)*

2) *Der Lehrer gab dem Jungen „Ausgezeichnet“. (E. X.)*

3) *Der Lehrer lobte den Jungen und bat ihn die Erzählung über Salzburg fortzusetzen. (С. Д.)*

4) *Der Lehrer fragte den Jungen: „Na, und weiter?“ (Э. А.)*

5) *„Und weiter?“ fragte der Lehrer. „Fahren Sie fort!“ Aber der Junge konnte seine Erzählung nicht fortsetzen. (Л. С.)*

6) *Der Lehrer fragte: „Und weiter?“ Der Junge antwortete, dass er nicht geschafft hatte, weiter zu lernen. (A. 3.)*

Часть 8. Ich machte eine Pause.

„Weiter“, sagte der Lehrer.

Ich wiederholte nicht schnell: „Die Hauptstadt von Salzburg ist Salzburg ...“

„Das haben wir schon zweimal gehört. Dass Salzburg die Hauptstadt von Salzburg ist, ist doch selbstverständlich.“

Selbstverständlich? Das war mir zu viel. Gestern war die Großmutter so böse über den Satz geworden. Und jetzt sollte es

„selbstverständlich“ sein!

„Das ist nicht selbstverständlich!“ schrie ich mit rotem Gesicht.

„Warum ist das nicht selbstverständlich?“ fragte der Lehrer. Er sah mich mit großen Augen an. „Warum?“

„Fragen Sie die Großmutter“.

1) Der Lehrer sagte dem Jungen, dass nicht die Großmutter lernt, sondern er, und gab ihm eine schlechte Note. (A. 3.)

2) Der Lehrer jagte den Schüler aus der Klasse. (A. 3.)

3) Der Lehrer wunderte sich und lachte darüber, dass einige Menschen nicht verstehen können, dass die Benennung einer Stadt und die eines Herzogtums zusammenfallen können. (Э. А.)

4) Der Lehrer beschloss, die Großmutter des Jungen zu treffen und mit ihr zu sprechen. (A. M.)

5) Der Lehrer traf selbst die Großmutter und fragte sie, warum das ihrer Meinung nach dummes Gerede ist. (3. V.)

Часть 9. Er brachte mich zum Direktor. Ich wurde bestraft. Ich bekam fünf Stunden Karzer.

Как следует из представленных примеров, в некоторых случаях прогнозы студентов оправдались. Но такие случаи были редкими. В основном, предположения не совпадали с версией писателя. Действующие лица бабушка, мать, учитель, по словам студентов, оказались настолько жестокими по отношению к мальчику, что студенты не могли такого и ожидать. Рассказ никого не оставил равнодушным. Студентам было искренне жаль главного героя, безвинно пострадавшего. Они резко осудили грубость и невежество бабушки, матери, равнодушные учителя. Во время коллективного обсуждения творческих продуктов, пошагового (по частям текста) сравнения своих прогнозов с сюжетом рассказа студенты отдавали должное фантазии друг друга, многообразию вариантов продолжения истории, выказывали предпочтение наиболее гуманным и остроумным творческим решениям, отклоняя версию Э.Э. Киша.

В некоторых группах после прогнозирования сюжета данного рассказа следовала творческая работа студентов по сочинению альтернативной концовки. Варианты иного завершения рассказа, придуманные студентами, были более оптимистичные и гуманные. Два из них приведены в одной из наших предыдущих публикаций, посвященной вопросам сочинения студентами альтернативных концовок для некоторых произведений на немецком языке.

Мы рекомендуем использовать метод прогнозирования в работе обучающихся с художественными текстами на иностранном языке. Он сопряжен с дополнительными затратами времени на занятиях и материальными затратами по тиражированию раздаточного материала – частей рассказов на отдельных карточках. Однако эти затраты окупаются, реализация данного метода, даже эпизодическая, бесспорно, оказывает на обучающихся развивающее воздействие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Немецкий язык: Учеб. пособие для 8 кл. сред. шк./ И.Л. Бим. Книга для чтения / Сост. О.А. Розов. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 272 с.: ил.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Вероятностное прогнозирование [Электронный ресурс] – URL: http://methodological_terms.academic.ru

USE OF FORECASTING TECHNIQUE BY STUDENTS IN WORKING WITH LITERARY TEXTS IN A FOREIGN LANGUAGE

T.V. Tyuleneva

Astrakhan State University, Astrakhan

The article considers the description of the essence of the forecasting technique in educational activities, the process of its implementation in working with fiction in a foreign language, methodological guidelines for selecting texts and students' forecasts created in the process of reading a text in German are provided.

Key words: *forecasting technique, foreign language, literary text, creativity, creative work.*

Об авторе:

ТЮЛЕНЕВА Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Астраханского государственного университета, *e-mail:* tatjana414013@mail.ru

УДК 811.111:004

**MOODLE КАК ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
ДЛЯ СТУДЕНТОВ ОЧНО-ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА**

С. А. Фатуева

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород

В статье рассматривается обучающая платформа Moodle, которая, будучи базой для создания и реализации онлайн-курсов, является гибким и постоянно развивающимся инструментом, используемым для изучения иностранных языков. Описываются преимущества и даются общие реко-

мендации по использованию Moodle в организации обучения иностранному языку студентов очно-заочного отделения лингвистического вуза.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, Moodle, очно-заочная форма обучения, обучающая среда.

Тенденция информатизации образования все более очевидна в последнее десятилетие и подразумевает все большее вовлечение электронных технологий в образовательный процесс, что становится особо актуальным для организации учебного процесса на заочных и очно-заочных отделениях вузов.

Обучающая платформа Moodle была интегрирована в образовательный процесс Нижегородского государственного лингвистического вуза в 2012 году, ее применение является обязательным для студентов как очной, так и очно-заочной и заочной форм обучения. Очевидно, что дидактический потенциал данной платформы особенно востребован последними двумя, так как позволяет оптимизировать обучение в условиях нехватки или отсутствия аудиторного времени.

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) представляет собой свободную систему управления обучением [Сысоев 2010: 4]. Идеолог и руководитель проекта по разработке системы управления обучением Moodle M. Dougiamas сформулировал 5 принципов, положенных в основу Moodle:

1. В настоящей обучающей среде все одновременно являются потенциальными учителями и учениками. Для реализации этого принципа в Moodle существует большое количество инструментов (форумы, wiki, глоссарии, базы данных, личные сообщения), которые дают широкие возможности ученикам участвовать в создании содержания обучения. Помимо этого, очень гибкая система ролей позволяет расширить систему прав учеников вплоть до полного слияния по возможностям с ролью учителя.

2. Мы учимся особенно хорошо, когда создаём или пытаемся объяснить что-то другим людям. Для реализации этого принципа можно использовать такие инструменты, как форумы и блоги, позволяющие организовать пространство для представления и обсуждения результатов своей деятельности; wiki, с помощью которого можно организовать коллективную работу с документами; глоссарии, позволяющие организовать коллективную работу над списком терминов, которые будут автоматически связываться по всему содержанию курса; базы данных, являющиеся расширением идеи глоссариев до работы над любыми структурированными записями; семинары, позволяющие организовать многопозиционное, многокритериальное оценивание работ учеников.

3. Большой вклад в обучение вносит наблюдение за деятельностью наших коллег. Для реализации этого принципа в Moodle предоставляется большой спектр инструментов по удобному доступу к информации об уче-

никах, учителях, их активности в курсе.

4. Понимание других людей позволит учить их более индивидуально. Для реализации этого принципа в Moodle представлен широкий набор коммуникативных инструментов (форумы, чаты, личные сообщения, блоги), анкеты, опросы, удобные инструменты по доступу к обзору активности участников курса.

5. Учебная среда должна быть гибкой, предоставляя участникам образовательного процесса простой инструмент для реализации их учебных потребностей [Pedagogy <http>].

Эта система обучения позволяет удобно представлять весь учебный курс дисциплины, начиная с организационного материала - учебной программы, расписания, глоссария и т.д. – и заканчивая обеспечением студентов учебными пособиями по изучаемой дисциплине в более удобном электронном формате, в котором используются гиперссылки, предусмотрено деление на разделы и блоки, применяются средства наглядности, видео и аудио [Рыманова 2013: 164].

Очно-заочная (вечерняя) форма обучения отличается, с одной стороны, от заочной наличием аудиторной нагрузки, позволяющей использовать ее для формирования и совершенствования коммуникативных навыков иноязычной речи, и, с другой стороны, от очной формы тем, что дефицит времени не позволяет обеспечить формирование и контроль сформированности всех видов навыков.

В связи с этим возникает ряд вопросов: каково содержание работы по обучению иностранному языку на базе Moodle, какие инструменты платформы целесообразно использовать, и каковы алгоритмы выполнения данной работы для студентов очно-заочной формы обучения?

Личный электронный курс, созданный преподавателем на платформе Moodle, состоит из учебных модулей, каждый из которых соответствует изучаемой теме. Возможность добавлять любые материалы (от учебной программы до учебных пособий и гиперссылок) позволяет обеспечить студента всем необходимым руководством, к которому он может обращаться в любое время и знакомиться с ним в удобном для него режиме. В первую очередь, это должны быть методические рекомендации по овладению дисциплиной, включающие такие пункты, как цели и задачи освоения дисциплины, список основных тем и подтем, формы контроля, список литературы и электронных материалов; а также инструкции по работе с самим электронным курсом (описание платформы и ее возможностей).

В рамках работы с электронным курсом должно быть обеспечено формирование языковых лексических и грамматических навыков иноязычной речи, что подразумевает размещение списка изучаемых лексических единиц и грамматических конструкций, а также тестов, направленных на их отработку и включающих комплекс языковых и условно-речевых упражнений. Это позволит сэкономить аудиторное время и использовать его для даль-

нейшего развития указанных навыков.

Что касается развития речевых навыков, Moodle, безусловно, обладает огромным дидактическим потенциалом для дальнейшего совершенствования навыков чтения, письма (использование инструментов «Задание», «Семинар», «Вики», позволяющих студентам размещать свои материалы в сети и, более того, организовывать интерактивное общение между студентами и преподавателем), аудирования (размещение гиперссылок или файлов с аудио- и видеоматериалами). В ходе работы по совершенствованию указанных речевых навыков студенты должны получать четкий инструктаж по выполнению заданий (просмотр видео, прослушивание подкаста и т.д.) так, чтобы в аудиторном режиме мог быть осуществлен контроль их выполнения. Например, при просмотре видео попросить студентов составить к нему вопросы, выписать ключевые идеи, выписать изучаемые лексические единицы, выразить мнение; а на следующем аудиторном занятии организовать проверку этих заданий в парах, что позволит вовлечь в речевую деятельность всех студентов и осуществить контроль сформированности навыков.

Как мы видим, такой важный компонент работы, как контроль, осуществляется в нескольких режимах: 1) автоматизированно, самой программой (при выполнении тестов); 2) преподавателем в дистанционном режиме (при проверке размещенных студентами материалов); 3) преподавателем в аудиторном режиме (при выполнении коммуникативных заданий по чтению и аудированию).

Таким образом, для обеспечения эффективной работы студентов с виртуальной образовательной средой преподавателю необходимо понимать, какие навыки можно сформировать, а какие нужно совершенствовать в ходе работы с электронным курсом; какую степень контроля за деятельностью студентов способна обеспечить данная обучающая платформа, а что преподавателю придется взять на себя. В этом случае аудиторное время будет использовано рационально и интегрировано с виртуальной обучающей средой в единый образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие / П.В. Сысоев. М.Н.Евстигнеев. – Ростов н/Д; М.: Феникс, Глосса-пресс, 2010. – 182 с.
2. Рыманова И.Е. Использование среды Moodle для обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза // Филологические науки: Вопросы теории и практики. – 2013. – №11(29). – Ч.2. – С. 164-167.
3. Pedagogy-Moodle-Docs [Электронный ресурс] – URL: <http://docs.moodle.org/en/Pedagogy>

MOODLE AS VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT FOR PART-TIME STUDENTS OF THE LINGUISTICS UNIVERSITY

S.A. Fatueva

N.A. Dobrolubov State Linguistics University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod

Moodle has become a very popular language learning platform. It is a software solution for creation and organization of online courses via the Internet, a flexible and adaptive tool which is still being developed and improved. This article dwells on the advantages and guidelines of using the platform for teaching foreign languages to part-time students.

Key words: teaching a foreign language, Moodle, part-time students, learning environment.

Об авторе:

ФАТУЕВА Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, *e-mail: Svetlana.nglu@yandex.ru*

УДК 372.881.111.1

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

М.В. Хайруллина

Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет), Челябинск

В статье рассматривается использование современных технологий при обучении английскому как второму языку. Обсуждаются разные подходы и методы, которые могут помочь студентам улучшить их языковые навыки (изучение английского языка онлайн, веб-сайты и др.).

Ключевые слова: обучение иностранному языку, информационные технологии, средства обучения, мотивация.

Компьютеры и информационные технологии – это все еще источник страхов и ненадежности для многих учителей повсюду в мире, несмотря на последние достижения, широко используемые в преподавании иностранных языков, такие как специализированные веб-сайты, блоги, wikis. Глобализация увеличивает спрос на многоязычных специалистов, а скорость эволюции технологий, а также удобства, которые они предоставляют, приводит к необходимости использования современных цифровых технологий разнообразными новыми способами. Растущее количество изучающих иностранный язык делает поиск новых эффективных методов обучения приоритетной задачей.

В то время как некоторые методы и средства обучения используются с целью помочь студентам преуспеть в освоении иностранного языка на про-

двинутом уровне, информационные технологии привлекают огромное внимание благодаря наличию новых средств, которые могут помочь достичь большего за меньшее время.

В современном мире английский язык стал ведущим инструментом общения, позволяя людям из разных частей света поддерживать деловые отношения без использования множества разных языков, а также избегая сложного бюрократического инструмента множественного перевода. Вдобавок к необходимости ведения бизнеса на общем языке, миграция населения также требует переосмыслить способ обучения английскому «неносителей» языка.

При наличии разных путей помощи изучающим иностранный язык на продвинутом уровне, информационные технологии играют важную роль в этой области в результате растущего интереса как со стороны общественности, так и со стороны образовательных учреждений, прежде всего благодаря тем возможностям, которые ИТ предлагают в сравнении с традиционными методами обучения, применяемыми в течение многих лет [Gotlieb 2006].

Использование ИТ в процессе обучения помогает не только усовершенствовать языковые навыки, но развивает интерес к процессу обучения и может мотивировать студентов на продолжительный период времени. ИТ стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни, и образование – это именно та область, в которой технологии совершили значительные изменения.

В [Bahrani 2012] отмечается, что мобильные устройства, ноутбуки, аудиовизуальные средства (фильмы, анимации и телевизионные программы) развивают способности к изучению иностранного языка. Экспериментальные исследования доказали, что использование мобильных приложений, которые позволяют читать последние новостные статьи на иностранном языке, соответствующие интересам самого изучающего, имеют огромный потенциал для развития мотивации студентов к чтению и, как следствие, ведет к пополнению их словарного запаса. Несомненно большим потенциалом в преподавании иностранных языков обладают различные виды компьютерной коммуникации, такие, как электронная почта, вебинар, онлайн конференции и дискуссии. Использование данных технологий в классе может побуждать студентов к участию в коммуникации [Warschauer 1997], уменьшая чувство страха или неуверенности [Kelm 1992, Kronenberg 1994], которые часто возникают в общении лицом к лицу и позволят больше времени для размышлений [Abrams 2001, Duffy 1996].

По сравнению с традиционной прямой моделью обучения или моделью обучения, centered на преподавателе, использование ИТ приводит к активному участию студентов в учебном процессе. Потенциальные выгоды от применения ИКТ – это увеличение качества коммуникации на иностранном языке и мотивации изучения иностранного языка. Это способствует формированию и далее совершенствованию языковых навыков, таких, как

умение говорить, слушать, читать и писать.

Слушание определяется как процесс идентификации и понимания речи говорящих и включает понимание особенностей произношения говорящего, его грамматику и понимание смысла. Слушание рассматривают как основное языковое умение. Как входное умение, слушание играет жизненно важную роль в языковом развитии студента [Saricoban [http](#)]. Есть несколько технических путей совершенствования навыков аудирования.

Компьютерное аудирование очень важный момент в укреплении навыков понимания слушателя. Просмотр фильмов на иностранном языке также может также обеспечить значительные преимущества перед традиционными методами. Наконец, интернет-голосовое обсуждение с использованием иностранного языка также может способствовать развитию коммуникативных возможностей студента. Просмотр ТВ телепрограмм и прослушивание образовательных языковых программ по радио является другим техническим путем к развитию способности понимания.

Человеческое общение может быть успешным только в том случае, если говорящий и слушающий понимают друг друга. Современные компьютерные программы могут воспроизвести голосовые сигналы и расшифровать высказывание. Эти типы программ определяются как компьютерные программы искусственного интеллекта и могут быть очень полезным инструментом для улучшения способности к коммуникации. Практика работы с такими программами увеличивает словарный запас и способности к произношению.

Чтение – процесс понимания письменного текста. Это важное входное умение, которое зависит от словарного запаса и «фоновых знаний» ученика [Constantinescu [http](#)]. Во время процесса считывания студент может обогатить свой словарь и усвоить новую информацию и идеи, которые расширяют его реальные знания. Компьютеры могут повышать интерес к чтению, поэтому основанные на чтении компьютерные программы могут использоваться для обогащения словарного запаса, развития беглого чтения и улучшения понимания прочитанного. Компьютеры могут выполнить несколько задач одновременно и управлять программами на очень высокой скорости. Применение компьютерных программ позволяет проверить упражнения после того, как они выполнены студентами, позволять им переходить постепенно от легких до более трудных заданий в соответствии с их способностями.

Есть много веб-сайтов, способствующих развитию способности к чтению, так же как и огромное число информационных ресурсов, прежде всего форме он-лайн газет, журналов, электронных библиотек, словарей, энциклопедий и информационных бюллетеней [Kenworthy [http](#)]. Значение работы с ними невозможно переоценить при изучении иностранного языка, прежде всего развития навыков чтения.

Письмо может быть очень трудным элементом для изучающих английский язык, поскольку создание письменного текста требует умения сформу-

лизовать идею, правильной организации текста и корректного использования грамматических и лексических средств. Компьютеры могут использоваться, чтобы развить навыки письменной коммуникации. Электронная почта – современный путь к написанию и передаче сообщений через Интернет. Использование электронной почты может быть очень эффективным средством для улучшения навыков письма. Студенты могут использовать электронные письма, чтобы изучить, как ответить на входящие сообщения, используя некоторые формальные заявления и специальный язык [Singhal 1997]. Текстовое он-лайн обсуждение – еще один важный технический метод развития письменной компетенции и инструмент для написания и выражения мыслей, передачи идей и мгновенного получения ответа адресата.

Таким образом, очевидно, что использование современных компьютерных технологий в изучении иностранного языка стало реальной необходимостью в наше время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abrams Z. Computer-mediated communication and group journals: Expanding the repertoire of participant roles / Z. Abrams // System. – 2001. – Vol. 29 (4). – P. 489-503.
2. Bahrani T. Audiovisual news, cartoons, and films as sources of authentic language input and Language Proficiency Enhancement / T. Bahrani, S.S. Tam // Turkish Online Journal of Educational Technology. – 2012. – Vol.11 (4). – P. 56-64.
3. Constantinescu A.I. Using technology to assist in vocabulary acquisition and reading comprehension [Электронный ресурс] / A.I. Constantinescu // The Internet TESL Journal. – Vol. 13(2). – URL: <http://iteslj.org/Articles/Constantinescu-Vocabulary.html>
4. Duffy T. Critical thinking in a distributed environment: A pedagogical base for the design of conferencing systems / T. Duffy, B. Dueber, C. Hawley // T. Liao (Ed.), Advanced educational technology: Research issues and future potential. – Berlin: Springer Verlag, 1996. – P. 51-78.
5. Gotlieb M.H. Assessing English language learners: Bridges from language proficiency to academic achievement / M.H. Gotlieb. – Thousand Oaks, Calif: Corwin Press, 2006.
6. Kelm O. Use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report / O. Kelm // Foreign Language Annals. – 1992. – Vol. 25 (4). – P. 441-454.
7. Kenworthy R.C. Developing writing skills in a foreign language via the internet [Электронный ресурс] / R.C. Kenworthy // The Internet TESL Journal. – 2004. – Vol. 10 (10). – URL: <http://iteslj.org/Techniques/Kenworth-WritingSkills.html>
8. Kronenberg N. Developing communicative and thinking skills via electronic mail / N. Kronenberg // TESOL Journal. – 1994. – Vol. 4 (2). – P. 24-27.
9. Saricoban A. The teaching of listening [Электронный ресурс] / A. Saricoban // The Internet TESL Journal. – 1999. – Vol. 5(12). – URL: <http://iteslj.org/Articles/Saricoban-Listening.html>
10. Singhal M. The Internet and foreign language education: Benefits and challenges [Электронный ресурс] / M. Singhal // The Internet TESL Journal. – 1997. – Vol. 3(6). – URL: <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>

11. Warschauer M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice / M. Warschauer // *Modern Language Journal*. – 1997. – Vol. 81 (3) – P. 470-481.

**THE ROLE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES
IN TEACHING FOREIGN LANGUGES**

M.V. Khairullina

South Ural State University, Chelyabinsk

The article describes the role which modern technologies play in the process of teaching English as a foreign language. The article gives different approaches and methods which can help students improve their skills using modern computer devices.

Key words: *modern information technologies, motivation, teaching a foreign language.*

Об авторе:

ХАЙРУЛЛИНА Мария Васильевна – преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета); *e-mail:* maria.bmv13@yandex.ru.

**ЛАБИЛЬНОСТЬ В СЕМАНТИКЕ КАУЗАТИВНОГО ГЛАГОЛА
DEVELOP В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Ю.В. Баклагова

Кубанский государственный университет, Краснодар

Статья посвящена исследованию семантических особенностей глагола *develop* в английском языке. Данный глагол обладает признаками лабильного глагола, поскольку может употребляться в двух разных диатезах – каузативной и декаузативной. Варьирование каузативной диатезы предопределяет характер каузативной ситуации.

Ключевые слова: *каузативный глагол, семантика, декаузатив, актантная деривация, лабильность, таксономическая категория.*

Актантная деривация – это такое грамматическое преобразование, в результате которого предикатная лексема, претерпевая регулярное изменение лексического значения, приобретает вторичный (не соответствующий никакому партиципantu вершинного слова) актант или утрачивает один из партиципantов [Тестелец 2001: 15]. Семантические преобразования исходной глагольной структуры являются определяющим признаком актантной деривации, поэтому особый интерес представляет исследование семантики лабильных глаголов. Под значением лабильности мы, вслед за А.Б. Летучим, понимаем способность глагола выступать в двух разных диатезах, различающихся тем, какой из участников занимает позицию субъекта [Летучий 2005: 58].

В данной работе мы проанализируем семантические особенности лабильного глагола *develop* в английском языке, который допускает как каузативное, так и декаузативное употребление. Каузативными глаголами мы считаем «акциональные глаголы со значением интеллектуального или ментального, физического, социального действия, направленного на другое лицо или предмет, в результате чего последнее само совершает какое-либо действие, испытывает состояние, меняет качество» [Всеволодова 2000: 58]. Понятие декаузатива в лингвистике трактуется неоднозначно. В нашем исследовании мы опираемся на определение И.А. Мельчука: декаузатив – это дериватема, имеющая значение «минус-каузировать», то есть означаемым каузатива является команда «стереть составляющую *каузировать* в означаемом исходной лексеме» [Мельчук 1998: 379].

Глагол *develop* имеет несколько значений: «to grow or change into something bigger, stronger, or more advanced, or to make someone or something do this; to design or make a new idea, product, system etc over a period of time; to start to have a feeling or quality that then becomes stronger» и т.д. [Longman 2009: 428]. Общее количество – десять значений в словарной статье.

В данной работе нас интересуют только те значения, которые допуска-

ют употребление глагола и в каузативном, и в декаузативном значениях. При отборе значений, которые могут допускать лабильность, в основу положен признак каузативности. Семантическая вариативность основана именно на каузативности, подразумевая переход от каузативной диатезы к декаузативной и наоборот. Дифференциальный признак каузативных глаголов – переходность. Следовательно, необходимо выбрать только такие значения глагола, которые в пределах одной дефиниции имеют помету «intransitive and transitive». Таковых оказывается два. Рассмотрим каждое из них.

Итак, первое значение «to grow or change into something bigger, stronger, or more advanced, or to make someone or something do this» (развивать, совершенствовать, укреплять; развиваться, расти, укрепляться) [Longman 2009: 428]. Рассмотрим контексты употребления глагола в этом значении. Сначала изучим особенности каузативной диатезы:

(1) «Russian President Vladimir Putin has claimed that his country has developed a vaccine for the Ebola virus which has killed thousands of people in West Africa» *Русский президент Владимир Путин заявил, что его страна разработала вакцину от вируса Эболы, который убил тысячи людей в западной Африке* [The Guardian [http](#)] (здесь и далее перевод наш – Ю.Б.);

(2) «A team of world-leading neuroscientists has developed a powerful technique that allows them to look deep inside a person's brain and read their intentions before they act» *Команда ведущих мировых нейроученых разработала мощные технические приемы, которые позволяют заглянуть внутрь мозга человека и прочесть его намерения до того, как он начнет действовать* [The Guardian [http](#)];

(3) «Nigeria has developed a national science and technology policy which recognises the strategic importance of this sector for the country's development» *Нигерия развила национальную политику в области науки и техники, которая признает стратегическую важность этого сектора для развития страны* [The Guardian [http](#)];

(4) «A research group at Loughborough University, led by Dr Sungwoo Lim, has developed a 3-D printer that is able to build physical objects directly from computer-generated instructions» *Исследовательская группа университета Лафборо, под руководством доктора Сангву Лим, разработала 3-D принтер, который способен создавать физические объекты напрямую из сформированных компьютером инструкций* [The Guardian [http](#)].

Актантная структура каузативного глагола обязательно включает в себя каузирующий субъект (или каузатор) и объект воздействия (или каузат). Связь между ними обеспечивается наличием каузирующего действия, в результате которого объект переходит в качественно новое состояние. Каузатив – это актантная деривация, связанная с введением в аргументную структуру участника с семантической ролью агенса. Поэтому в каузативе каузатор

в широком смысле – лицо, предмет, явление, событие, которое воздействует или оказывает влияние определенным образом (преднамеренно или непреднамеренно, физически или ментально) на объект каузации (каузат), вызывая в нем изменения либо заставляя его действовать.

В контекстах (1)-(4) каузатором является целеполагающий активный агентс (лицо одушевленное), каузат – абстрактный продукт (*политика, приемы*) или продукт реального, материального мира (*вакцина, принтер*). Таксономическая категория для всех контекстов – действие, обязательными компонентами которого являются агентс и цель.

Теперь обратимся к контекстам декаузативного употребления глагола в этом же значении:

(5) «In recent years the private hire industry has grown exponentially and technology has also developed rapidly» *За последние годы частная индустрия найма выросла в разы, технологии тоже стремительно развиваются* [The Guardian http];

(6) «Chicago developed into a big city in the late 1800s» *Чикаго превратился в большой город в конце 1800-х* [Longman 2009: 428].

В актантной структуре глагола в этих двух контекстах мы наблюдаем наличие только каузата, который выполняет функцию субъекта. Причем в контексте (5) каузат – результат, скорее всего, целенаправленной деятельности (существует конкретный агентс, который развивал индустрию), а в контексте (6) каузат является результатом стихийно развивающихся событий (агентс отсутствует). Как следствие, в контексте (5) таксономическая категория – происшествие с фоновым каузатором, который способствовал развитию, но не выражен на формальном уровне. В контексте (6) – происшествие без каузатора.

Второе лабильное значение глагола develop – «(skill / ability) if you develop a skill or ability, or if it develops, it becomes stronger or more advanced» (развивать, совершенствовать навык, способность; развиваться, совершенствоваться) [Longman 2009: 428]. Ср.:

(7) «Mentoring isn't just one-way but an exchange that can help leaders develop their management skills, says Blair McPherson» *Наставничество – не просто что-то одностороннее; это обмен, который помогает лидерам развить управленческие навыки, говорит Блэр Макферсон* [The Guardian http];

(8) «As we evolved away from our ape-like cousins ... as a result, humans gradually developed the ability to listen and respond to a variety of sounds» *Когда мы эволюционировали от наших обезьяноподобных братьев ... и как следствие люди постепенно развили способность слушать и реагировать на множество звуков* [The Guardian http];

В контекстах (7)-(8) продемонстрировано каузативное употребление глагола. Каузатор – целеполагающий активный агентс (лицо одушевленное), каузат – продукт абстрактного характера (навык, способность). Таксономи-

ческая категория здесь – действие с акцентом на результате.

В контекстах декаузативного употребления мы наблюдаем изменение параметров каузативной ситуации, ср.:

(9) «While this mixture of physiological and mental skills is developing, they are matched by a similar growth in the social skills» *В то время, как совершенствуется эта смесь физиологических и умственных навыков, происходит пропорциональное развитие навыков общения* [The Guardian [http](#)];

(10) «There is little doubt that their handwriting skills develop at a slower pace than their linguistic skills» *Можно не сомневаться в том, что их навыки письма развиваются медленнее, чем языковые навыки* [The Guardian [http](#)].

Ответ на вопрос, существует ли в декаузативной ситуации в контекстах (9)-(10) целеполагающий агенс, поможет правильно определить таксономическую категорию. Субъектом здесь является каузат (то есть навыки и способности, которые претерпевают изменения). Навыки или способности могут развиваться в результате целенаправленных усилий агенса, которые в совокупности образуют многокомпонентную причинно-следственную цепочку, последняя ступень в которой – формирование навыков, но это не обязательно. В контекстах (9)-(10) ничего не указывает на то, что такие усилия есть, а скорее речь идет о качественном изменении значения признака или параметра, естественном процессе этого изменения.

Поэтому таксономическая категория здесь не происшествие, а процесс. В зависимости от достижения / недостижения качественного предела этот процесс может быть предельным или непредельным. Предельность в английском языке, в котором не существует категории вида, может быть выражена только через временные формы группы Perfect, которые указывают на достижение предела действия. В контекстах (9)-(10) процесс является непредельным, поскольку глагол употреблен в неперфектных временных формах.

Подведем итог проведенного анализа. Семантические особенности лабильного глагола *develop* находят проявление в варьировании каузативной диатезы, которое формирует актантную структуру каузативного глагола. Изменение коммуникативного ранга участников каузативной ситуации приводит к изменению таксономической категории. Если субъектом каузативной ситуации является каузатор (каузативная диатеза), то таксономическая категория – действие. Если субъектом является каузат (декаузативная диатеза), то таксономическая категория может быть происшествием или процессом, предельным или непредельным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса / М.В. Всеволодова. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 502 с.
2. Летучий А.Б. Непрототипическая переходность и лабильность: фазовые лабильные глаголы / А.Б. Летучий // Вопросы языкознания. – 2005. – № 4. – С. 57-75.

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

3. Мельчук И.А. Курс общей морфологии. Том II. / И.А. Мельчук. – М.- Вена: Языки русской культуры, Венский лингвистический альманах, 1998. – 544 с.
4. Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис / Я.Г. Тестелец. – М.: Изд-во РГГУ, 2001. – 798 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Longman Dictionary of Contemporary English. – Edinburgh: Pearson Education, 2009. – 950 p.

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

LABILITY IN THE SEMANTICS OF THE CAUSATIVE VERB *DEVELOP* IN ENGLISH

Yu.V. Baklagova

Kuban State University, Krasnodar

The article deals with the semantic features of the causative verb *develop* in English. This verb possesses the signs of a labile verb. It can be used in two different dispositions – causative and decausative. The variability of a causative diathesis predetermines the character of a causative situation.

Key words: *causative verb, semantics, decausative, actant derivation, liability, taxonomic category.*

Об авторе:

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

УДК 811.512.165

СТРАТИФИКАЦИЯ КИТАИЗМОВ В ПАМЯТНИКАХ ДРЕВНЕТЮРКСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

Д.М. Винокурова, И.Н. Новгородов

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск

В статье рассмотрена стратификация китаизмов в памятниках древнетюркской письменности по источникам. Установлено, что больше всего заимствований обнаруживаются в источнике ТТ.

Ключевые слова: *тюркский, китайский, язык, стратификация, источники.*

Развитие любого этноса, проходя этапы рода, племени, народности, народа и нации, затрагивает явления языковой конвергенции, контактов и заимствований. В этом отношении не являются исключением и тюркские народы. Известно, что история носителей тюркских языков предельно насы-

шена различными языковыми контактами. В данной работе обращается внимание на языковое взаимодействие тюркских и китайского языков. Здесь большой интерес представляет изучение китаизмов в памятниках древнетюркской письменности, в частности, материал древнетюркского словаря, составленный под редакцией В.М. Надеяева, Д.М. Насилова, Э.Р. Тенишева, А.М. Щербака [ДТС 1969]. Китаизмы были установлены С.Е. Яхонтовым [ДТС 1969: V, X]. Памятники, послужившие источниками для древнетюркского словаря, различны по своему характеру и содержанию; по типу письма можно подразделять, например, на пять групп: памятники орхоно-енисейской, арабской, уйгурской, манихейской письменностей и письменности брахми.

Целью данного исследования является стратификация китаизмов по источникам указанного древнетюркского словаря, то есть выяснение, в каких источниках обнаруживаются китаизмы. На основании выполненной работы в дальнейшем будет определена относительная хронология источников, время создания которых всё ещё остается неустановленным.

Нами обнаружены следующие китаизмы в источниках:

БК – памятники Бильге-кагану (хану Могилян), с горного плато Кошо-Цайдам в долине р. Кокшин-Орхон, правого притока реки Орхон; находится на месте обнаружения в МНР; тюркско-китайская двуязычная надпись на мраморной стеле, 735 г., тюркская надпись орхоно-енисейским письмом. БК – основная часть надписи на широкой лицевой грани стелы – 41 строка; БК *Ха* и БК *Хб* – части надписи на узких боковых гранях по 15 строк; БК *Хс* – часть надписи на второй широкой грани, там же, где находится китайский текст – 7 коротких строк, около 4.5 тыс. рун; подстрочные цифры – номера строк соответствующих частей памятника [ДТС 1969: XXII]. БК всего 2 китаизма:

ЏУВ (БК 24) [кит. чжо] область согдийских колоний в Южном Ордосе – Северном Шэньси (калька с кит., букв. согдийцы округов).

LISŪN (БК Ха 10) [кит. Ли Цюань] и. собств.

Е (Е 1 – Е 85) – Енисейские памятники, открыты на территории Тувинской АССР, Хакасской Автономной области и Минусинского района Красноярского края в бассейне р. Енисей, включая истоки Енисея Бий-Хем (Большой Енисей) и Каа-Хем (Малый Енисей), верхнее течение Енисея – Улуг-Хем (Верхний Енисей), от слияния истоков у г. Кызыла до устья р. Хемчик, крупные притоки – Уюк (правый), Хемчик и Абакан (левые); отдельные памятники открыты местностях, относящихся к бассейнам рек Тес-Хем (южная Тува), Чулым-Обь (северная Хакасия); различного рода надписи орхоно-енисейским письмом с условно закрепленными за ними традиционными номерами и названиями; строчные арабские цифры – номера памятников, подстрочные – номера строк по изданию МЭПТ и последующим изданиям [ДТС 1969: XXII-XXVII]. Е (Е 1 – Е 85) всего 3 китаизма:

ЏIGŖI (Ths IV, Ths I, USp, E 19, E 24) [кит. цы-ши] компонент

и. собств.

QUNČUJ I (КТ 20; Е 6, 4; КР 43, 4) [кит. гунчжу] принцесса, младшая родственница ханской крови; женщина знатного происхождения.

SADUN (Е 48, 3) [кит. цзянцзюнь] титул.

ЛОК – Легенда об Огуз-кагане, XIII в., памятник эпического содержания; единственный список XV в. уйгурским письмом, хранится в Национальной библиотеке в Париже – 42 страницы текста по 9 строк на каждой.

Строчные арабские цифры – номера страниц парижского списка, подстрочные арабские цифры – номера строк на странице. Фотокопия парижского списка имеется в Библиотеке Ленинградского отделения Института языкознания АН СССР [ДТС 1969: XXVIII]. ЛОК всего 1 китаизм:

BANDAD (ЛОК 11, 92) [кит. баньдэн] скамейка.

Uig I – отрывок христианского содержания («Поклонение волхвов») и фрагменты из буддийской сутры «Золотой блеск», уйгурским письмом. Строчные цифры – номера страниц по изданию, подстрочные цифры – номера строк по странице издания [ДТС 1969: XXXVII]. Всего 4 китаизма:

АВИТА (Uig I 32, 15) и собств. Амитаба, самый почитаемый из пяти небесных будд. < кит. *Амито*, ‘*a-mbi-da* ‘Будда Амитабха’ < скр. *amitaḥa*

ВИТИ- (КТм13; ThS II 65, Uig I 15, 3) [кит. би ‘кисть для письма’] вырезать надпись, писать.

LABAJ (Uig I 22, 2) [кит. лобэй] раковина, труба, горн.

MIN I (Rach I 67; Uig I 7, 17; USp 76, 8) [кит. мянь] мука.

Uig II – фрагменты буддийского содержания уйгурским письмом. Строчные арабские цифры – номера страниц по изданию, подстрочные цифры – номера строк по странице издания [ДТС 1969: XXXVII]. Всего 5 китаизмов:

BAN I (Uig II 70, 5; Suv 477, 15) [кит. бань] доска (для письма).

ČITUD (Uig II 80, 67) [кит.]: *čituḡ sali* и. собств.

PAXUAIČĪ (Uig II 78, 37) [кит. похуай] вредитель, шпион.

QAJTSĪ II (Uig II 44, 38) [кит. хайцзы] кости, останки; брненное тело.

TSUJ (Uig II 84 7; TT IV B 45; TT IV A 32; Uig II 76, 11) [кит. цзуй]: *tsuj ajiḡ qilinč* парн. грех, проступок.

Uig III – фрагменты восьми буддийских легенд, уйгурским письмом. Строчные арабские цифры – номера страниц по изданию, подстрочные цифры – номера строк по странице издания [ДТС 1969: XXXVII]. Всего 2 китаизма:

ČUD I (Uig III 29, 14) [кит. чжун] колокол.

QAJ II (Uig III 65, 4) [кит. цзе] улица.

Uig IV – четыре буддийские легенды: **A** – Castana – по фрагментам из трех списков; **B** – История о большой обезьяне и Padmavati – фрагмент одного списка; **C** – Dantipala – по фрагментам из двух списков; **D** – джатака о зайце – по одному списку, без конца; все уйгурским письмом, в общей сложности 719 строк. Литеры A, B, C, D указывают на соответствующие тексты

по изданию, подстрочные цифры – номера строк о каждом тексте [ДТС 1969: XXVIII]. Всего 1 китаизм:

QUDQAU (Uig IV A 164; KP 69, 7) [кит. кунхоу] музыкальный инструмент, арфа, лютня.

Suv – *Suvarnaprabhasa* – *Altun jaruq* (сутра «Золотой блеск»), перевод с китайского; ленинградский список, найден С.Е. Маловым в 1910 г. возле г. Сучжоу (Северо-Западный Китай) и издан В.В. Радловым и С.Е. Радловой из Беш-Балыка, предположительно в X.; десять книг (всего 675 страниц по 22-25 строк на странице) уйгурским письмом, хранится в Ленинграде. Строчные арабские цифры – номера страниц издания, подстрочные – номера строк на странице [ДТС 1969: XXXV]. Всего 24 китаизма:

AN (Suv 8, 7) [кит. Ань, судебное дело]: **an bitig** книга судеб.

BAN I (Uig II 70, 5; Suv 477, 15) [кит. бань] доска (для письма).

BAOŠIN II (Suv 704, 16) [кит. баошэнь] воздаяние.

ČAD II (Suv 27, 18; Suv 490, 17; MK 600, 12) [кит. чжэн; название музыкального инструмента вроде гонга] 1.колокольчик; 2.тарелки (ударный музыкальный инструмент).

ČAČINŽU (Suv 203, 18) [кит. чжэньжу] будд. абсолютно сущие; первичные источники всего субъективного.

ČAD II (Suv 27, 18; Suv 490, 17; MK 600, 12) [кит. чжэн; название музыкального инструмента вроде гонга] 1.колокольчик; 2.тарелки (ударный музыкальный инструмент).

ČAD III (Suv 4, 7) [кит. чжан] разряд, степень звания, чина.

ČINŽU (Suv 203, 18) [кит. чжэньжу] будд. абсолютно сущие; первичные источники всего субъективного.

ČÜY (Suv 74, 22) [кит. чжо] мутный.

INČIU (Suv 4, 6) [кит. Яньчжоу или Иньчжоу] геогр. название города.

LINXUA (KR 38, 2; Suv 308, 22) [кит. лянхуа] цветок лотоса, лотос.

LŪ (KP 39, 6; Suv 28, 10; TT IV A 60) [кит. лун] 1.дракон; 2.змея.

QAMSUN (Rach II 2, 83; Suv 476, 9) [кит. ганьсун] бот. нард; валериана.

QAMTSI (Suv 642, 9; Suv 454, 3) [кит. каньцзы] ниша или помещение, где находится статуя Будды.

SAD II (Suv 519, 2) [кит. цан] кладовая, амбар.

SU (Suv 623, 5) [кит. су] ожить, воскреснуть: **su esān** благополучно.

ŠABI (Suv 199, 16) [кит. шами] драгоценность, сокровище.

TAJČU (Suv 361, 19) [кит. дачжоу] буддийское заклинание.

TAJŠID (Suv 68, 3; 270, 14) [кит. дашэн] рел махаяна (большая колесница), одно из направлений в буддизме, возникшее в Северо-Западной Индии в I в.

TSAD (Suv 607, 11) [кит. цан]: **tsaŋ aŋliŋq** парн. сокровищница, кладовая, казна.

TSUJURQA (Suv 619, 1) [кит. цы] проявлять жалость, сострадание.

TUD I (Suv 355, 6): tuŋ altun червонное золото.

TUD II (Suv 34, 19): tuŋ kuan [кит. Дуньхуан] геогр. название

KEVIRGĀNČIG (Suv 633, 5) [кит. кай] жалобный, скорбный.

KP – уйгурская версия о царевичах *Kalyanamkara* и *Paramkara*, единственный список, уйгурским письмом, предположительно X в., хранится в Национальной библиотеке в Париже, 80 страниц по 8 строк на каждой. Строч-

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

ные арабские цифры – номера страниц парижского списка, подстрочные цифры – номера строк на странице списка [ДТС 1969: XXXII]. Всего 5 китаизмов:

AQ II (KP 62, 5) [кит. э; дурной, злой] презренный, достойный пренебрежения.

QUNČUJ I (KT 20; E 6, 4; KP 43, 4) [кит. гунчжу] принцесса, младшая родственница ханской крови; женщина знатного происхождения.

QUQAU (Uig IV A 164; KP 69, 7) [кит. кунхоу] музыкальный инструмент, арфа, лютя.

SO (KP 31, 5; KP 33, 3) [кит. со] цепь.

LINXUA (KP 38, 2; Suv 308, 22) [кит. лянхуа] цветок лотоса, лотос.

USp – уйгурские юридические документы XII-XIV вв., фрагменты буддийского, манихейского и один фрагмент христианского содержания, уйгурским письмом; памятники из зарубежных коллекций, в частности из берлинской коллекции, и из рукописного отдела ЛО ИВ АН СССР. Строчные цифры – номера памятников по изданию, подстрочные цифры – номера строк в памятниках [ДТС 1969: XXXVIII]. Всего 15 китаизмов:

BAN II (USp 105, 5; TT VII 30, 7) [кит. вань] десять тысяч.

BAO: bao čao (USp 15, 8) [кит. баочао] ассигнация, бумажные деньги при династиях Юань и Ин.

BAOŠIN I (USp 12, 19, 20) [кит. баожэнь] поручитель.

BAQŠI (USp 26, 5; TT VII 40, 145) [кит. боши] учитель, наставник.

BUČUD (USp 48, 4) [кит. бучун 'восполнять']

ČAM (USp 73, 13) [кит. чань, sam; клевета] тяжба, иск, спор.

ČAO (USp 12,5) [кит. чао] ассигнация, денежный знак.

ČIN I (QBN 420, 6; QBN 293, 1; MK 503, 16; QBN 312, 8; Hüen 324; USp 6, 3; MK 503, 16; QBN 219, 3; QBN 17, 5; QBN 204, 3; QBN 36, 7; MK 171, 2; QBN 73, 7; QBN 116, 15) [кит. чжэнь] 1. правда, истина; 2. правдивый, содержащий истину, правду, правильный; 3. правдивый, любящий правду; честный, неживый; 4. настоящий, подлинный, какой должен быть; 5. истинно, правдиво, правильно; по-настоящему;

ČIGŠI (Ths IV, Ths I, USp, E 19, E 24) [кит. цы-ши] компонент и. собств.

ČUD III: čuŋ tuŋ (USp 15, 8) [кит. чжун-тун] девиз годов правления (1260-1263) императора Хубилая.

JAD I (MK III 361; QBN 34, 12; QBN 170, 11; Suv 286, 1; USp 27, 10; Rach I 171) [кит. ян] 1. форма, образ, манера; 2. мера, степень. **jaŋ kep** парн. образ, образец, форма; **jaŋ osuŋ** парн. способ, манера;

MIN I (Rach I 67; Uig I 7, 17; USp 76, 8) [кит. мянь] мука.

SİČI (USp 13, 7) [кит. сычжи] граница.

TINTSUJ (USp 88, 39) [кит. тяньцзу] арендная плата за землю.

VUČUD (USp 5, 5) [кит. бучун] квитанция, расписка получателя.

TT I – гадательная книжка из Яр-Хото. Список без начала, с лакунами, уйгурское письмо беглого почерка, 225 строк; по языку близок памятникам рунического письма. Подстрочные цифры – номера строк по каждому тексту [ДТС 1969: XXXVI]. Всего 5 китаизмов:

FUTSI (TT I 106) [кит. фуцзы]: **futsi bilgä** парн. мудрец, знаток, наставник.

KELÄN (TT I 42) [кит. цилинь] **kelän kejik** единорог.

LA II (TT I 126) [кит. ло] мул.

LIM (TT I 225; Hien 1921) [кит. линь] балка, перекладина крыши.

AJTSI I (TT I 3) [кит. ?] блеск, сияние.

TT II – два фрагмента: *A* – манихейский текст о Bögü Qan'е, список уйгурским письмом, 96 строк на обеих сторонах двух листков бумаги плохой сохранности; *B* – фрагмент манихейского текста об алчности и гневе; список манихейским письмом, 87 строк. *A* и *B* соответствующие тексты, подстрочные цифры – номера строк по каждому тексту [ДТС 1969: XXXVI]. Всего 1 китаизм:

TAJŠI (TT II A 64) [кит. даши] 1. старший наставник, учитель; 2. Знатный человек.

TT IV – два сводных текста ряда фрагментов с буддийским покаянием в грехах, уйгурским письмом; текст *A* – 76 строк и текст *B* – 69 строк. *A*, *B* – соответствующие сводные тексты, подстрочные цифры – номера строк по каждому тексту [ДТС 1969: XXXVI]. Всего 4 китаизма:

BURSAĐ (TT IV A 17) [кит. фосэн] рел. буддийская монашеская община.

ČAMQUJ (TT IV A 14) [кит. чаньхуй] покаяние.

TSUJ (Uig II 84 7; TT IV B 45; TT IV A 32; Uig II 76, 11) [кит. цзуй]: **tsuj ajiŋ qilinč** парн. грех, проступок.

TUŽI (TT IV A 55) [кит. туцзы] мясник-боец, убивающий и свежующий скот.

TT V – два буддийских текста уйгурским письмом из берлинской коллекции, текст *A* – 133 строки, текст *B* – 129 строк. *A*, *B* – соответствующие тексты, подстрочные цифры – номера строк по каждому тексту [ДТС 1969: XXXVI]. Всего 12 китаизмов:

ČUÄN: čuän tsin (TT V B 120) [кит. чунь-цю] “Весна и осень”, название древнекитайской летописи.

ČUY I (TT V B 101) [кит. чжо] мутный; смущенный.

JOGALUN (TT V B 64) [скр. уога +кит. лунь] название буддийского трактата.

QUĐ I (TT V B 104; TT VII 40, 126; TT VII 40, 125): quŋ futsi [кит. Кунфуцзы] и собств. Конфуций; **qiŋ qiu** [кит. хуанхоу] императрица, титул; **quŋ taiqiu** [кит. хуантайхоу] императрица-мать, титул.

VARXUAKI (TT V B 1) [кит. Фахуацзин] рел. название сутры.

VIŠIKLÜÄN (TT V B 22) [кит. Вэйшилунь] рел. название буддийского трактата.

XUAŠIN (TT V A 33, 103) [кит. хуашэнь] одно из трех тел будды.

ŽIN (TT V B 5): žin vaŋ pan ki [кит. Жэньван-бань-цзин] рел. название буддийской сутры.

LUG (TT V A 130) [кит. лу] жаровня для воскурений.

TAJČI-TULUN (TT V B 89) [кит. Да-чжидулунь] название буддийского трактата.

KÜŠALUN (TT V B 84) [кит. цзюйшэлунь] название шастры.

TSUÄN-NI (TT V B 103) [кит. Чжун-ни] и собств. китайский философ Конфуций.

ТТ VI – буддийская сутра *Sekiz jükmäk*, уйгурским письмом, 466 + 26 строк; памятник относительно ранний по времени [ДТС 1969: XXXVI]. Всего 9 китаизмов:

BULAD I (ТТ VI 85) [кит. улан] веранда, галерея.

BURġAN I (S 54; ТТ VI 28; SA 25; Chuast L 133; Chuast L 65; Man I 26, 2; MK I 436; MK I 343; MK III 84; QBK 327, 13) [кит. фо] 1. Будда, как личность, достигшая нирваны; 2. Посланник, вестник, пророк; 3. Бурхан, идол;

JAD II (ТТ VI 385) [кит. ян] свет, блеск.

KOJMSO (ТТ VI 207) [кит. ханьцзан] хранилище, сокровищница.

KUJN (ТТ VI 202) [кит. цзюань] свиток.

LIKŽIR (ТТ VI 257) [кит. лижи] календарь, список дней.

SAD III (ТТ VI 01) [кит. сэн] община монахов.

TAJSUJ (ТТ VI 92) [кит. Тайсуй] планета Юпитер.

ŽÜDIM (ТТ VI 391) [кит. жунцинь] вид китайской парчи.

ТТ VII – 42 фрагмента различного содержания (астрологический и бытовой календари, благоприятные и неблагоприятные дни, медицина, присеты и др.), уйгурским письмом, из турфанской коллекции. Строчные арабские цифры – порядковый номер фрагмента по изданию, подстрочные цифры – номера строк по каждому фрагменту отдельно [ДТС 1969: XXXVII]. Всего 33 китаизма:

BAN II (USp 105, 5; ТТ VII 30, 7) [кит. вань] десять тысяч.

BAQŠI (USp 26, 5; ТТ VII 40, 145) [кит. боши] учитель, наставник.

BU III (ТТ VII 4, 16) [кит. у] календ. пятый год десятилетнего цикла.

BŪ (ТТ VII 5, 16) [кит. у] календ. пятый год десятилетнего цикла.

ЎI II (ТТ VII 11, 10) [кит. чэн] календ. девятый из двенадцати гадательных знаков.

ЎI III (ТТ VII 18, 28) [кит. чжи-чжи] календ. девиз годов правления (1321-1323) императора Юаньской династии Ин-цзуна.

ЎIP (ТТ VII 11, 16) [кит. чжи] чжи, название циклического знака.

ЎŪ (ТТ VII 5, 9, 11, 58, 60, 7, 6) [кит. чу] календ. чу, название одного из циклических знаков.

JIU-JIU (ТТ VII 18, 31) [кит. янь -ю] годы правления, 1314-1320.

KEP II (ТТ VII 18, 9) [кит. гэн] календ. седьмой циклический знак.

KUMUNSI (ТТ VII 14, 13) [кит. цзюймэньсин] астр. название одной из звезд Большой Медведицы.

LIMĀIN (ТТ VII 14, 45) [кит. лянчжэнь] астр. название звезды в созвездии Большой Медведицы в китайской астрологии.

LIUSUN (ТТ VII 14, 24) [кит. луцунь] астр. название одной из звезд в созвездии Большой Медведицы в китайской астрологии.

LUQUSUSĪ (ТТ VII 17, 5) [кит. луцуньсин] астр. название звезды в китайской астрологии.

MAN I (ТТ VII 11, 3; VIII P 27) [кит. мань] календ. название третьего циклического знака в двенадцатиричном цикле.

PAKUNSI (ТТ VII 17, 19) [кит. поцзюньсин] астр. название звезды в созвездии Большой Медведицы.

QAJ IV (ТТ VII 7, 3) [кит. кай] календ. одиннадцатый гадательный знак серии *kincuman*.

QQĪ (ТТ VII 10, 4) [кит. гэн] календ. седьмой циклический знак десятиричного цикла.

QUNĀ (ТТ VII 4, 34) [кит. ?] календ. часть месяца в китайском календаре.

QUNDU (ТТ VII 16, 14) [кит. хундоу]: **qundu burčaḡ** бот. четочник.

QUD I (ТТ V B 104; ТТ VII 40, 126; ТТ VII 40, 125) : **quḡ futsi** [кит. Кунфуцзы] и собств. Конфуций; **qiḡ qiu** [кит. хуанхоу] императрица, титул; **quḡ taiqiu** [кит. хуантайхоу] императрица-мать, титул.

SIRKI (ТТ VII 4, 8) [кит. цзеци] сезон солнечного года в китайском календаре (год делится на 24 сезона).

SIN I (ТТ VII 5, 51) [кит. синь] календ. восьмой циклический знак десятиричного цикла.

ŠIU (ТТ VII 6, 7) [кит. шоу] календ. десятый член двенадцатичленного циклического ряда.

ŠĪPQAN (ТТ VII 10, 5) [кит. шигань] календ. название десятиричного цикла.

ŠÖGŪN (ТТ VII 1, 1) [кит. шаньюань] календ. верхний начальный период, первый шестидесятилетний цикл в 180-летнем периоде.

TAJTIḌ (ТТ VII 18, 16) [кит. Тай-дин] календ. циклический знак.

TAMLAD (ТТ VII 14, 4) [кит. таньлан] астр. название звезды.

VŪ (ТТ VII 27, 2; ТТ VII 14, 42) [кит. фу] амулет, защищающий тело.

YUKŪ (ТТ VII 14, 55) [кит. уцой] астр. название звезды из созвездия Большой Медведицы.

TI (ТТ VII 4, 6) [кит. дин] календ. циклический знак.

TIJIN-LI (ТТ VII 18, 13) [кит. Тянь-ли] календ. годы правления (1328-1330).

ŽIM (ТТ VII 5, 48) [кит. жэнь] календ. девятый циклический знак десятиричного цикла.

ТТ VIII – 15 фрагментов различного содержания (религия, медицина, календарь), письмом брахми, из берлинской коллекции. Литеры А-Р обозначают фрагменты, подстрочные цифры – номера строк по каждому фрагменту [ДТС 1969: XXXVII]. Всего 10 китаизмов:

KEN III (ТТ VIII P 34) [кит. цзянь] календ. первый циклический знак.

KUEJ (ТТ VIII P 3) [кит. гуй] десятый циклический знак.

LENXUA (ТТ VIII D 36) [кит. ляньюа] цветок лотоса, лотос.

PA (ТТ VIII P 32) [кит. по] календ. седьмой циклический знак двенадцатеричного цикла.

PI I (ТТ VIII P 3) [кит. пин] календ. четвертый циклический знак двенадцатеричного цикла.

PI II (ТТ VIII P 35) [кит. бин] календ. третий циклический знак десятиричного цикла.

PI III (ТТ VIII P 33) [кит. би] календ. двенадцатый циклический знак двенадцатеричного цикла.

PU (ТТ VIII P 37) [кит. у] календ. пятый циклический знак десятиричного цикла.

TETSÄ (ТТ VIII E 5) [кит. дицзы] монах – ученик божественного будды.

XOJTSI (ТТ VIII A 39) [кит. хуйцзы] разновидность орхидеи.

ТТ IX – древнетюркский перевод с «тохарского» *В* манихейского гимна,

манихейским письмом, 116 неполных строк, VIII в. Подстрочные цифры – номера строк по всему памятнику [ДТС 1969: XXXVII]. Всего 1 китаизм:

QUNKU (TT IX 67) [кит. кунхоу] музыкальный инструмент, лютя.

КТ – памятник в честь Кюль-Тегина с горного плато Кошо-Цайдам в долине р.Кокшин-Орхон, притока Орхона; находится на месте обнаружены в МНР; тюркско-китайская двуязычная надпись на мраморной стеле, 732 г.н.э.; тюркская надпись орхоно-енисейским письмом. КТм – «малая» надпись из 13 строк на одной из боковых граней стелы; КТб – первые 13 строк «большой» надписи на широкой лицевой грани стелы; КТ – остальные строки, с 14 по 53, «большой» надписи на широкой лицевой и боковой гранях стелы; надписи на стесанных углах стелы и две строки тюркского текста на той грани, где находится китайский текст, подключены как продолжение 53-й строки большой надписи [ДТС 1969: XXVII]. Всего 4 китаизма:

BITI- (КТм13; ThS II 65, Uig I 15, 3) [кит. би 'кисть для письма'] вырезать надпись, писать.

OD IV (КТм31) [кит. ван]: **oŋ tutuq** чин, должность.

QUNČUJ I (КТ 20; E 6, 4; KP 43, 4) [кит. гунчжу] принцесса, младшая родственница ханской крови; женщина знатного происхождения.

ŠANTUD (КТм 3) [кит. Шаньдун]: **šantuŋ jazı** геогр. Шантунгская равнина.

ThS (Томсен – Стейн) из (**ThS I – ThS IV**) – рукописные фрагменты орхоно-енисейским письмом лондонской коллекции, приобретенной А. Стейном у служителя храма «Пещера 1000 будд» (близ Дуньхуана, Северо-Западный Китай), впервые опубликованные В. Томсеном.

ThS I (Миран) – фрагменты на трех листах: а – 22 строки на одной стороне первого листа; b recto, verso – соответственно 12 и 10 строк на лицевой и оборотной стороне второго листа; с – 9 строк на одной стороне третьего листа;

ThS II – “İrq Bitig” («Гадательная книга») – собрание примет и предсказаний, рукопись на 104 страницах (40-70 рун на странице);

ThS III – фрагменты религиозно-философского содержания, а – текст из 14 строк на одной стороне первого листа, b – 5 строк на одной стороне второго листа, с и d – части одного листа, текст на одной стороне из 5 строк;

ThS IV – фрагмент обыденно-житейского содержания, текст на одной стороне листа из 12 строк. Подстрочные цифры – номера строк соответствующих частей памятников [ДТС 1969: XXXV]. Всего 4 китаизма:

BITI- (КТм13; ThS II 65, Uig I 15, 3) [кит. би 'кисть для письма'] вырезать надпись, писать.

SUYČU (ThS I 14) [кит. Сучжоу] город Сучжоу.

TÄNSI (ThS II 1) [кит. тяньцзы] титул китайского императора (букв. сын неба).

ČIGŠI (ThS IV, ThS I, USp, E 19, E 24) [кит. цы-ши] компонент и. собств.

Rach I – лечебник из берлинской коллекции на десяти сложенных вдвое листах, первый и последний листы сильно повреждены, всего 201 строка; уйгурским письмом. Подстрочные цифры – номера строк по всему памятнику

ку [ДТС 1969: XXXIV]. Всего 7 китаизмов:

BUDA (Rach I 146; Rach II 1, 120) [кит. путао] виноград, виноградная ягода.

ČAN (Rach I 64; Rach I 123) [кит. чжань, сап; маленькая чашка для вина или масла] мера емкости “чан”.

ČÜSÜM (Rach I 83; Rach I 191) [кит. санжэнь] бот. шелковица, тутовник.

JAD I (МК III 361; QBN 34, 12; QBN 170, 11; Suv 286, 1; USp 27, 10; Rach I 171) [кит. ян] 1. форма, образ, манера; 2. мера, степень. **jaŋ kep** парн. образ, образец, форма; **jaŋ osuŋ** парн. способ, манера;

LAN (Rach I 156; Rach I 138) [кит. лань, ‘размякший (разваренный, перезрелый или гнилой)'] воспаляться, гноиться.

MIN I (Rach I 67; Uig I 7, 17; USp 76, 8) [кит. мянь] мука.

QUMA I (Rach I 64) [кит. хума]: **quma jaŋi** льняное масло.

Rach II – фрагменты пяти различных сочинений медицинского содержания, берлинская коллекция; уйгурским письмом. Строчные цифры – номера фрагментов по изданию, подстрочные цифры – номера строк фрагментов [ДТС 1969: XXXIV]. Всего 8 китаизмов:

BUDA (Rach I 146; Rach II 1, 120) [кит. путао] виноград, виноградная ягода.

JENČÜ I (МК II 9; Rach II 1, 15; МК III 30) [кит. чжэньчжу] 1. жемчуг; 2. перен. молодая рабыня, наложница.

MIR (Rach II 4, 28) [кит. ми] мед.

MİR (Rach II 1, 132) [кит. ми] мед.

QAMSUN (Rach II 2, 83; Suv 476, 9) [кит. ганьсун] бот. нард; валериана.

ŠID (Rach II 1, 81) [кит. шэн] шэн, мера емкости около 1.035 л.

XUA (Rach II 1 92, 107) [кит. хуа] цветок.

ZUM (Rach II 3, 37) [кит. сюнь] бот. крапива.

QB (QBH, QBK, QBN) – *Qutadŋu bilig* (“Наука о том, как становится счастливым»), поэма этико-дидактического содержания, сочинение Юсуфа Баласагунского, 1069 – 1070 гг., сохранилась в трех списках: гератском – QBH, каирском – QBK, намаганском – QBN.

QBH – список уйгурским письмом 1439 г. из Герата, хранится в г. Вене.

QBK – список арабским письмом, не позднее первой половины XIV в., из Египта, хранится в г. Каире.

QBN – древнейший список, предположительно конца XII – первой половины XIII в., арабским письмом, хранится в г. Ташкенте.

В ДТС примеры из «*Qutadŋu bilig*» приводятся по разным спискам (строчные арабские цифры – номера страниц соответствующего списка, подстрочные – номера строк); в отдельных случаях цитаты приведены по сводному тексту Р. Рахмети Арата (строчные арабские цифры – номера бейтов в сводном издании) [ДТС 1969: XXXIV]. Всего 4 китаизма:

BURĠAN I (S 54; TT VI 28; SA 25; Chuast L 133; Chuast L 65; Man I 26, 2; MK I 436; MK I 343; МК III 84; QBK 327, 13) [кит. фо] 1. Будда, как личность, достигшая нирваны; 2. Посланник, вестник, пророк; 3. Бурхан, идол;

ČĪN I (QBN 420, 6; QBN 293, 1; МК 503, 16; QBN 312, 8; Hien 324; USp 6, 3; МК 503, 16; QBN 219, 3; QBN 17, 5; QBN 204, 3; QBN 36, 7; МК 171, 2;

QBN 73, 7; QBN 116, 15 [кит. чжэнь] 1. правда, истина; 2. правдивый, содержащий истину, правду, правильный; 3. правдивый, любящий правду; честный, нелицемерный; 4. настоящий, подлинный, какой должен быть; 5. истинно, правдиво, правильно; по-настоящему;

ČUZ (МК 163, 17; Юг С 480; QBN 343, 8) [кит. чоуцзы] китайская парча с фоном алого цвета.

JAD I (МК III 361; QBN 34, 12; QBN 170, 11; Suv 286, 1; USp 27, 10; Rach I 171) [кит. ян] 1. форма, образ, манера; 2. мера, степень. **jaŋ kep** парн. образ, образец, форма; **jaŋ osuŋ** парн. способ, манера;

Chuast (Chuast Л, Chuast В, Chuast L) - *Xāstvānift* («Покаянная молитва манихейцев»), тюркский перевод ираноязычного сочинения, предположительно V-VII вв.; сохранился в трех недатированных списках: Л – ленинградский список, уйгурским письмом, найден в местечке Астана, возле Турфана (Северо-Западный Китай); В – берлинский список, манихейским письмом, найден в Турфанском оазисе (Северо-Западный Китай); L – лондонский список, манихейским письмом, найден в одном из храмов «Пещера 1000 будд» возле Дуньхуана (Северо-Западный Китай) [ДТС 1969: XXXI]. Всего 2 китаизма:

BURχAN I (S 54; TT VI 28; SA 25; Chuast L 133; Chuast L 65; Man I 26, 2; MK I 436; MK I 343; MK III 84; QBK 327, 13) [кит. фо] 1. Будда, как личность, достигшая нирваны; 2. Посланник, вестник, пророк; 3. Бурхан, идол; **SUJ (Chuast Л 35)** [кит. цзуй] грех.

Man I – 8 фрагментарных текстов по две или более полных и неполных страниц (всего 30 страниц) из рукописей, найденных в Турфанском оазисе (Северо-Западный Китай); манихейского содержания, манихейским и уйгурским письмом. Строчные цифры – номера страниц издания, подстрочные цифры – номера строк страницы фрагмента [ДТС 1969: XXXIII]. Всего 2 китаизма:

BURχAN I (S 54; TT VI 28; SA 25; Chuast L 133; Chuast L 65; Man I 26, 2; MK I 436; MK I 343; MK III 84; QBK 327, 13) [кит. фо] 1. Будда, как личность, достигшая нирваны; 2. Посланник, вестник, пророк; 3. Бурхан, идол;

BUŠĪ (Man I 32, 12; Man III 11, 1; S 39) [кит. буши] пожертвование, подаяние, милостыня.

Man III – 40 фрагментарных текстов по одной или несколько полных и неполных страниц (всего около 160 страниц), из рукописей, найденных в Турфанском оазисе; тексты различного, в большинстве – манихейского содержания, один текст, по определению издателя, христианского содержания; манихейским и уйгурским письмом. Строчные цифры – номера страниц издания, подстрочные цифры – номера строк страницы фрагмента [ДТС 1969: XXXIII]. Всего 2 китаизма:

BUŠĪ (Man I 32, 12; Man III 11, 1; S 39) [кит. буши] пожертвование, подаяние, милостыня.

TAUČAD (Man III 34, 21) [кит. даочан] священное место.

S – фрагмент третьей книги сутры «Золотой блеск» из 96 строк. Строчные арабские цифры – номера страниц, подстрочные цифры – номера строк

по всему памятнику [ДТС 1969: XXXIV]. Всего 1 китаизм:

BURġAN I (S 54; TT VI 28; SA 25; Chuast L 133; Chuast L 65; Man I 26, 2; MK I 436; MK I 343; MK III 84; QBK 327, 13) [кит. фо] 1. Будда, как личность, достигшая нирваны; 2. Посланник, вестник, пророк; 3. Бурхан, идол;

МК – Словарь Махмуда Кашгарского (авторское название: «Дивъану луġāt-ит-турк» – Собрание тюркских наречий (языков)), 1072 – 1074 гг.; тюркские слова, выражения и стихи из народных песен с переводом и толкованием на арабском языке; единственный список 1266 г. Арабским письмом хранится в Стамбуле, 638 страниц по 17 строк на каждой. В словаре цитаты даются либо на турецком, либо по факсимиле. Римские и арабские строчные цифры указывают соответственно на том и страницу тома турецкого перевода Словаря, выполненного Б. Аталаем. Строчные и подстрочные арабские цифры указывают соответственно на страницу и строку факсимиле [ДТС 1969: XXVIII]. Всего 27 китаизмов:

ĀNĀŪ (МК 210, 10) [кит. чжаньчжоу] скалка для раскатывания теста на лапшу.

ĀD II (Suv 27, 18; Suv 490, 17; MK 600, 12) [кит. чжэн; название музыкального инструмента вроде гонга] 1. колокольчик; 2. тарелки (ударный музыкальный инструмент).

ĀIM (МК 170, 10) [кит. шань или цэнь, название двух видов дикорастущих злаков, дающих съедобные семена] бот. острец.

ĀIN I (QBN 420, 6; QBN 293, 1; MK 503, 16; QBN 312, 8; Hien 324; USp 6, 3; MK 503, 16; QBN 219, 3; QBN 17, 5; QBN 204, 3; QBN 36, 7; MK 171, 2; QBN 73, 7; QBN 116, 15) [кит. чжэнь] 1. правда, истина; 2. правдивый, содержащий истину, правду, правильный; 3. правдивый, любящий правду; честный, неживый; 4. настоящий, подлинный, какой должен быть; 5. истинно, правдиво, правильно; по-настоящему;

ĀINAXSĪ (МК 245, 5) [кит. ?] китайская узорчатая шелковая материя.

ĀUD II: **čuy ət** (МК 600, 12) постное мясо, мякоть.

ĀUZ (МК 163, 17; Юг С 480; QBN 343, 8) [кит. чоуцзы] китайская парча с фоном алого цвета.

FURXAN (МК I 343) [кит. фо ‘будда’]: **furġan evi** вихара, буддийский храм.

JAD I (МК III 361; QBN 34, 12; QBN 170, 11; Suv 286, 1; USp 27, 10; Rach I 171) [кит. ян] 1. форма, образ, манера; 2. мера, степень. **jaŋ kep** парн. образ, образец, форма; **jaŋ osuŋ** парн. способ, манера;

JENĀŪ I (МК II 9; Rach II 1, 15; MK III 30) [кит. чжэньчжу] 1. жемчуг; 2. перен. молодая рабыня, наложница.

KIMSĀN (МК I 437) [кит. цзиньсянь] кусочки золота, используемые для украшения головных уборов.

LAV (МК 512, 16) [кит. ла] воск для печати.

LETŪ (МК 550, 1) [кит. лэнтао] пища из муки и холодной воды, приправленная пряностями.

LIMKĀN (МК 223, 1) [кит. линьцин ‘яблоко-китайка’] желтая груша.

MĀKKĀ (МК III 424) [кит. мо] китайские чернила.

SUN I (МК III 138; Rach I 146) [кит. цунь] мера длины, около 3 см (от кончиков пальцев до локтевого сустава).

SUNZĪ (МК I 422) [кит. шицзы] вошь, блоха.

TO (МК III 207) [кит. тан] жидкая мучная похлебка.

TOJ IV (МК III 142) [кит. туй] бот. пустырник.

TOJĪN (МК III 84) [даожэнь] буддийский монах.

TOQ IV (МК I 332) [кит. ту] 1. лысый 2. безрогий.

TU (МК III 227; QBN 18, 6) [кит. ду] градус.

TUTUQ II (MЧ Ю 2; МК I 380) [кит. дуду] тутук, название должности (военный правитель области) и титул (компонент имен собственных).

XUN (МК III 138) [кит. хунь] пустой, бесполезный.

ŽAVARQA (МК I 29) [кит. Жибэньго] геогр. Япония.

QALĪD (МК III 372) [кит. цзялянь] калым, выкуп за невесту.

SA – фрагмент буддийского содержания, текст из 54 строк. Подстрочные цифры – номера строк по всему памятнику [ДТС 1969: XXXIV]. Всего 1 китаизм:

BURĶAN I (S 54; TT VI 28; SA 25; Chuast L 133; Chuast L 65; Man I 26, 2; МК I 436; МК I 343; МК III 84; QBK 327, 13) [кит. фо] 1. Будда, как личность, достигшая нирваны; 2. Посланник, вестник, пророк; 3. Бурхан, идол;

A – Алтайские памятники, открыты на территории Алтая; различного рода надписи орхоно-енисейским письмом с условными номерами и названиями; строчные арабские цифры – номера памятников, в необходимых случаях строчные русские буквы и подстрочные цифры обозначают части надписей и строки [ДТС 1969: XXI]. Всего 9 китаизмов:

ČAMQUJ (TT IV; A 14) [кит. чаньхуй] покаяние.

ČED (A 2) [кит. шан; мера емкости, около литра] мера веса для чая, около ½ фунта.

LŪ (KP 39, 6; Suv 28, 10; TT IV; A 60) [кит. лун] 1. дракон; 2. змея.

LUG (TT V; A 130) [кит. лу] жаровня для воскурений.

TAJŠI (TT II; A 64) [кит. даши] 1. старший наставник, учитель; 2. Знатный человек.

TSUJ (Uig II 84 7; TT IV B 45; TT IV; A 32; Uig II 76, 11) [кит. цзуй]: **tsuj aǰŷ qilīnč** парн. грех, проступок.

TUŽI (TT IV; A 55) [кит. туцзы] мясник-боец, убивающий и свежующий скот.

XUAŠIN (TT V; A 33, 103) [кит. хуашэнь] одно из трех тел будды.

XOJTSI (TT VIII; A 39) [кит. хуйцзы] разновидность орхидеи.

Hüen – уйгурский перевод с китайского биографии буддийского монаха Сюань-Цзана, оригинал – VII в., уйгурский перевод – предположительно (по А. Габен) вторая четверть X в., переводчик *Siŋqu Seli tutuŋ* из Беш-балыка, отрывки из разных сисков уйгурским письмом, всего 722 строки. Подстрочные арабские цифры – номера строк на странице списка [ДТС 1969: XXXII]. Всего 10 китаизмов:

ČĪN I (QBN 420, 6; QBN 293, 1; МК 503, 16; QBN 312, 8; Hüen 324; USp 6, 3; МК 503, 16; QBN 219, 3; QBN 17, 5; QBN 204, 3; QBN 36, 7; МК 171, 2; QBN 73, 7; QBN 116, 15) [кит. чжэнь] 1. правда, истина; 2. правдивый, держащий истину, правду, правильный; 3. правдивый, любящий правду; честный, неживый; 4. настоящий, подлинный, какой должен быть; 5. истина-

но, правдиво, правильно; по-настоящему;

LIM (TT I 225; Hüen 1921) [кит. линь] балка, перекладина крыши.

MÄRIČI (Hüen 99) [кит. мэличэ] варвар, чужеземец.

QAYLIM (Hüen 1859) [кит. Хэ-линьсы] название монастыря.

SAMTSO (Hüen 230) [кит. саньцзан] букв. “три вместилища”, общее название буддийской канонической литературы, состоящей из трех частей.

SAVŠID (Hüen 255) [кит. сяошен] рел. хинаяна, одно из двух направлений в буддизме.

ŠOD (Hüen 1844) [кит. шуан] пара.

ТАЈТО (Hüen 2) [кит. Да-тан] императорская династия Тан, правившая в Китае с 618 по 907 г.

VAPŠI (Hüen 2152) [кит. фаши] учитель, наставник.

VIBĀKI (Hüen 181) [кит. Вэймоцзин] рел. название буддийского трактата.

Юг (Юг А, Юг В, Юг С) – `atābātu `l – haqājiq («Врата истин») или **hibätul-haqājiq** («Подарок истин»), поэма дидактического содержания первой половины XIII в., сочинение Ахмеда Югнекского; сохранилось семь списков, в ДТС используется три списка: А – самаркандский список уйгурским письмом (частности – четыре стиха, названия глав и другие вставки – арабским письмом, 1480 г.; С – другой стамбульский список арабским письмом, конца XV – начала XVI в. Буквы А, В, С указывают на соответствующий список, подстрочные цифры – номера строк в сводном тексте с чтением по указанному списку [ДТС 1969: XXXI]. Всего 1 китаизм:

ČUZ (МК 163, 17; Юг С 480; QBN 343, 8) [кит. чоуцзы] китайская парча с фоном алого цвета.

Tiš – перевод буддийской сутры. Список уйгурским письмом. Рукопись хранится в Ленинграде. Строчные арабские цифры с буквами а, б – номера листов рукописи, подстрочные цифры – номера строк на странице рукописи [ДТС 1969: XXXV]. Всего 1 китаизм:

ЈАР I (Tiš 49 b 4) [кит.е]: **jar javišyu** парн. листья.

Kuan (Kuan B, Kuan C, Kuan D) – (Kuan-ši-im Puser). Перевод на тюркский язык 25-й главы о бодисатве Куанши-им (= скр. Avalokiteśvara) китайской версии буддийской сутры *Saddharmapundarīka*. Kuan – ленинградский список, 224 строки, хранится в рукописном фонде ЛО ИВ АН СССР. Kuan B – фрагменты (60 строк) из берлинского собрания. Kuan C, D – фрагменты (61 и 11 строк) из коллекции в г. Майнце. Kuan I – IV – буддийские фрагменты в издании Kuan В.В. Радлова. Подстрочные цифры – номера строк по соответствующему списку или фрагменту [ДТС 1969: XXXII]. Всего 3 китаизма:

PUSAR (Kuan 14) [кит. пуса] бодисатва.

QUANŠI: quanši im (Kuan C 9) [кит. гуаньшинь] и. собств. имя одного из бодисатв.

SAV II (Kuan 15) [кит. сапо] земля; рел. мир, населенный людьми.

МО – пять юридических документов экспедиции С.Ф. Ольденбурга, первая половина XIII в., уйгурским письмом, хранятся в рукописном отделе ЛО ИВ АН СССР. Строчные арабские цифры – номера документов по изданию, подстрочные цифры – номера строк документов [ДТС, 1969 : XXIX].

Всего 1 китаизм:

QAJ III (Mo 1, 10) [кит. се] туфли, обувь.

ФТ – три документа юридического содержания из Турфанского оазиса (Северо-Западный Китай); уйгурским письмом, третий документ датируется 1280 г. Арабские цифры – номера документов, подстрочные арабские цифры – номера строк документов [ДТС 1969: XXX]. Всего 4 китаизма:

SEN-IN (ФТ 3, 3) [кит. сяньжэнь] отшельник, святой.

SIVŠAI (ФТ 1, 2) [кит. сюцай] человек, имеющий первую ученую степень в Китае.

ŠINKIN (ФТ 3, 11) [кит. шэньцин] титул должностного лица.

TUTUD (ФТ 2, 1, 7) [кит. дутун] тутунг, название должности (правитель области) и титул (компонент имен собственных).

Тон – памятник в честь Тоньюкука, с. урочища Баин-Цокто в 60 км от Улан-Батора; находится на месте обнаружены в МНР; тюркская надпись орхоно-енисейским письмом на двух стелах, всего 62 строки; предположительно между 712 и 716 гг. Подстрочные цифры – номера строк сквозной нумерации обеих стел [ДТС 1969: XXX]. Всего 1 китаизм:

ТАВУАЃ (Тон 1, 2, 19) [кит. тоба] Китай, китайский, китаец.

МЧ – памятник Моюн-чуру («Селенгинский камень») из местности в Сеерной Монголии вблизи р. Селенги и оз. Шинэ-усу, тюркская надпись орхоно-енисейским письмом на четырех гранях стелы (сего слакунами читается 39 строк), предположительно около 759 г. Подстрочные цифры указывают на строки по всему памятнику в нумерации С.Е. Малова; при указании сторон памятника: С – северная, В – восточная и т.д. – подстрочные цифры указывают на строку данной стороны памятника, а буквы «а», «б» обозначают дополнительные строки соответствующей стороны [ДТС 1969: XXIX]. Всего 1 китаизм:

TUTUQ II (МЧ Ю 2; МК I 380) [кит. дуду] тутук, название должности (военный правитель области) и титул (компонент имен собственных).

В заключение следует отметить, что было выявлено в источниках: А – 9 китаизмов (далее - кит.), БК – 2 кит., Е – 3 кит., КТ – 4., КР – 5 кит., ТТ – 71 кит., ЛОК – 1 кит., МК – 27 кит., Юг – 1 кит., Мо – 1 кит., ФТ – 4 кит., Тон – 1 кит., Мч – 1 кит., Uig – 12 кит., Suv – 24 кит., USp – 15 кит., ThS – 4., Rach – 14 кит., S – 1 кит., Chuast – 2 кит., Man – 3 кит., QB – 4 кит., Hüen – 10 кит., Tiš – 1 кит., Kuan – 3 кит.

Всего в 36 разных источниках обнаружено 186 китаизмов (без учета повторов в разных источниках). Больше всего китаизмов выявлено в источнике ТТ (75), а меньше всего – в ЛОК, Юг, Мо, Тон, Мч, S, QBK, Tiš (1, без учета повторов в разных источниках).

Следует отметить, что некоторые слова отмеченные в качестве китаизмов, возможно, таковыми не являются. Например, **QALID (МК III 372)** [кит. цзялянь] ‘калым, выкуп за невесту’. Указанное слово является, на наш взгляд, тюркизмом в китайском материале. Так об исконно тюркском происхождении этого слова пишут авторы «Этимологического словаря тюркских

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

языков» [ЭСТЯ 1997: 239-240]. Это обстоятельство создаёт предпосылки изучения тюркских по происхождению слов в китайском языке.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

1. Надеяев В.М. Древнетюркский словарь / В.М. Надеяев [и др.] – Л.: Наука, Ленинградское отд., 1969. – 677 с. (ДТС 1969)
2. Этимологический словарь тюркских языков. Общетюркские и межтюркские лексические основы на букву «К», «Қ» / РАН, Институт языкознания. Авт. сл. статей Л. С. Левитская, А. В. Дыбо, В. И. Рассадин. Отв. Ред. Г.Ф.Благова. – М.: «Языки русской культуры», 1997. – 368 с. (ЭСТЯ 1997).

**STRATIFICATION OF SINOLOGISMS
REPRESENTED IN ANCIENT WRITTEN TURKISH MONUMENTS**

D.M. Vinokurova, I.N. Novgorodov

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk

The stratification of sinologisms represented in the ancient written turkish monuments is discussed. The undertaken research shows that the greatest number loan words is traced in TT source.

Key words: Turkish, Chinese, language, stratification, sinologisms, ancient written sources.

Об авторах:

ВИНОКУРОВА Дайана Михайловна – магистрант кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* dayanakipi@mail.ru

НОВГОРОДОВ Иннокентий Николаевич – доктор филологических наук, профессор-исследователь кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* i.n.novgorodov@mail.ru

УДК 811.512.165

ТЕРМИНЫ РОДСТВА В ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Л.Д. Игнатьева, И.Н. Новгородов

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск

В статье описываются японские наименования семьи и кровных родственников, а также рассматриваются сходства единиц современного японского языка с материалом алтайской общности в указанной тематической

группе.

Ключевые слова: японский язык, тематическая группа, термины родства, алтаистика.

Известны несколько гипотез происхождения японского языка, в том числе полинезийская и алтайская. В настоящей работе мы обращаемся к алтайской гипотезе, согласно которой японские, корейский, тунгусо-маньчжурские, монгольские и тюркские языки произошли от единого алтайского праязыка [Ramstedt 1952-1957, Poppe 1960, Miller 1971, Starostin 2003, Robbeets 2005]. Но не все ученые согласны с гипотезой сходств алтайских языков как результата разделения единого древнего языка. Некоторые исследователи считают, что данное сходство появилось в результате заимствований, случайных контактов и конвергенции [Clauson 1969, Щербак 1997, 2005, Doerfer 1963-1975, 1985, Vovin 2010].

Для проверки данных суждений следует обратиться к анализу различных уровней языка: фонетике, морфологии, лексике. В последнем случае нужно рассмотреть различные тематические группы, которые связаны и не связаны с конкретными условиями проживания народа. В данном случае нас интересует лексико-тематическая группа 'семья' современного японского языка, соответственно, целью работы является описание наименований 'семья' и номинаций кровного родства. Также предпринята попытка сопоставления указанных наименований с материалом алтайской языковой общности.

Под словом «*семья*» в обществе понимается совокупность людей, связанных кровным родством или свойством. С самого рождения ребенка окружает семья, поэтому она играет очень важную роль в жизни каждого человека, следовательно, и народа.

Иероглифика в японском языке появилась в результате внедрения китайской письменности. Несмотря на то, что точное время не известно, найдены письменные материалы, датированные примерно концом периода Яэй (с 1000 лет до н.э. – 300 лет н.э.). Также были найдены китайские монеты при раскопках городов, начиная с первого века нашей эры [Vjarke 2010: 11]. Начиная с того времени происходили заимствования, которые в различные эпохи произносились по-разному и усилили процессы развития, например, синонимии. Так, иероглиф старший брат 兄, имеет несколько чтений: [ani], [nii], [kei], [e], [kyou]. Сами исследователи японского языка точно не могут назвать, сколько всего заимствований (resp. чтений) из китайского языка существует.

Процессы развития синонимии в японском языке осуществляются не только благодаря процессам заимствования. В Японии принято скромно выражать свои мысли о себе, о своей семье, работе и т.д., а при обращении к собеседнику необходимо выбирать вежливые формы. Вследствие этого в японском языке широко развита синонимия. Например, говоря о своих родственниках, о своей семье используются одни слова, а говоря о семье

собеседника – другие, более уважительные и вежливые. При прямом обращении к родственникам также используются вежливые формы. Например, お母さん [okaasan] – вежливая форма – используется в том случае, если обращаются к своей матери напрямую или говорят о матери собеседника. Но если речь идет о своей маме в разговоре с кем-либо, то используется форма 母 [haha].

Так как в японском языке слова, в большинстве случаев, состоят из отдельных иероглифов, которые имеют свои собственные значения, при их соединении образуется другое новое понятие. В российском языкознании это понятие имеет аналогии со сложными словами, а в некоторых случаях – со словосочетанием. При переводе японского слова оно может переводиться, например, двумя русскими словами, целым понятием: «мать и ребенок (дети)» – 母子 [boshi], где 母 [haha] означает ‘мама’, а 子 [ko] – ‘ребенок’. Логически это слово должно было читаться как [hahako], но считается правильным читать данное слово именно как [boshi], и никак иначе. Зачастую два и более иероглифа, являющиеся одним японским словом, могут означать предмет, которому приписывается какое-либо качество, например, ‘родная мать’ 実母 [jitsubo], ‘любящая мать’ – 慈母 [jibo], ‘(моя) покойная мать’ – 亡母 [boubo]. В данном случае первые иероглифы – «実», «慈», «亡», обозначают именно качество матери «母».

Как уже отмечалось, в двух иероглифах фиксируется значение ‘мать’ и ее качество – ‘родная мать’ – 実母 [jitsubo], ‘любящая мать’ – 慈母 [jibo], ‘(моя) покойная мать’ – 亡母 [boubo]. Аналогично может обозначаться любой другой родственник: отец, брат, сестра. В данном явлении прослеживается словообразовательная модель тематической группы семья.

Поскольку японская письменность недоступна пониманию читателей индоевропейского языкового мира, для простоты понимания будет применена запись японских слов латиницей (романизация).

Далее представлен список 88 названий родственников на японском языке. Ниже списка представлен анализ по тематической группе «родственники», представленной словами, обозначающими I семью, II мать, III отца, IV брата и V сестру в японском языке.

I. Семья

- 1 家族 [kazoku] – семья かぞく
- 2 一族 [ichizoku] – (одна) семья, родственники, родня いちぞく
- 3 家 [ie] – 1. дом, здание; помещение 2. (свой) дом, семья 3. родовое имя いえ
- 4 家柄 [iegara] – 1. статус семьи, происхождение, родовитость, знатность 2. приличная семья, хорошее происхождение いえがら
- 5 遺族 [izoku] – 1. семья покойного 2. оставшиеся в живых члены

семья いぞく

6 一門 [*ichimon*] – 1. род, семья; родня 2. будд. монахи одной секты, вся секта いちもん

7 一家 [*ikka, ikke*] – 1. дом, семья; домашний, семейный 2. (собственный) стиль いか、いっけ

8 家中 [*uchiyuu, kachuu*] – 1. вся семья, все семейство 2. весь дом; по всему дому うちじゅう、かちゅう

9 家庭 [*katei*] – семья, дом, домашний очаг かてい

10 家門 [*kamon*] – род; семья; клан かもん

11 係累 [*keirui*] – домашние, иждивенцы, семья けいるい

12 他家 [*take*] – другая семья (дом) たけ

13 大家族 [*daikazoku*] – большая семья だいかぞく

14 全家 [*zenka*] – вся семья ぜんか

15 尊堂 [*sondou*] – *эпист.* 1. ваш дом, ваша семья 2. вы そんどう

II. Мать

16 母 [*haha*] – мать はは

17 母上 [*hahaue*] – *почт.* моя дорогая мама はほうえ

18 お母さん [*okaasan*] – мать, мама おかあさん

19 お袋 [*ofukuro*] – моя мама (*в старину почтительно, ныне просторечно*) おふくろ

20 異母 [*ibo*] – другая мать; единокровный от другой матери (*о брате или сестре*) いぼ

21 義母 [*gibo*] – мачеха; приемная мать; теща, свекровь ぎぼ

22 賢母 [*kenbo*] – разумная мать けんぼ

23 母子 [*boshi*] – мать и ребенок ぼし

24 御母堂 [*gobodou*] – *почт.* ваша (его, её) мать ごぼどう

25 子持ち [*komochi*] – беременность こもち

26 実母 [*jitsubo*] – родная мать じつぼ

27 慈母 [*jibo*] – любящая мать じぼ

28 生母 [*seibo*] – *кн.* родная мать せいぼ

29 代母 [*daibo*] – крестная мать だいぼ

30 亡母 [*boubo*] – (моя) покойная мать ぼうぼ

31 養母 [youbo] – приемная мать ようぼ

32 令堂 [reidou] – *почт.* чья-либо мать れいどう

III. Отец

33 父 [chichi] – отец ちち

34 父上 [chichiue] – *почт.* мой дорогой отец ちちうえ

35 お父さん [otousan] – отец, папа おとうさん

36 異父 [ifu] – другой отец; единоутробный, от другого отца (*о брате или сестре*) いふ

37 男親 [tokooya] – родитель, отец おとこおや

38 親 [oya] – родители おや

39 親父 [oyaji] – *прост.* 1. отец, родитель 2. дядька, не молодой мужчина おやし

40 家君 [iegimi] – *кн.* глава семьи; мой отец いえぎみ

41 義父 [gifu] – отчим; приемный отец; тесть, свёкор ぎふ

42 厳君 [genkun] – [Ваш] почтенный отец げんくん

43 厳父 [genpu] – *почт.* Ваш (его, её) уважаемый отец げんぷ

44 実父 [jippu] – родной отец じつぷ

45 師父 [shifu] – *кн.* учитель и отец しふ

46 慈父 [jifu] – *кн.* любящий отец じふ

47 先君 [senkun] – 1. предыдущий правитель 2. покойный отец 3. предок
せんくん

48 先考 [senkou] – *кн.* покойный отец сенこう

49 先父 [senpu] – покойный отец сенぷ

50 養父 [youfu] – приемный отец ようふ

IV. Сестра

51 姉 [ane] – старшая сестра あね

52 妹 [imouto] – младшая сестра いもうと

53 姉妹 [shimai] – сестры шimai

54 弟妹 [teimai] – родные младшие братья и сестры てimai

55 義妹 [gimai] – невестка (жена младшего брата), названная сестра
ぎまい

56 従姉妹 (従姉, 従妹) [itoko] – двоюродные сестры (старшая сестра,

младшая сестра) *いとこ*

57 妹分 [*imoutobun*] – названная сестра *いもうとぶん*

58 妹娘 [*imoutomusume*] – младшая дочь *いもうとむすめ*

59 妹婿 (*imoutomiko*) – зять (муж младшей сестры) *いもうとむこ*

60 姉婿 [*anemiko*] – зять (муж старшей сестры) *あねむこ*

V. Брат

61 兄 [*ani*] – старший брат *あに*

62 兄分 [*anibun*] – названный (старший) брат *あにぶん*

63 家兄 [*kakei*] – старший брат *かけい*

64 弟 [*otouto*] – младший брат *おとうと*

65 兄弟 [*kyoudai*] – братья *きょうだい*

66 兄弟分 [*kyoudaibun*] – названные братья, побратимы *きょうだいぶん*

67 義兄 [*gikei*] – 1. зять (*муж старшей сестры*); шурин, деверь (*старший брат жены или мужа*) 2. названный брат *ぎけい*

68 義弟 [*gitei*] – 1. зять (*муж младшей сестры*); шурин, деверь (*младший брат жены или мужа*) 2. названный брат *ぎてい*

69 従弟 (従兄) [*itoko*] – младший двоюродный брат *いとこ*

70 慈兄 [*jikei*] – *поэт.* любящий старший брат *じけい*

71 次兄 [*jikei*] – *кн.* второй старший брат *じけい*

72 実兄 [*jikkei*] – родной (старший) брат *じっけい*

73 姉弟 [*shitei*] – *кн.* старшая сестра и младший брат *してい*

74 舎兄 [*shakei*] – *кн.* мой старший брат *しゃけい*

75 舎弟 [*shatei*] – *кн.* мой младший брат *しゃてい*

76 小弟 [*shoutei*] – 1. младший брат 2. *эпист.* ваш младший брат (*скромно о себе*) *しょうてい*

77 尊兄 [*sonkei*] – *эпист.* 1. Ваш старший брат 2. Вы *сонкеい*

78 乳兄弟 [*chikyoudai*] – молочный брат (сестра) *ちきょうだい*

79 兄妹 [*keimai, anito*] – *кн.* старший брат и младшая сестра *けいまい,*

あにと

80 仲兄 [*chiukei*] – второй брат (*по старшинству*) *ちゅうけい*

81 種違い [*tanechigai*] – единоутробный брат (сестра), рожденный от другого отца *たねちがい*

82 腹違い [*harachigai*] – единокровный брат (сестра), рожденный от другой матери はらちがい

83 末弟 [*battei, mattei*] – самый младший брат ばつてい, まつてい

84 亡兄 [*boukei*] – покойный старший брат ぼうけい

85 又従兄弟 [*mataitoko*] – троюродный брат (сестра) またいとこ

86 令兄 (令弟) [*reikei*] – почт. ваш (его, её) старший брат れいけい

87 再従兄 [*saijyuukei*] – старший троюродный брат (сестра) さいじゅうけい

88 再従弟 [*saijyuutei*] – младший троюродный брат (сестра) さいじゅうてい

Приступая к изучению сходств материала японского языка с тюркскими, монгольскими, тунгусо-маньчжурскими и корейским языками следует отметить, что японское слово *казоку* ('семья') обнаруживает сходство с корейским *кадьок* ('семья'). Бурятское *аба* ('отец') имеет сходство с корейским *анпа*, *абодьи* ('отец'). В эвенкийском, бурятском, тюркских и корейском языках, также как и в японском, есть понятие 'старший(ая) и младший(ая) брат (сестра)', этого нет в монгольском языке. В тюркских языках, а конкретно в киргизском, имеется парное словосочетание *ана сунди*, что означает «сестры». По отдельности эти слова представляют разные понятия: 'старшая сестра' – *ана*, а 'младшая сестра' – *сунди*. В японском языке есть схожее явление. Например, 'старшая сестра' – 姉 [*ane*] и 'младшая сестра' – 妹 [*imouto*]. Путем соединения указанных слов образуется понятие «сестры» – 姉妹 [*shimai*].

В тюркских языках обнаруживается явление употребления одного и того же термина родства по отношению ко многим различным родственникам и даже посторонним лицам при непосредственном обращении к ним. Например, словом *ана* (мать), можно уважительно обратиться к свекрови, теще, и вообще к старшей родственнице или пожилой женщине. Данное явление отсутствует в японском языке, так как 'теща' и 'свекровь' – это 姑 [*shuutome*], а при обращении к пожилой женщине используется 叔母さん [*obasan*].

В последующем анализе указанных сходств будет сделана попытка установления их природы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щербак А.М. Ранние тюркско-монгольские языковые связи (VIII-XIV вв.) / А.М. Щербак; Рос. акад. наук. Ин-т лингвист. исслед. – СПб.: ИЛИ РАН, 1997. – 291 с.
2. Щербак А.М. Тюркско-монгольские языковые контакты в истории монгольских языков: монография / А. М. Щербак; Российская акад. наук, Ин-т

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

- лингвистических исслед., Акад. наук Республики Саха (Якутия), Ин-т гуманитарных исслед. – СПб: Наука, 2005. – 195 с.
3. Bjarke F. A History of the Japanese Language / F. Bjarke. Cambridge: Cambridge Uni. Press, 2010. – 436 p.
 4. Clauson G. Turkish and Mongolian Studies / G. Clauson. – L.: Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland, 1962. – 261 p.
 5. Doerfer G. Mongolo-Tungusica / G. Doerfer // Tungusica. – Bd. 3. – Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1985.
 6. Doerfer G. Türkische und mongolische Elemente im Neupersischen / G. Doerfer // G. Doerfer. Türkische und mongolische Elemente im Neupersischen: Unter Besonderer Berücksichtigung Alterer Neupersischer Geschichtsquellen, vor Allem der Mongolen - Und Timuridenzeit, Bd 1. – Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1963. – 356 S.
 7. Miller R.A. Japanese and the other Altaic languages / R.A. Miller. – Chicago, L.: University of Chicago Press, 1971. – 331 p.
 8. Poppe N. Vergleichende Grammatik der Altaischen Sprachen. T. 1. Vergleichende Lautlehre / N. Poppe. – Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1960. – 256 S.
 9. Ramstedt G. Einführung in die altaische Sprachwissenschaft. In 2 vol. / G. Ramstedt. – Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura, 1952-1957.
 10. Robbeets M. I. Is Japanese related to Korean, Tungusic, Mongolic and Turkic? / M. I. Robbeets // Turcologica. – Bd.64. – Wiesbaden: Harrassowitz, 2005. – 975 p
 11. Vovin A. Korea-Japonica: a re-evaluation of a common genetic origin / A. Vovin. – Honolulu: University of Hawai'i Press: Center for Korean Studies, University of Hawai'i, 2010. – 278 p.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
12. Starostin S. An Etymological dictionary of the Altaic languages. In 3 Vol. (Handbook of Oriental Studies / S. Starostin, A. Dybo, O. Mudrak // Handbuch Der Orientalistik. – Part 8: Uralic & Central Asian Studiesю Brill: Academic Pub, 2003. – 2106 p.

**ON THE NAMES OF RELATIVES
IN THE JAPANESE LANGUAGE**

L.D. Ignatyeva, I.N. Novgorodov

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk

This article describes the Japanese names of family and blood relations. It is also discussed the similarities of the modern Japanese and data of the Altaic community in this thematic cluster.

Key words: *Altaic, Japanese, thematic group, family, blood relations.*

Об авторах:

ИГНАТЬЕВА Лена Даниловна – студентка бакалавриата Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К.Аммосова, *e-mail:* shihoui@mail.ru;

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

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «БЕЗДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Р.Х.Каримова

Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,
Стерлитамак

В статье на материале английского языка рассматривается лексико-семантическая группа «бездеятельность». Отобранные для анализа лексические и фразеологические единицы анализируются в рамках вербализации концепта «труд». Результаты проведенного исследования представлены в виде ряда концептуальных признаков.

Ключевые слова: *концепт, лексико-семантическая группа, вербализация, концептуальный признак, значение.*

Проблема системной организации лексики существовала очень давно. Среди словарей, в которых классификация лексической системы осуществлялась способом объединения слов в блоки разного объема, следует назвать словари Роже, Дорзайффа, Халлига-Вартбурга, Касареса, А.Н. Баранова и других. В соответствии с концепцией З.Д.Поповой концепты следует исследовать через «значения номинирующих их языковых единиц» [Попова 2007: 198].

Как утверждает А.В.Кравченко, «означающая» функция языковых знаков возникает не в силу прямого соотнесения их с внешним миром, а в силу соотнесения с человеческим опытом, образующим основу знания» [Кравченко 1999: 6]. Такой подход к языку позволяет исследователю рассматривать проблему языкового знака «в аспекте его способности быть средством фиксации, хранения и передачи знания» [там же: 7].

«Структура базисного концепта предопределяет развертывание типов знаний, конкретизирующих общую глобальную семантику в различных аспектах» [Кильдибекова 2005: 127]. В этой связи в нашей статье предпринята попытка систематизации лексических единиц в рамках описания концепта «труд» в форме лексико-семантической группы «бездеятельность». Лексические единицы были отобраны из словарей английского языка различного типа, в том числе из Англо-русского словаря с тематической классификацией под редакцией Т.И.Шаталовой, Словаря синонимов и антонимов английского языка Д. Девлина, Оксфордского словаря синонимов английского языка, Англо-русского фразеологического словаря А.В.Кунина. Для анализа было отобрано 70 лексических единиц и 25 фразеологизмов.

Первоначально все лексические единицы были сгруппированы по частям речи. Наиболее многочисленной оказалась группа глаголов (24 ед.), за ними следуют существительные (22 ед.), затем прилагательные (10 ед.).

Значение «бездеятельности», вербализованное в анализируемой лекси-

ко-семантической группе через глагольные лексические единицы, можно представить в виде концептуальных признаков:

- 1) 'предаваться безделью', напр.: *to be idle, to laze, to idle, to be lazy, to sit back, to lounge, to dawdle*, ФЕ: *to laze all day, to put one's feet up* (разг.),
- 2) 'медлить, мешкать, терять время', напр.: *to dally, to slouch about/around, to fool about, to hang about*;
- 3) 'откладывать работу', ср.: *procrastinate*;
- 4) 'уклоняться от работы'. ср.: *to shirk, to go to AWOL* (воен.) *-Absent Without Leave*;
- 5) 'зря тратить время'. ср.: *to dally off, to fool about*,
- 6) 'прогуливать уроки, работу', ср. ФЕ: *to skip school, to play hooky, to play truant, to take French leave*;
- 7) 'принимать позу, которая ничего не позволяет делать', напр. ФЕ *do a hands to us, to put one's feet up, to twiddle one's thumbs* (разг.).

Отметим, что среди глаголов, вербализующих значение бездеятельности, встречаются фразовые глаголы, напр.: *to sit back, to slouch about, to hang about, to dally off*.

К базовым лексемам, вербализующим значение бездеятельности, следует отнести субстантивы: *idleness, sloth* (книжн.), *inaction, inactivity*. На значение бездеятельности указывают производящая основа или префикс со значением отрицания, ср: *idle, in-*.

Значение бездеятельности реализуется также в именах деятелей и в именах свойств, ср.: *lounger, idler, loafer, slacker, sluggard* (книжн.), *ne'er-do-well* (пренебр.), *dawdler, laggard, layabout, shirker* (разг.), *faineant*.

Большинство имен деятелей, обозначающих отрицательное отношение к труду, образованы от глагольных основ, напр.: *slack, shirk, lounge, dawdle, loaf*. Значение бездеятельности мотивировано производящей основой.

Отметим, что значение бездеятельности имплицитно представлено в существительных, которые называют, например, учеников или студентов, прогуливающих уроки, напр.: *dropout, clockwatcher* (разг. пренебр.), *truant*. Появление таких слов в составе тематических классификаций позволяет нам предположить, что к безделью в английском языковом сознании приравнивается и прогуливание, и пропуски уроков. Об отрицательной оценке свидетельствуют пометы: пренебр.(ср. также глагол *to fool about* -болтаться попусту).

К базовым лексемам представляется справедливым отнести группу прилагательных, вербализующих значение бездеятельности, среди них назовем следующие: *idle, lazy, indolent, inactive, shiftless, work-shy, bone-idle, bone-lazy* (пренебр.), *slothful*. Значение бездеятельности реализуется как в корневых словах, так и с помощью морфем со значением лишения признака: *sloth, -less, in-*.

Рассмотрим синонимический ряд базовых лексем *idle, lazy, slothful*, ср.: **idle** - Syn.unemployed, inactive, workless, unused, unoccupied, waste, bar-

ren, fallow, untilled, uncultivated, lazy, shiftless, slothful, trifling, sluggish, indolent, listless, ineffectual, inert, futile, frivolous, vain, useless, unprofitable, unimportant [Девлин 2002: 190],

slothful adj.- Syn.lazy, leisurely, inactive, torpid, indolent, passive, lax, slow, sluggish, inert, idle [Девлин 2002: 421],

lazy - adj. 1.indolent, slothful, dilatory, idle, shiftless, inactive, listless, faint, otiose, slack, lax, lethargic 2.slow, languid, lazy, easy-going, sluggish, slow-moving, languorous [The A-Z Oxford Dictionary of Synonyms: 908].

Сравнение синонимических рядов ключевых лексем со значением «бездеятельности» позволило выявить несколько прилагательных, являющихся общими у всех прилагательных. Это такие прилагательные как: *indolent (formal) - lazy, lax, slow, sluggish, inert, inactive*. Наличие таких совпадений в составе синонимических рядов, на наш взгляд, может свидетельствовать о том, что значение «бездеятельности» отождествляется с инертностью, медлительностью, отсутствием активных действий и полного отказа от работы. Кроме корневых слов, значение «бездеятельности» выражается с помощью морфем.

Использование в исследовании «Англо-русского фразеологического словаря» А.В.Кунина дало возможность выделить фразеологизмы, вербализующие следующие концептуальные признаки:

1) «заниматься бесполезной и бесплодной деятельностью», напр.: *to fish in air, blow bubbles*;

2) «болтать, празднословить», ср.: *hot air (пазг.), shoot(sling/throw) the bull (амер. жарг.), фа bag of wind, to chew the fat (or the ray)*;

3) «предаваться безделью», ср.: *eat the bread of idleness*;

4) «слоняться без дела», напр.: *be (go) on the bum (амер. жарг.), do the block, rah-rah boys (амер. жарг.)* - используется в отношении студентов, предпочитающих весёлое времяпрепровождение.

Значение «бездеятельности» объективируется также в именах лиц, напр.: *a gold brick, a drugstore cowboy (амер.), a dead dog (разг. фам.)*.

Лексико-семантическая группа «бездеятельности» может быть дополнена рядом лексических единиц, вербализующих значение «безработный». Группа слов, которые называют человека, не имеющего определенного места работы, включает следующие лексемы: существительные *sundowner, Jack out of office, benchwarmer, out-of work*, прилагательные *unemployed, jobless, workless*, словосочетания *out of place, out of work, on the wallaby track* [<http://transacademic.ru>].

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Концепт «ТРУД» по праву можно считать многослойным и многоуровневым концептом.

2. Многочисленность номинаций, вербализующих значение «бездеятельности», свидетельствует о высокой номинативной плотности концепта «ТРУД» в английском языке.

3. Лексические единицы, вербализующие значение «бездеятельности», можно обнаружить в составе разных частей речи.

«бездеятельности», можно обнаружить в составе разных частей речи.⁴

4. Высокая номинативная плотность концепта «ТРУД» является, на наш взгляд, является доказательством значимости данного концепта и отрицательной оценке «бездеятельности» в современном индустриальном обществе.

5. Все вышесказанное подтверждает высказывание Г. Гачева, называвшего англичан «self made men».

Данное исследование не является конечным и будет продолжаться в сопоставительном аспекте в сравнении с родственными и неродственными языками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гачев Г. Национальные образы мира / Г. Гачев. – М.: Советский писатель, 1988. – 233 с.
2. Кильдибекова Т.А. Проблема систематизации лексики в функционально-когнитивном словаре / Т.А. Кильдибекова, Г.В. Гафарова // Семантика разноразноуровневых единиц в языках различного строя: Сб. научн. статей. – Уфа: РИО БашГУ, 2005. – С.122-129.
3. Кравченко А.В. Классификация знаков и проблема взаимодействия языка и знания / А.В. Кравченко // Вопросы языкознания. – 1999. – №6. – С.6-12.
4. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А.Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Девлин Д. Словарь синонимов и антонимов английского языка / Д. Девлин. – М.: Центрполиграф, 2005. – 559 с.
6. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин / Лит. ред. М.Д. Литвинова. – М.: Рус. язык, 1984. – 944 с.
7. Шаталова Т.И. Англо-русский тематический словарь / English-Russian Thesaurus / Т.И.Шаталова. – М.: Астрель: АСТ, 2005. – 237 с.
8. The Oxford Thesaurus – An A-Z Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <http://www.twirpx.com/file/101439/pdf>.

LEXICAL-SEMANTIC GROUP «INACTIVITY» IN ENGLISH

R.Kh. Karimova

Sterlitamak branch of Bashkir State University, Sterlitamak

The lexical-semantic group of «INACTIVITY» is considered in the article. Lexical and phraseological units are analyzed in the framework of verbalization of the concept «WORK». The results of the study are presented in the form of a series of conceptual features.

Key words: *concept, lexical-semantic group, verbalization, conceptual feature, meaning.*

Об авторе:

КАРИМОВА Римма Хатиповна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, *e-mail*: kar-rima@gambler.ru

УДК 81.367.2

ОСОБЕННОСТИ ПУНКТУАЦИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

А.В. Малышева

Военный университет Министерства обороны РФ, Москва

Данная статья посвящена анализу проблемы использования знаков препинания в китайском языке, описывает основные особенности пунктуации путунхуа на современном этапе, содержит информацию об истории знаков препинания в китайском языке

Ключевые слова: знаки препинания, знаки выделения, китайский язык путунхуа, пунктуация.

В последние годы растет число издаваемых в России учебников, учебных и учебно-методических пособий, словарей и другой учебной и справочной литературы по китайскому языку, подготовленной отечественными специалистами самостоятельно, либо в соавторстве с китайскими коллегами.

Обращает на себе внимание тот факт, что во многих опубликованных учебниках и пособиях, содержащих материал по фонетике, лексике, грамматике китайского языка и др., практически отсутствует информация об особенностях использования знаков препинания, и, кроме того, в самих учебных изданиях, возможно, по техническим или по иным причинам, не всегда соблюдаются пунктуационные нормы китайского языка, так, в китайском тексте появляются знаки препинания русского языка, например, кавычки, точка, точка с запятой и др., допускается изменение знаков препинания, присутствующих в аутентичном тексте, или их пропуск и др. На фоне того, что в рамках обучения русскому языку как родному в объеме школьной программы уделяется достаточно внимания изучению пунктуационных правил, вызывает удивление подобное отношение к знакам препинания при обучении иностранному языку.

Целью данной статьи является описание особенностей употребления знаков препинания в китайском языке.

Пунктуационные знаки являются вспомогательными элементами, которые выполняют функции членения и графической организации письменного (печатного) текста.

Безусловно, незнание пунктуационных правил как в текстах на родном, так и на иностранном языке приводит к искажению понимания текста, особенно это характерно для китайского языка, в котором графически не выде-

ляются границы слов – в письменном тексте отсутствуют пробелы/пропуски между словами. Кроме того, китайский, будучи тональным языком, требует повышенного внимания к оформлению звучащей речи, а знаки препинания при воспроизведении текста вслух помогают осуществлять его интонационное оформление (интонация, смысловые паузы, логические ударения).



Возможно, авторы учебников и пособий полагают, что имеющие знания и опыт использования знаков препинания в родном языке обучающиеся не нуждаются в дополнительных указаниях на особенности пунктуации китайского языка. Но практика преподавания свидетельствует о том, что отсутствие систематизированной, специально подобранной информации о знаках препинания приводит к интерференции русского языка и, как результат, к ошибкам в интерпретации и переводе китайских текстов на русский язык, и ошибкам, препятствующим решению коммуникативной задачи в письменной речи на китайском языке.

Нельзя не отметить, что трудности использования знаков препинания китайского языка возникают не только у иностранцев, но и у носителей языка, эти проблемы обусловлены исторически.

В древнекитайском языке (в текстах на 文言 *вэньяне*) обычно не использовались знаки препинания, разделение на предложения и синтагмы осуществлялось с помощью частиц, посредством построения грамматической структуры, при прочтении определённую роль играло «чувство языка» (в этой связи нередко были случаи двусмысленного и ошибочного толкования текстов).

Для обозначения интонации и пауз в древнекитайском языке использовались частицы (специальные служебные слова-маркеры), которые и выполняли функцию знаков препинания в современном языке. По месту их расположения можно разделить на две группы:

- в начале предложения:
夫、惟、盖、故、粤、是故、今夫、若夫、且夫、然则 и др.
- в конце предложения:
也、耳、焉、矣、乎、哉、耶 (邪)、欤 (与) и др.

В *甲骨文* текстах на панцирях черепах и в *金文* надписях на бронзе выделяются графические элементы, положившие начало современной пунктуации. В доцинскую эпоху в Китае уже появились знаки препинания, но в их использовании не было системы. Например, на бамбуковых дощечках периода Воюющих царств (476-221 гг. до н.э.) использовался знак , обозначающий завершение статьи, а также знак , совмещавший в себе функции точки и запятой в современном языке. Только в эпоху Хань (206 г. до н. э. - 220 г. н. э.) появилась система 句读 (jùdòu) – *членение/разметка текста на предложения и синтагмы*. В период Сун (960-1279 гг.) появились знаки точки и запятой: “。”, “、”. В текстах, написанных во время правления династии Мин (1368-1644 гг.), появились особые знаки препинания для имен собственных:

- «имена государей и поданных выделяются одной чертой с правой стороны от иероглифов (государя – «чертой и нулями»); «двумя чертами с правой стороны от иероглифов обозначаются названия народов, стран, городов, рек, правлений царствующего государя» [Бичурин, -16], например:

道
光

- для названий столиц, династий, книг, глав использовались «вместительные знаки», например:

大
清

Представленное выше описание знаков препинания для обозначения имен собственных содержится в первой опубликованной на русском языке в 1838 году работе, посвященной грамматическому строю китайского языка – «Хань-вынь-ци Мын. Китайская Грамматика» Никиты Яковлевича Бичурина (в монашестве отец Иакинф).

И. Бичурин выделил два основных знака препинания: «нуль ○ и черта — ». «Нуль при разделении одной мысли от другой заменяет точку, двоеточие и точку с запятой, ставится по правую сторону последней буквы под нижним её углом. Когда же нуль сей употребляется в значении запятой, отделяющей одно слово от другого, то ставится перед самой буквой. Знак — употребляется в конце периода, и пишется по левую сторону последний буквы, под нижним её углом» [Бичурин 1908: 14].

Бичуриным были описаны и «разновидности» знака «нуль»: в предложениях «главное предложение и общий вывод выделялись «двойным нулем»: ○ предложения, содержащие причину, выделяются поставленным по правую сторону буквы «черным нулем» ● [Бичурин 1908: 15].

Современная система знаков препинания, будучи частью 白话 语言 байхуа, появилась только в XX веке и содержит наряду с традиционными знаками пунктуации, наряду с традиционными знаками пунктуации, заимствованные из европейского (английского) письма знаки. В 1919 г. в рамках языковых реформ «Движения 4 мая» Министерством просвещения (Министерством образования) был опубликован список из 12 видов пунктуационных знаков. Первой книгой, написанной на байхуа с использованием новой системы знаков препинания, была «Программа истории китайской философии» 胡适 Ху Ши, опубликованная в феврале 1919 г. 上海商务印书馆 Shanghai Commercial Press (здесь и далее перевод наш - А.В. Мальшева).

В 1951 г. 中华人民共和国新闻出版总署 Главное государственное управление КНР по делам печати и издательств опубликовал «标点符号用法» о «Правилах употребления знаков препинания», в октябре того же года Государственный совет КНР издал «关于学习标点符号用法的指示» «Указания к изучению «Правил употребления знаков препинания», после чего, в китай-

ском языке появились единые правила употребления знаков препинания.

В марте и апреле 1990 г. 国家语言文字工作委员会 *Государственный комитет по работе в области языка и письменности* и 中华人民共和国新闻出版署 *Государственное управление КНР по делам печати и издательств* внесли изменения и опубликовали «Правила употребления знаков препинания».

С июня 1996 года вступил в силу «标点符号用法» «Государственный стандарт КНР о правилах употребления знаков препинания» (далее «Стандарт») GB/T 15834-1995, опубликованный 13 декабря 1995 г. Главным государственным управлением КНР по контролю качества, инспекции и карантину.

Материалом для данной статьи стал действующий с 1 июня 2012 г. «Государственный стандарт КНР о правилах употребления знаков препинания» GB/T 15834—2011, заменивший ГОС GB/T 15834-1995¹.

В процессе анализа ключевых понятий «Стандарта»: 标点符号 *знаки препинания*, 语段 *отрезок речи*, 句子 *предложение* (复句 *сложное предложение*, 分句 *простое предложение*) и др., были выделены общие принципы и закономерности в расстановке знаков препинания.

Предложение 句子 (sentence) в «Стандарте» рассматривается не как грамматическая категория синтаксиса, или единица сообщения, обладающая значением предикативности, а как единица языка, «отделенная *длинными паузами*, с определенной *интонацией*, обладающая относительной *смысловой законченностью*» [标点符号用法 — 1]. Предложение может быть *сложным* 复句 (complex sentence) и состоять из двух и более *простых предложений* 分句 (clause). Простые предложения в составе сложных обладают относительной *смысловой законченностью*, отделяются паузами, но, в отличие от 句子, *не имеют законченной интонации*. Таким образом, в «Стандарте» предложение рассматривается как единица языка, обеспечивающая ритмику и мелодику речи, обладающее смысловой законченностью.

Также не дает четкого указания на грамматические или синтаксические связи, а указывает на интонационный компонент термин «*отрезок речи* 语段 (语言片段; expression)» – общее название языковых единиц: 词 *слово*, 短语 *словосочетание*, 句子 *предложение*, 复句 *сложное предложение* и др.

Термин 标点符号 является собирательным, включающим в себя 点号 *знаки препинания* (представляющие собой в большинстве случаев традиционные для китайского языка знаки препинания, которые использовались до XX века при разметке текстов; сопоставимы с видами пунктуационных знаков завершения и разделения в русском языке) и 标号 *знаки выделения*.

¹ Сайт Министерства просвещения (Министерства образования) КНР 中华人民共和国教育部 <http://www.moe.gov.cn/ewebeditor/uploadfile/2015/01/13/20150113091548267.pdf>

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

✓ *点号* знаки препинания являются знаками паузы, делятся на два под-вида по месту расположения:

○ на конце предложения: *句号* точка, *问号* вопросительный знак и *叹号* восклицательный знак (в зависимости от интонации/цели высказывания предложения: повествовательное, вопросительное, побудительное и восклицательное) – маркеры паузы и интонации предложения;

○ в середине предложения: *逗号* запятая; *顿号* каплевидная запятая; *分号* точка с запятой; *冒号* двоеточие для обозначения различных пауз внутри предложения.

Исследование особенностей использования *点号* знаков препинания показало, что самая длинная пауза – пауза после знаков *句号*, *问号* и *叹号* – в конце предложения, при этом она не изменяется в зависимости от длины самого предложения. *分号* точка с запятой используется для разделения простых предложений в составе сложного и является маркером паузы, которая короче паузы, следующей за *冒号* двоеточием, но длиннее паузы после *逗号* запятой. Самой короткой является пауза, следующая за *顿号* каплевидной запятой. Соотношение длин пауз после знаков препинания *点号* можно представить в виде следующей схемы:

句号 = 问号 = 叹号 > 冒号 > 分号 > 逗号 > 顿号。

✓ *标号* знаки выделения, являются маркерами, указывающими на особенности и роль отдельных элементов предложения (в основном слов): *引号* кавычки; *括号* скобки; *破折号* тире; *省略号* многоточие; *着重号* точка акцентуации; *连接号* дефис; *间隔号* разделитель имен, *分隔号* разделительная точка; *书名号* книжные кавычки; *专名号* знак имени собственного; *分隔号* знак разделения.

Проанализировав историю возникновения знаков препинания в китайском языке и правила их расстановки на современном этапе, можно сделать вывод о том, что ведущим принципом пунктуации китайского языка является смысловая (о роли пунктуации в понимании письменного текста см. А.Б. Шапиро, С.И. Абакумов,) и интонационный (роль пунктуации как показателя ритмики и мелодики речи; см. А. М. Пешковский, Л. В. Щерба); в меньшей степени грамматический (роль пунктуации в выявлении синтаксического строения письменного текста; см. Я.К.Грот) и коммуникативный (понимание роли пунктуации как возможности подчёркивания в письменном тексте с помощью знаков препинания коммуникативной значимости слова/группы слов). Особенности использования знаков препинания *点号* представлены в таблице ниже.

Таблица 1.

Использование знаков препинания китайского языка

Название знака препинания (графический)	Особенности использования	Примеры
---	---------------------------	---------

знак)		
句号 точка (。)	1. Ставится на конце повествовательного предложения.	北京是中华人民共和国的首都。 <i>Пекин – столица КНР.</i>
	2. Ставится на конце побудительного предложения для смягчения интонации.	请您稍等一下。 <i>Пожалуйста, подождите.</i>
问号 вопросительный знак (?)	1. Ставится на конце вопросительного предложения.	他叫什么名字? <i>Как его зовут?</i>
	1.1. Ставится на конце риторического вопроса, вопроса и др.	你怎么还不回家去呢? <i>Почему же ты не возвращаешься домой?</i>
	1.2. Ставится на конце альтернативного вопроса.	这是巧合还是有意安排? <i>Это произошло случайно или было спланировано?</i>
	1.3. Если словосочетания, содержащие объекты сравнения, распространены или содержат более двух объектов сравнения, то после каждого словосочетания может быть использован знак вопроса (или запятая).	要一个什么样的结尾: 现实主义的? 传统的? 大团圆的? 荒诞的? 民族形式的? 有象征意义的? <i>Какой будет конец? Реалистический? Традиционный? Счастливый? Абсурдный? В национальном стиле?</i>
	2. Как 标号 используется для обозначения неизвестных или поставленных под сомнение данных.	马致远 (1250? - 1321) 元代戏曲家。 <i>Ма Чжиюнь (1250? - 1321), драматург династии Юань.</i>
叹号 восклицательный знак (!)	1. Используется на конце предложения в основном для обозначения восклицательной интонации (для усиления могут быть использованы два-три знака)	为祖国的繁荣昌盛而奋斗! <i>Боритесь за процветание и могущество Родины!</i>
	2. Используется на конце предложения в основном для обозначения побудительной интонации.	停止射击! <i>Прекратите стрелять!</i>
	3. Используется на конце предложения для усиления риторического вопроса.	我哪里比得上他呀! <i>Где уж мне с ним сравниться!</i>

	4. Используется после звукоподражаний для выражения быстроты или внезапности действия.	咚! 咚咚!! 突然传来一阵急促的敲门声。 <i>Бум-бум, вдруг донесся частый стук в дверь.</i>
逗号 запятая (,)	1. Используется как маркер паузы между подлежащим и сказуемым.	我们看得见的星星, 绝大多数是恒星。 <i>Большинство звёзд, которые мы видим, являются неподвижными.</i>
	2. Используется как маркер паузы между глаголом и дополнением.	应该看到, 科学需要一个人贡献出毕生的精力。
	3. Используется как маркер паузы после обстоятельства, расположенного в начале предложения.	对于这个城市他并不陌生。 <i>Этот город ему все же знаком.</i>
	4. Используется для разделения простых предложений в составе сложного (за исключением случаев использования точки с запятой).	据说苏州园林有一百多处, 我到过的不过十处。 <i>Говорят, что парков в Сучжоу больше 100, я побывал только в 10.</i>
	5. Используется после подлежащего с частицей.	他呢, 倒是很乐意地、全神贯注地干起来了。 <i>Он, однако, с удовольствием сосредоточенно принялся за дело.</i>
	6. Используется в предложении с однородными распространёнными подлежащим, сказуемым, дополнением.	那姑娘头戴一顶草帽, 身穿一条绿色的裙子, 腰间还系着一根橙色的腰带。 <i>Та девушка была в соломенной шляпе и в зелёной юбке, а на талии у нее был повязан оранжевый пояс.</i>
	7. Используется после вынесенного в препозицию к подлежащему сказуемого или перед определением/обстоятельством в постпозиции к подлежащему.	真美啊, 这条蜿蜒的林间小路。 <i>Какая же красивая эта извилистая лесная тропа!</i> 她吃力地站了起来慢慢地。 <i>Она с трудом медленно встала.</i>
顿号 дуньхао (каплевидная запятая)(、)	Используется в предложении при перечислении.	这里有自由、民主、平等的风气和氛围。 <i>Здесь царит атмосфера свободы, демократии,</i>

		равенства.
分号 точка с запятой (;)	1. Используется в сложном предложении для разделения простых в его составе.	语言, 人们用来抒情达意; 文字, 人们用来记言记事。 <i>Люди используют язык для выражения своих чувств и идей, письменность для их записи.</i>
	2. Используется для разделения пунктов списка.	中华人民共和国行政区划如下: <i>Административно-территориальное деление КНР предполагает:</i> (一) 全国分为省、自治区、直辖市; 1. <i>Выделение на всей территории КНР провинций, автономных районов и городов центрального подчинения;</i> 二) 省、自治区分为.....; 2. <i>Провинции, автономные районы делятся на...;</i>
冒号 двоеточие (:)	1. Используются после слов-обращений.	同志们, 朋友们: <i>Товарищи! Друзья!</i>
	2. Используются после слов автора, таких как: “说、想、是、证明、宣布、指出、透露、例如、如下” и др.	他十分惊讶地说: “啊, 原来是你!” <i>Он крайне удивленно сказал: «О, оказывается, это ты!»</i>
	3. Используются после обобщающего слова.	北京紫禁城有四座城门: 武门、神武门、东华门、西华门。 <i>У дворцового комплекса Запретного города в Пекине 4 ворот: Умэнь, Шэньумэнь, Дунхуамэнь, Сихуамэнь.</i>
	4. Используются в сложном предложении перед простым предложением в его составе, содержащим обобщение или вывод.	张华考上了北京大学; 李萍进了中等技术学校; 我在百货公司当售货员: 我们都有光明的前途。 <i>Чжан Хуа поступила в Пекинский университет, Ли Пин поступила в техникум, я</i>

		работаю продавцом универмаге – у нас всех блестящие перспекти- вы.
--	--	---

Анализ использования заимствованных из европейских языков знаков препинания свидетельствует о том, что в целом данные знаки сохранили в китайском языке свои функции и вместе с тем приобрели новые функции и особенности употребления в путунхуа. Ниже представлены основные правила использования 标号.

引号 кавычки (“ ” ‘ ’).

1. Используются при цитировании. Например:

李白诗中就有“举头望明月”这样的语句。

В стихотворении Ли Бо есть такая фраза: «Поднимаю голову и смотрю на месяц».

2. Используются для выделения объекта обсуждения. Например:

古人对于写文章有个基本要求, 叫做“有物有序”。“有物”就是要有内容, “有序”就是要有条理。Основным требованием к написанию статей в древности было «наличие формы и содержания» («наполнение и порядок в нем»), «наличие наполнения» – требование иметь содержание, «наличие порядка» – требование иметь систему в изложении.

3. Используются для выделения слов с особым (переносным) смыслом. Например:

这样的“聪明人”还是少一点好。

Было бы все же лучше, чтобы «таких умных» было поменьше.

4. При использовании кавычек в кавычках, внешние кавычки имеют вид “ ”, внутренние – ‘ ’. Например:

他站起来问: “老师, ‘有条不紊’是什么意思?”

Он встал и спросил: «Учитель, что значит «организованный и последовательный?»»

括号 скобки () используются для выделения пояснительного слова или вставного предложения. Например:

中国猿人 (全名为“中国猿人北京种”, 或简称“北京人”) 在我国的发现, 是对古人类学的一个重大贡献。Обнаружение останков синантропа на территории Китая (полное наименование «пекинский синантроп»), внесло большой вклад в развитие палеоантропологии.

破折号 тире —.

1. Используется для выделения части, носящей характер пояснения. Например:

我一直坚持读书, 想借此唤起弟妹对生活的希望——无论环境多么困难。Я все время упорно учился, хотел тем самым пробудить желание жить у братьев и сестер, вне зависимости от того, какие трудные условия жизни.

2. Используется при внезапной смене темы беседы. Например:

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

今天好热啊! — 你什么时候去上海? *Как же сегодня жарко! А ты когда поедешь на море?*

3. Используется (в том числе после звукоподражаний) как показатель долготы звука. Например:

“呜——”火车开动了。У-у, загудел поезд и отправился.

4. Используется в начале каждой строчки списка (при перечислении).

Например:

根据研究对象的不同, 环境物理学分为以下五个分支学科: *В соответствии с объектом изучения физических исследований окружающей среды можно выделить следующие направления:*

——环境声学; *акустика окружающей среды;*

——环境光学; *оптика окружающей среды.*

5. Используется при записи реплик диалога. Например:

——你长大后想成为科学家吗? *Хочешь стать ученым, когда вырастешь?*

——当然想了! *Конечно, хочу!*

省略号 многоточие.....

1. Используется в предложении с сокращением. Например:

她轻轻地哼起了《摇篮曲》: “月儿明, 风儿静.....”

Она потихоньку за пела «Колыбельную»: «Месяц ясный, ветер спокойный...»

2. Используется для обозначения сокращения при перечислении. Например:

在广州的花市上, 牡丹、水仙、梅花、菊花、山茶.....春夏秋冬季的鲜花都挤在一起啦! *На рынке цветов в Гуанчжоу цветы трех сезонов: весна, лето, осень соединились в одном месте, здесь были и пионы, и нарциссы, и цветы сливы, и хризантемы, и камелии ...*

3. Используется внутри высказывания, которое прерывается и вновь продолжается. Например:

“我.....对不起.....大家, 我.....没有.....完成.....任务。”

Я ... прошу прощения ...у всех, я...не... выполнил...задание.

连接号 дефис -

1. Используется между двумя существительными, образующими единое смысловое целое. Например:

我国秦岭-淮河以北地区属于温带季风气候区。 *Район к северу от Циньлин-Хуайхэ является территорией умеренного муссонного климата.*

2. Является знаком, соединяющим даты, числа, места и т.д., указывая на отрезок времени, часть пространства т.д. Например:

鲁迅 (1881-1936) 原名周树人, 浙江绍兴人。 *Лу Синь (1881-1936), настоящее имя Чжоу Шужэнь, уроженец Шаосина, пров. Чжэцзян.*

3. Используется с арабскими цифрами, латинскими буквами и т.д., например, для обозначения номера артикула, модели и т.д. Например:

NAW-4和TRC-3海底光缆 *подводный волоконно-оптический кабель* NAW-4 и TRC-3; 联系电话: 010-88842603 *Номер телефона: 010-88842603.*

4. Является знаком, соединяющим этапы процесса развития. Например: 人类的发展可以分为古猿-猿人-古人-新人这四个阶段。 *В развитии человечества можно выделить 4 стадии: плиоитек - питекантроп - древний человек - новый человек.*

间隔号 分隔符 именов, разделительная точка.

1. Используется для определения границ в иностранных именах. Например:

烈奥纳多·达·芬奇 *Леонардо да Винчи*、弗拉基米罗维奇·普京 *Владимир Путин*.

2. Используется для разделения названия книги и главы (части, тома) в ней. Например:

中国大百科全书·物理学 *«Большая китайская энциклопедия. Физика»*

书名号 книжные кавычки 《 》 〈 〉 используются для названий книг, газет, периодических изданий и др. Например:

他的文章在《人民日报》上发表了。 *Его статью опубликовали в «Жэньминь жибао».* 《〈中国工人〉发刊词》发表于1940年2月7日。 *«Вводная статья к «Китайскому рабочему»» была опубликована 7 февраля 1940 года.*

专名号 标志 имени собственного — используется под топонимами, антропонимами, названиями династий и др. Например:

司马相如者，汉蜀郡成都人也 *Сыма Сянжу, житель Чэнду, области Шу в Китае.*

着重号 标志 акцентуации – знак ставится под иероглифом (иероглифами), главным в синтагме или требующем выделения (соответствует подчёркивающей черте). Например:

诗人需要表现，而不是证明。 *Поэтам необходимо выражение, а не доказательство чего-либо.*

分隔号 标志 разделения / .

1. Используется как разделительный знак для выделения строк в стихотворениях, ритмических единиц. Например:

春眠不觉晓/处处闻啼鸟/。

Непробуден сон весной, / а птичий гомон слышен отовсюду.

2. Используется для разделения двух объектов одной группы, выделения составных частей целого. Например:

我国的行政区划分为: 省(直辖市、自治区)/直辖市(地级市)/县(县级市、区、自治州)/乡(镇)/村(居委会)。 *Административно-территориальное деление КНР: провинции (города центрального подчинения, автономные районы)/ города провинциального подчинения (города окружного значения)/уезды (города, районы, автономные округа уездного значения)/ села (посёлки)/ деревни (жилищные комитеты).*

ЛИТЕРАТУРА

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

1. Хань-вынь ци-мын. Китайская грамматика [ЕНИП - ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА "НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ РОССИИ] [Электронный ресурс] – URL: <http://e-heritage.ru/ras/view/publication/general.html?id=46959330>
2. 《标点符号用法》 [中华人民共和国教育部, [Электронный ресурс] – URL: <http://www.moe.gov.cn/ewebeditor/uploadfile/2015/01/13/20150113091548267.pdf>

BASIC FEATURES OF THE CHINESE PUNCTUATION MARKS

A.V. Malysheva

Military University of the Ministry of Defense of Russian Federation, Moscow

The article concerns the analyze of the Chinese punctuation marks usage, describes the basic features of the punctuation Putonghua at the present stage, it also contains the information about history of the Chinese punctuation marks.

Key words: *punctuation marks, знаки выделения, Chinese language Putonghua, punctuation.*

Об авторе:

МАЛЫШЕВА Анастасия Владимировна, адъюнкт кафедры Дальневосточных языков Военного университета Министерства обороны РФ; *e-mail:* anastasia_malysheva@hotmail.com

УДК 81'367

О СЕМАНТИЧЕСКОЙ НЕОДНОРОДНОСТИ КОНСТРУКЦИИ GET + PARTICIPLE II

И.М. Некрасова

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

В статье предлагается анализ сочетания *get* + причастие II, в глубинной структуре которого выявляются различные по семантике формы. Точка зрения на *get*-пассив как фазисное преобразование исходного именного предложения с глаголом *be* помогает понять истоки семантической неоднородности рассматриваемой конструкции.

Ключевые слова: *get-пассив, глубинная семантическая структура, пациенс, составное именное сказуемое, фазисное преобразование, омонимичные формы.*

Конструкция *get* + Participle II ассоциируется, прежде всего, с процессуальным пассивом, который используется как регулярная грамматическая форма в других германских языках. Употребление *get*-пассива фиксируется в научной литературе на протяжении более чем трехсот лет, но за последние 50 лет наблюдается его резкий рост: «The *get*-passive is now a serious rival to the *be*-passive» [Mair [http](http://)]. В современных грамматиках английского языка отмечают семантические и функциональные особенности *get*-пассива; од-

нако за рамками анализа остаются деривационные отношения пассивных конструкций (ПК) с глаголами *be* и *get*, в основе которых лежит общая модель предложения.

Синтаксическая семантика, сформировавшаяся как направление во второй половине прошлого столетия, позволяет выявить глубинную структуру активного и пассивного предложения и раскрыть истинную природу залоговой семантики. Если глагол в активе может обозначать различные ситуации – состояние (*X is sleeping*), процесс (*X woke*), действие (*X goes home*), действие-процесс (*X is reading a book*), то семантика пассивной конструкции оказывается более однородной: глагол в ПК всегда представляет ситуацию как состояние или процесс:

(1) *X is invited* – Что происходит с X? (ситуация: состояние, X – пациент);

(2) *X is being invited* (процесс, «вхождение» в состояние, X – пациент).

При этом различие между состоянием или процессом в активе (*X is sleeping*) и пассиве (*X is invited*) заключается в типе значения: значение актива оказывается лексическим, значение пассива – грамматическое, регулярно создаваемое залоговым преобразованием. В силу своей семантической неоднородности актив противопоставляется пассиву как маркированному члену привативной оппозиции и как глагольное сказуемое – именному [Левицкий 1991: 30-34].

Формальное сходство пассива и составного именного сказуемого (СИС) отмечают многие ученые. В германистике 2-й половины прошлого столетия конструкцию *be* + Participle II традиционно разграничивали, в зависимости от степени распространенности, как СИС (*The window was broken*) и глагольное сказуемое (*The window was broken yesterday / by the child*) [Иванова и др. 1981: 132-133]. Вместе с тем даже при наличии обстоятельственных детерминантов, первый актанта ПК не испытывает некое «воздействие», а пребывает в состоянии или в процессе его изменения. Аналогичную семантику выражает СИС, сравним: *I am cold – I am getting cold*. Специфика СИС вытекает из оформления предикативного признака как пассивного, субъект которого представляется как обладатель признака, а не его создатель; пассивный признак – это качество, свойство, состояние [Лекант 1976: 23]. Семантическая роль подлежащего в пассиве – пациент – позволяет считать ПК разновидностью «безагентных» структур [Некрасова: 2016]. Единственное формальное отличие между СИС и ПК заключается в том, что именная часть второй структуры выражена причастием, т.е. «прилагательным с особым оттенком результата процесса, имевшего место в прошлом» [Смирницкий 1959: 264]. Что же касается одной из главных «примет» пассива – агентивного дополнения, то его роль не следует преувеличивать. «Наличие дополнения с предлогом *by* само по себе еще не делает сочетания *be* с причастием II единой аналитической формой пассива» [Смирницкий 1959: 272]. Кроме того, в языках преобладают двучленные (short) ПК; так, в английском языке

они составляют от 70 до 94 % [Есперсен 1958: 186].

В настоящей работе представлена точка зрения на ПК с глаголом *становиться* как на дериват *быть*-пассива, т.е. результат преобразования исходного типа сказуемого. Образуя составное именное сказуемое (СИС), связка *быть* является «грамматическим показателем тождества» [Бенвенист 1974: 204], она призвана «выражать логические отношения между подлежащим и сказуемым» [Щерба 1957: 78]. «Модальную оценку отношения признака к субъекту, передаваемую связкой *быть*, можно определить как "нулевую" или "исходную", на фоне которой осознаются различные виды оценки, представленные в других связках» [Лекант 1976: 96]. Этот подход позволяет перекинуть «мостик» от связки *быть* к другим связочным глаголам, прежде всего, к фазисным.

Значение фазисности не противостоит логическому значению, а осложняет его. Еще Г. Суит заметил, что глагол *become* совмещает функции строевого и полнозначного слова, выражая изменение состояния (change of the condition): *he became prime minister* ← *he is (was) prime minister* [Sweet 1892: 23]. Аспектные связки не только выражают идентификацию предмета / признака, но и содержат указание на этап (фазу) проявления этого признака: *стать / становиться* = *начинать быть* [Золотова 1969: 70]. Иначе говоря, преобразование СИС при помощи аспектных операторов происходит не на поверхностном уровне (за счет вставки), а на глубинном.

В современном английском языке глаголы-связки со значением *становиться* довольно многочисленны (*become, get, go, come, grow, turn* и др.). Пассивная форма, образуемая при помощи глагола *get* (*get-passive*), может также распространяться агентивным дополнением (*by*-phrase):

I am supposed to get thanked by Chairman Mao personally
(WG).

The thing is, I never liked Romeo too much after Mercutio gets stabbed by that other man – Juliet's cousin – what's his name? (JS)

В грамматиках английского языка отмечается, что трехчленный *get*-пассив встречается еще реже, чем *be*-пассив с предлогом *by*, хотя точная статистика пока не приводится. *Get*-пассив имеет ряд особенностей семантического и прагматического свойства:

Динамический характер. *Get*-пассив делает предложения «more dynamic, describing the process of getting into the state»: *It's about these people who got left behind in Vietnam*. Наиболее часто глагол *get* соединяется с причастиями *married, hit, involved, left, stuck* [Biber 2006: 166-172]. «*Get* выражает процесс, а *be* - его результат» [Вейхман 1990: 39].

Коннотация. *Get*-пассив, как правило, выражает неодобрительную оценку или негативное эмоциональное состояние (по разным подсчетам, от 67% до 85% случаев) [Meints http]: *Man! I got hit /hurt /fouled*. Также:

She had not exactly quit school, she had got thrown out when they found her in a feller's room one night (WG).

Then this girl gets killed, because she's always speeding (JS).

Вместе с тем отмечаются и противоположные случаи – «situations that give some kind of benefit», когда первый актант выполняет семантическую роль бенефицианта: *They got promoted. We got chosen for the show* [Okrent http].

Роль первого актанта. Благодаря экспрессивной окраске, *get*-пассив в большей степени фокусирует внимание на пациенте /бенефицианте, чем *be*-пассив. В связи с этим можно отметить тенденцию к одушевленности первого актанта (human or animate patient) [Meints http]. Референт пассивного подлежащего в определенной степени «провоцирует» событие, «is responsible in some way for the action»; подобные предложения можно распространить словами «deliberately» или «on purpose» [Cowan 2008: 405], сравним:

She was involved in an argument – She got involved in an argument.

Её вовлекли в спор – Она позволила (намеренно) вовлечь себя в спор.

Стилистическая ограниченность. В Британском корпусе устной речи *get*-пассив имеет частотность 96 /1 млн. слов, в письменной речи – только 43; при этом наблюдается тенденция его употребления преимущественно в разговорном (informal) стиле [Meints http]; нередко встречаются и вульгаризмы:

And it wasn't your fault you got whupped by The Professor (WG).

If Rachel had told him of their relationship..., he would have taken it as a sign from Almighty God that she was about to get laid, but today it didn't even register (NH).

В грамматиках английского языка отмечается, что *get*-пассив, также как и *be*-пассив, может формально совпадать с другими структурами; обычно список «двойников» (Pseudo-Passives или Look-Alikes) ограничивается именными предложениями с предикативными прилагательными типа «*His explanation is getting (=is becoming) complicated*» [Cowan 2008: 405-406]. Проведенный нами анализ на материале текстов различного стиля выявил более разнообразную семантику формы *get* + Participle II. Остановимся на этом вопросе подробнее.

1. За формой *быть* + перфективное причастие в разных языках может скрываться субъектный результатив (термин, предложенный в рамках универсальной теории залого), который соотносится с однокорневыми возвратными глаголами и обозначает состояние подлежащего как результат собственного воздействия: *нобрум ← nobрился, is washed ← has washed himself, ist erholt ← hat sich erholt* (нем.). Аналогичную форму способно образовывать сочетание *get* + Participle II, при этом оно обладает все тем же признаком динамичности, выражая «вхождение» в состояние: *get dressed* (одеваться), *get changed* (переодеваться), *get weighed* (взвешиваться) и т.п. Активность подлежащего выявляется путем невозможности вставки агентивного допол-

нения (by-phrase):

After I got cleaned up I phoned my mama... (WG).

2. Не менее продуктивный случай представляет собой СИС с предикативным прилагательным, которое обычно выражает физическое или психическое состояние лица; все сочетания с глаголом *get* представляют собой, как и в предыдущем случае, фазисные преобразования связки *be*: *get tired, get excited, get upset, get annoyed, get delighted, get scared* и т.п. Функциональное сходство прилагательного и причастия связано с их происхождением: «Первоначально причастия были отглагольными прилагательными, которые лишь позднее... вошли в систему глагола» [Смирницкий 1959: 255]. О текучести границы между обоими разрядами свидетельствуют случаи адъективации причастий. Их переход в разряд имени происходит вследствие ослабления или разрыва семантической связи с другими глагольными формами: *married, frightened, interested*, сравним: *gespannt, verliebt, enttäuscht* (нем.), *влюблен, удивлен, разочарован* (рус.). Единственным отличием прилагательного является его способность градуироваться; от *get*-пассива подобные формы помогают отличать служебные слова *more, less* или наречия *very, a little* и т.п.:

Education is getting more and more specialized. After waiting an hour she got a little worried [Cowan 2008: 406].

3. Сочетание *быть* + перфективное причастие также может быть частным случаем статива, или общей формы состояния, которую образуют неопределённые глаголы; к ним, прежде всего, относятся глаголы, обозначающие локальные отношения в широком смысле слова: *be situated / located / housed* и т.п. Общая форма состояния обозначает непроизводную статическую ситуацию, которой не предшествовало действие; в отличие от пассива или субъектного результата она не содержит «ретроспективного факта» [Князев 1989: 87–88]. Иначе говоря, предложение типа *The library is located on the other side of the campus* не является производным от *Somebody locates the library on the other side of the campus* [Cowan 2008: 402]. Глаголы, обозначающие локацию, как правило, маркируют готовое состояние, хотя в отдельных случаях могут соединяться с глаголом *get*:

The problem zones could get located and optimized very quickly and easily in this way (magic-scooter.de).

В то же время, в английском языке довольно распространены сочетания связочного глагола с причастиями, которые выражают разнообразное состояние, допускающие фазисное преобразование, сравним: *be stuck – get stuck, be left – get left* и т.п. Следует подчеркнуть, что такие стативные конструкции встречаются не только в разговорной речи, но и в текстах научного стиля:

The machines can get equipped with different placement heads and cameras and the largest selection of nozzles (adoptsmt.at)

The schools and youth organizations will get engaged in an action research dealing with the topic of the project (genklikvedeg-

ism.org)

*Therefore, the weights which you **get provided** are sufficient in the normal use (3-5 % of the body weight), completely (speedy.ch).*

4. Наконец, особый случай представляют сочетания *get* с фазисными глаголами: *get started, get finished*. Они образуют активные глагольные предложения с подлежащим-деятелем:

*It wasn't snowing out any more, but every once in a while you could hear a car somewhere not being able to **get started**. When one of them **got finished** making a speech, the other one said something very fast right after it (JS).*

В этих сочетаниях глагол *get* придает семантике фазисности большую динамичность в момент начала действия. В современные словари указанные конструкции включаются как устойчивые словосочетания.

Таким образом, проведенный нами анализ выявил, что, за исключением случая 4, сочетание *get* + Participle II представляет собой разновидности СИС как аспектные дериваты соответствующей исходной формы с глаголом-связкой *be*:

Семантика СИС	Be + Participle II	Get + Participle II
Пассив	X is invited	X gets invited
Субъектный результатив	X is dressed	X gets dressed
СИС с предикативным прилагательным	X is excited	X gets excited
Статив	X is located	X gets located

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с.
2. Вейхман Г.А. Новое в английской грамматике / Г.А. Вейхман. – М.: Высшая школа, 1990. – 128 с.
3. Есперсен О. Философия грамматики / О. Есперсен. Под ред. и с предисл. проф. Б.А. Ильиша. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1958. – 400 с.
4. Золотова Г.А. О регулярных реализациях моделей предложения / Г.А. Золотова // Вопросы языкознания. – 1969. – №1. – С.67-78.
5. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка: Учебник / И.П. Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. – М.: Высшая школа, 1981. – 285 с.
6. Левицкий Ю.А. Типы сказуемого в современном английском языке / Ю.А. Левицкий. – Пермь: ПГПИ, 1991. – 218 с.
7. Лекант П.А. Типы и формы сказуемого в современном русском языке / П.А. Лекант. – М.: Высшая школа, 1976. – 141 с.
8. Некрасова И.М. «Безагентные» структуры: пассив и не только... / И.М. Некрасова. – Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т., 2016. – 145 с.
9. Смирницкий А.И. Морфология английского языка / А.И. Смирницкий. – М.: Изд-во лит-ры на иностр. языках, 1959. – 440 с.
10. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке / Л.В. Щерба / Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 186 с.
11. Biber D. Longman Student Grammar of spoken and written English / D. Biber, S.

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

- Conrad, G. Leech. – Pearson Education Limited. Fifth impression, 2006.
12. Cowan R. The Teacher's Grammar of English: A Course Book and Reference Guide / R. Cowan. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 724 p.
 13. Mair Ch. Twentieth-Century English: History, Variation and Standardization [Электронный ресурс] / Ch. Mair. – Cambridge: Cambridge Uni. Press, 2006. – URL: <http://grammar.about.com/od/fh/g/get-passive.htm>.
 14. Meints K. To Get or to Be? Use and Acquisition of Get-versus Be-passives: Evidence from Children and Adults [Электронный ресурс] / K. Meints. – Lincoln University. – URL: <http://eprints.lincoln.ac.uk/2865/1/Meints.pdf>
 15. Okrent A. Four Changes to English So Subtle We Hardly Notice They're / A. Okrent [Электронный ресурс] – URL: <http://grammar.about.com/od/fh/g/get-passive.htm>
 16. Sweet H. A New English Grammar, logical and historical [Электронный ресурс] / Part I. – Oxford: Clarendon Press, 1892. – 499 с. – URL: <https://archive.org/details/newenglishgrammar01sweeuoft>

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Salinger J.D. The Catcher in the Rye / J.D. Salinger. – L.: Penguin, 1958. –192 p. (JS).

Hornby N. About a boy / N. Hornby. – L.: Penguin Books, 2000 (NH).

Groom W. Forrest Gump / W. Groom. – NY.: Washington Square Press, 2002 (WG).

magic-scooter.de [Электронный ресурс] – URL: <http://www.magic-scooter.de/faq2.htm>

speedy.ch [Электронный ресурс] – URL: http://speedy.ch/index.php?page=shop.product_details&flypage

<http://adoptsmt.at/langenu/vcontent/downloads/News37e.pdf?PHPSESSID=3psdmcffnpcfqhicv8f2d39ug7>

http://www.genclikvedegisim.org/agh/index.php?option=com_content&view=article&id=51&lang=en

**THE SEMANTIC AMBIGUITY
OF THE CONSTRUCTION GET + PARTICIPLE II**

I.M. Nekrasova

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

The article presents the analyses of the construction *get* + Participle II which brings to light various Look-Alikes covered in its deep semantic structure. Considering *get*-passive as an aspect derivate of the original compound nominal predicate with the copula *be* can help to understand the nature of the semantic ambiguity of the discussed construction.

Key words: *get-passive, deep semantic structure, patient, the compound nominal predicate, the aspect derivation, Look-Alikes.*

Об авторе:

НЕКРАСОВА Ирина Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail:* nekrasova142008@yandex.ru

УДК 811.133.1'367+821.133.1

**ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
ВО ФРАНЦУЗСКОЙ КЛАССИЦИСТИЧЕСКОЙ ДРАМЕ**

Л. П. Полянская

Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск

В статье рассматриваются лексические и синтаксические особенности эмоционально-оценочных предложений, употребленных в произведениях Расина, Корнеля и Мольера, и определяются характеристики, свойственные этим предложениям в книжно-литературном и разговорном стилях.

Ключевые слова: французская классицистическая драма, трагедия и комедия, эмоционально-оценочные предложения.

Эмоционально-оценочные предложения представляют собой односоставные именные конструкции, главный член которых выражен существительным либо прилагательным. Основное назначение таких предложений – оценочная характеристика называемых лиц или предметов с точки зрения их качеств, свойств, специфических черт и т.п. Следует отметить, что оценочный компонент не всегда входит непосредственно в семантическую структуру самого главного члена – он может содержаться и в семантике его определения. Для всех предложений данного типа характерна восклицательная интонация, поскольку они передают различные чувства и эмоции, испытываемые говорящим по отношению к предмету высказывания или предыдущему высказыванию.

Ш. Балли выделил во французском языке три основные модели таких предложений: “*Quelle chaleur!*”, “*Ah, la bonne chaleur!*”, “*Maudite chaleur!*” [Балли 1955: 176]. Две первые модели содержат так называемые эмоционально-экспрессивные интенсификаторы [Малинович 1989: 101], которые употребляются в тех случаях, когда семантика имени не содержит достаточной эмоционально-оценочной информации. Чаще всего в этой функции выступает восклицательное прилагательное *quel*, которое является специфической лексико-грамматической единицей, предопределяющей реализацию предложения исключительно в эмотивном качестве: *Quelle figure! Quelle rencontre inattendue! Quel bonheur de te voir!* В то же время междометия *ah* и *oh* встречаются значительно реже, например: *Ah, le pauvre! Oh, malheureux!* В третьей модели, выделенной Ш. Балли, наиболее ярко выражается интенсивный характер оценки, ее категоричность. Об этом свидетельствует семантика имени (существительного или прилагательного), которое является ведущим структурно-смысловым центром предложения.

Все три типа эмоционально-оценочных предложений широко употребляются во французской классицистической драме, которая является уникальным источником текстов, предоставляющих объективный и убедительный языковой материал для иллюстрации особенностей употребления различных типов французского предложения в книжно-литературном и разговорном стилях [Полянская 2012: 76-85].

Как известно, поэтика классицизма XVII века предполагала обязательное разграничение «высокого» и «низкого» стилей, соответствие каждому стилю особых жанров с их строгой иерархией. Каждый жанр имел свои формальные законы и правила, смешение жанров не допускалось. Наиболее четко и рельефно такое разграничение стилей прослеживается в трагедии и комедии эпохи классицизма, в то время как «неправильный» жанр трагикомедии соединяет в себе черты литературного и разговорного стилей. Правила и законы классицизма предписывали авторам французской драмы вполне определенный набор лексических и синтаксических средств, которые надлежало употреблять в том или ином жанре [Desjardins 1904, Fournier 1923, Peugé 1942, Scherer 1964 и др.].

Анализ особенностей употребления эмоционально-оценочных предложений в произведениях основателей французского классицизма Расина, Корнеля и Мольера дает великолепную возможность еще раз убедиться в объективности использования текстов трагедий и комедий для соотнесения типов предложения (с учетом семантики входящих в них лексем) и стилей речи.

В рамках настоящей статьи мы рассмотрим специфику функционирования в текстах драмы XVII в. лишь одной (третьей по Ш. Балли) модели эмоционально-оценочных предложений – именных конструкций без эмотивных интенсификаторов. На первый взгляд, данная разновидность предложений употребляется одинаково частотно как в трагедийном жанре (12,58%), так и в комедийном (12,36%) [Полянская 2012: 82]. Однако на этом сходство заканчивается, поскольку сравнительный анализ частотности употребления различных структурных разновидностей таких конструкций, так же как сравнение их лексических особенностей выявляют заметные различия между «высоким» и «низким» стилями классицистической драмы. Причем в данном случае наиболее очевидными становятся индивидуальные особенности стилия трех драматургов.

Наиболее «народным», как и ожидалось, оказался язык персонажей комедий Мольера. Его герои очень активно используют нераспространенные предложения, выражающие высокую степень качественной оценки. В функции оценочного компонента чаще всего выступает существительное либо субстантивированное прилагательное с артиклем или без него. Семантика таких предложений свидетельствует о ярко выраженной разговорности, фамильярности стилия, часто сопровождающейся пейоративными оттенками. В качестве показательного примера можно привести диалог из комедии Моль-

ера «Мещанин во дворянстве» («Le Bourgeois gentilhomme»), чрезвычайно насыщенный такими эмоционально-оценочными предложениями:

M. Jourdain: *Monsieur le Philosophe!*

Maître de philosophie: *Infâmes! Coquin! Insolents!*

M. Jourdain: *Monsieur le Philosophe!*

Maître d'armes: *La peste d'animal!*

M. Jourdain: *Messieurs!*

Maître de philosophie: *Impudents!*

M. Jourdain: *Monsieur le Philosophe!*

Maître à danser: *Diantre soit de l'âne baté!*

M. Jourdain: *Messieurs!*

Maître de philosophie: *Scélérats!*

M. Jourdain: *Maître le Philosophe!*

Maître de musique: *Au diable l'impertinent!*

M. Jourdain: *Messieurs!*

Maître de philosophie: *Fripons! Gueux! Traîtres! Imposteurs!*

В единственной комедии Расина нераспространенные эмоционально-оценочные предложения также более частотны, чем распространенные (в 4,5 раза). Лексически они также снижены, но, несмотря на это, отбор лексики свидетельствует о большей изысканности стиля Расина, о его нежелании опускаться до грубости «народных масс». В его «Сутягах» («Les Plaideurs») мы встречаем такие эмоционально-оценочные предложения, как: *Une crieuse! ... Un chicaneur! ... Le sot! ... L'impertinent! ... La misère!*

Для комедий Корнеля, наоборот, нераспространенные предложения с ядерным субстантивом совсем не типичны. Отмечено всего лишь два случая употребления таких конструкций: *Traître! ... L'ingrat!* (Corneille «L'Illusion»). Но, с другой стороны, в комедиях только этого автора достаточно широко употребляются нераспространенные адъективные эмоционально-оценочные предложения, крайне редко встречающиеся у Расина и Мольера. Причем диапазон значений таких прилагательных у Корнеля очень широк: *Inhumain! Injuste! Simple! Fou! Déplorable!* и т.п.

В то же время для всех трех авторов характерно широкое употребление эмоционально-оценочных предложений, содержащих помимо ядерного существительного качественное прилагательное. Обращает на себя внимание специфическая типизированность таких прилагательных, некая клишированность сочетаний. В более чем 80% таких предложений, встречающихся в комедиях Мольера, и во всех предложениях, отмеченных в комедии Расина, употреблены всего три прилагательных: *pauvre, beau (belle), malheureux (malheureuse)*, например: *Le pauvre enfant!* (Racine «Les Plaideurs»); *Pauvres maris!* (Molière «Georges Dandin»); *La belle raillerie!* (Molière «Le dépit amoureux»); *Malheureuse journée!* (Molière «Le malade imaginaire»).

Кроме указанных прилагательных, в эмотивно-оценочных предложениях, выявленных в комедиях Мольера, встречаются также прилагательные, более подходящие для нейтрального описания черт характера персонажей, чем для эмоциональной оценки таковых. Это такие прилагательные, как

galant, aimable, charmant, plaisant.

В комедиях Корнеля диапазон значений качественных прилагательных, употребленных в распространенных эмоционально-оценочных предложениях, несоизмеримо шире. Не будучи ярким сторонником соблюдения законов классицизма, Корнель широко употребляет в своих комедиях эпитеты, более характерные для «высокого» стиля, такие как *digne, fatal, funeste, étrange, vain*.

Следует отметить также, что для комедий Мольера достаточно типичны разговорные построения, состоящие из сочетания “существительное + de + существительное”, в которых четко прослеживается бранно-пейоративный смысл высказывания: *Chien de poltron!* (Molière «Le dépit amoureux»); *Coquine de servante! ... Pendarde de femme!* (Molière «Georges Dandin»).

В жанре трагедии анализируемая разновидность эмоционально-оценочных предложений обладает совсем иными характеристиками. Во-первых, обращает на себя внимание явное преобладание распространенных предложений: их почти в четыре раза больше, чем нераспространенных. Во-вторых, само распространение осуществляется не столько за счет одного качественного прилагательного, сколько за счет сложных конструкций с различными предлогами и местоимениями, например:

*Maudite ambition, détestable manie,
Dont les plus généreux souffrent la tyrannie!
Honneur impitoyable à mes plus chers désirs,
Que tu vas me coûter de pleurs et de soupirs!* (Corneille «Le Cid»)

И, в-третьих, для трагедий Корнеля очень характерно употребление эмоционально-оценочных предложений не в изолированном положении, а группами, цепочками. При этом Корнель явно отдает дань классицистическому закону гармонии и симметрии, ибо его фразы построены по всем правилам синтаксической симметрии:

*Polyeucte: Célestes vérité!
Pauline: Etrange aveuglement!
Polyeucte: Eternelles clartés!* (Corneille «Polyeucte»)

Все распространенные оценочные предложения, встречающиеся в трагедии, чрезвычайно богаты лексически. Они насыщены яркими эпитетами, образно передающими силу чувств и эмоций героев, рисующими картины высоких страстей и низменных стремлений. Однако этого никак не скажешь о нераспространенных эмоционально-оценочных предложениях. Мало того, что они достаточно редко встречаются в текстах трагедий – такие предложения необыкновенно бедны своей лексикой. Было установлено, что и Корнель, и Расин в роли ядерного субстантива использовали либо существительное *traître*, либо несколько субстантивированных прилагательных: *L'infidèle! L'ingrat! Le perfide! Le cruel!*

Эти же прилагательные (за исключением *infidèle*) встретились и в адъективных эмоционально-оценочных предложениях. Кроме них в текстах трагедий Корнеля и Расина были обнаружены единичные случаи употребления

других прилагательных, таких, например, как *malheureux* и *misérable*.

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ особенностей употребления эмоционально-оценочных предложений во французской драме XVII века выявил четко выраженное распределение их по жанрам. Было установлено, что в классицистической трагедии широко употребляются конструкции с разного рода распространителями. Для них характерны высокая степень симметрии, богатство, образность и возвышенность лексики. В комедийном жанре преобладают нераспространенные эмоционально-оценочные предложения с фамиллярной лексикой, нередко с пейоративным значением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М.: Изд-во иностр. лит., 1955. – 416 с.
2. Малинович Ю. М. Экспрессия и смысл предложения: проблемы эмоционально-экспрессивного синтаксиса / Ю.М. Малинович. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1989. – 213 с.
3. Полянская Л.П. Структура предложения во французской классицистической драме / Л.П. Полянская. – Новосибирск, Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2012. – 207 с.
4. Desjardins P. La méthode des classiques français / P. Desjardins. – P.: Colin, 1904. – 275 p.
5. Fournier E. Le théâtre français au 16 et au 17 siècle. Vol. 2 / E. Fournier. – P.: Laplace, 1923. – 273 p.
6. Peyré H. Le classicisme français / H. Peyré. – N.Y.: Edition de la Maison française, 1942. – 311 p.
7. Scherer J. La dramaturgie classique en France / J. Scherer. – P.: Librairie Nizet, 1964. – 488 p.

SPECIAL ASPECTS OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE SENTENCES IN FRENCH CLASSICISTIC DRAMA

L.P. Polyanskaya

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The paper deals with lexical and syntactical features of emotional and evaluative sentences in the works of J. Racine, P. Corneille and Molière. The author discusses special aspects of their literary-bookish and colloquial usage.

Key words: *French classicistic drama, tragedy and comedy, emotional and evaluative sentences.*

Об авторе:

ПОЛЯНСКАЯ Людмила Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Новосибирского государственного педагогического университета, *e-mail*: ludmilapl50@mail.ru

**О ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ
ИЗ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ КОМПОЗИТОВ**
(на материале немецкого языка)

О.Н. Сатковская

Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева

В статье рассматриваются вопросы языковой интеграции заимствований из английского языка на примере сложных слов. В немецком языке всегда существовала потребность к образованию композитных конструкций, которые теперь расширяют свои модели и их наполнение семантическими смыслами за счет заимствованных элементов и структур.

Ключевые слова: языковая интеграция, заимствование, словообразование, композиты, гибридное словообразование.

В последнее время появилось несколько интересных работ в отечественной лингвистике, например, монография Л.А. Нефёдовой [Нефёдова 2012], в которой автор исследует заимствованные слова и словообразовательные элементы с точки зрения их участия в словообразовательном процессе на современном этапе развития немецкого языка.

Состав заимствованных слов любого языка состоит из собственно заимствованных слов и лексических единиц, в образовании которых приняли участие заимствованные элементы или лексемы в составе сложных слов. (ср. [Fleischer 1995: 61]).

Влияние английского языка на немецкий в области лексики демонстрируют словообразовательные образцы. Еще более явно, чем прежде, проявляется любовь немцев к словосложению, особенно, при образовании сложных слов, состоящих из двух существительных, одно из которых является заимствованным из английского языка и употребляется с целью языковой экономии, например, *Multimedia-Schreibtisch, der* вместо *"Schreibtisch, der mit zu Multimedien gehörenden Geräten ausgestattet ist"*. В этой статье речь идет о влиянии английского языка на словообразовательную систему немецкого языка на примере композитных единиц.

Словосложение в немецком языке является одним из активных и продуктивных словообразовательных процессов, особенно с участием имен существительных. В этой статье уделим внимание субстантивным образованиям, хотя конечно каждый день появляются лексемы, в образовании которых принимают участие и другие части речи, например, предлог + существительное *In-Club - ein Club, der in ist*. Преимуществом таких единиц является языковая экономия.

В немецком языке относительно не много исконных однослоговых лексем и именно поэтому шансы интеграции таких английских слов относительно велики, так как они обладают такими важными для языковой эконо-

мии свойствами, как отсутствие маркеров падежа, а также краткость и точность высказывания в одном слове. Часто такие слова возникают в речи журналистов.

По форме и происхождению частей сложных слов можно различать следующие группы композитов:

1) основное и определяющее слова являются английскими (англо-английское сложное слово);

1а) или звуковая форма обеих составных слов была заимствована из английского языка (сложные псевдоанглицизмы);

2) определяющее слово является английским, а основное – немецким или уже давно онемеченным (смешанный композит);

3) основное слово может быть английским, а определяющее – исконно немецким (смешанный композит);

4) блочные сложные слова, которые возникли вследствие инкорпорации, т.е. объединения в одно морфологическое целое двух и более семантем, представляющих собой подвижные компоненты с обособленными лексическими значениями; количество и порядок этих компонентов каждый раз обусловлены содержанием высказывания, а отношения между ними соответствуют отношениям синтаксическим;

5) сложные слова, образованные из стяжения длинных синтаксических структур или предложений.

Последние два типа сложения слов не являются достаточно продуктивными, тем не менее зарегистрированы некоторые композиты, образованные по этим образцам.

Англо-английские сложные слова – это композиты, составные части которых были заимствованы из английского языка и часто такие слова существуют и в английском, например, *der Airbus, das Buzzword, der Designer-Rack, die Dockingstation, das Dream-Team, das Fitness-Center, der Hand-scanner, das HiFi-Equipment, der Homecomputer, das Junk-food, die Midlife-Crisis, der Patch-Look, der Rock-Drummer, der Screensaver, die Trend-Show*.

Сложные слова-псевдоанглицизмы или кажущиеся заимствования появляются в немецком языке часто, например, *Beauty-Farm* соответствует английскому *beauty spa*, *der Carpark* является аналогом *Fahrzeugdepot*, *Callboy* – *Callgirl*, *Dressmann* обозначает *ein männliches Model*, композит *Talkmaster* аналогичен *Quizmaster* и др. Такие композиты хорошо вписываются в систему немецкого словообразования (словосложение), но на уровне семантики следует быть осторожными, так как английский язык в этих случаях не является помощником. Целую главу этому вопросу посвящает в своей монографии Л.А. Нефёдова (ср. [Нефёдова 2012: 76-85]), в которой очень подробно описывает практически все существующие на сегодняшний момент в немецком языке псевдоанглицизмы.

Гибридные сложные слова появляются в основном сфере субстантивно-го и адъективного словосложения (ср. [Fleischer 1995: 62]).

Субстантивные композиты могут быть категоризованы на 1) англо-немецкие сложные слова, в которых определяющее слово является английским, а основное слово – немецкое, например, *Backstage-Treff*, *Cardigan-Ausschnitt*, *Chipkarte*, *Discowelt*, *Last-Minute-Angebot*, *Modembuch*, *Powerfrau*, *Pop-Götter*, *Promotionsberater*, *Reset-Taste* и др. и 2) немецко-английские композиты, в которых уже определяющим словом является немецкое, а основное слово соответственно английское, например, *Bürosoftware*, *Doppeldisplay*, *Drogenjunkie*, *Einzugscanner*, *Energie-Killer*, *Polit-Thriller*, *Reiterkids*, *Rollkragenshirt*, *U-Boot-Crew*, *Überfall-Kick*, *Wettershow* и др.

Именно существование гибридных образований является убедительным аргументом в пользу интеграции английских заимствований в современный немецкий язык. К сожалению, такие смешанные словообразования не сразу и не всегда фиксируются словарями, что затрудняет изучающим немецкий язык идентификацию таких слов и позже активное их использование в речи.

Блочные композиты – это сложные слова с одной или несколькими английскими частями. Существование таких слов с их возрастающим употреблением в немецком языке говорит о тенденции к экономии языковых средств и одновременно о стремлении к универбации. Поэтому неслучайно выбирается вместо *die Rente eines Rockers* выражение *die Rocker-Rente*, *Woche-Interview* вместо *Interview der Zeitung "Die Woche"*, *Härte-Test* вместо *der Test der Härte*, *Softbund-Bikini* вместо *Bikini mit Softbund* и т.п. Вероятно, это явление из-за явной языковой экономии будет только набирать обороты. Популярность этой словообразовательной структуры может быть объяснена и тем, что она позволяет связывать не гомогенные компоненты.

Согласно классификации немецких блочных композитов подобные композиты с английскими составными могут образовывать различные комбинации, например, *Power-Girl*, *Power-Frau*, *Frauen-Power*.

В следующем примере любопытным является отсутствие различия между синтаксическими функциями определяющего слова в *Multimedia-Welt* и *Multimedia-Programm*, где первый блочный композит заменяет *die Welt der Multimedia*, т.е. притяжательные отношения, выраженные родительным падежом, а *Multimedia-Programm* употребляется вместо "ein multimediales Programm", в котором заменяется атрибутивная связь. Прямым следствием таких композитов является семантическая неопределенность, которая впрочем возникает и у блочных композитов, состоящих из исконно немецких компонентов. Этот продуктивный вид словосложения, особенно, если мы говорим о написании композита через дефис, передает отчетливо влияние словообразовательного образца, который давно существует в английском языке и в котором вторая составляющая является тематической, а первая – категоризирующей. Судя по всему посредником заимствования этой модели является язык рекламы, в котором чаще всего появляются такие композиты и для которых неопределенность значения и многозначность являются характерными.

Неопределенность значения в блочных композитах является важным вопросом в области изучения немецкого языка в качестве иностранного языка, т.к. соотношение значений отдельных компонентов не дает возможности по форме сложного слова распознать его значение. Поэтому полезным может быть категоризация блочных композитов с участием английских частей в специальные группы по семантическим типам.

Опираясь на классификацию блочных композитов с немецкими компонентами, предложенную Фляйшер и Барц (см. [Fleischer 1995: 98]). Рассмотрим примеры с участием в качестве первого категоризирующего компонента:

1) локальный: *Computerchip* – чип находится в компьютере; 2) целевой: *Computer-Betriebssystem* – операционная система разработана для компьютера; 3) причинный: *Computerproblem* – компьютер является причиной затруднения; 4) сравнительный: *Computerstimme* – голос похож на голос, производимый компьютером или производимый компьютером голос; 5) орнаментивный: *Computer-Peripherie* – компьютер снабжен периферийным приложением; 6) разделительный: *Computer-Platte* – жесткий диск является обязательной частью компьютера; 7) инструментальный: *Computer-Faxen* – компьютер является средством передачи факсов; 8) материальный: *Computer-Müll* – мусор, возникающий от утилизации старых компьютеров; 9) физический: *Computernetz* – сеть образована отдельными компьютерами; 10) субъектный: *Computersteuerung* – компьютер управляет чем-л.; 11) объектный: *Computerverkäufer* – продавец, продающий компьютеры; 12) тематический: *Computerwissen* – компьютер является темой; 13) притяжательный: *Computerintelligenz* – разум компьютера (переносн.).

Для изучающих немецкий язык такие новообразования будут представлять всегда определенные трудности, потому что часто семантическое значение их будет обусловлено контекстом

Соположение или чистое сложение – это особая группа сложных слов, которые в последнее время также обнаруживают тенденцию к широкому употреблению, преимущественно в прессе. В этой группе мы будем различать две подгруппы: сложение одного предложения и сложение группы слов в один композит.

К группе композитов, состоящих из слов целого предложения с написанием слов через дефис, будем относить 1) соединения повелительных предложений, например: *Do-it Yourself, Write-Once-Memory*. Модификации таких предложений могут возникать, когда к предложению будут присоединяться немецкие слова с функцией пояснения, например: *Mail-Order-Shop, Do-it-Yourself-Zentrum, Think-Big-Strategie, Pin-up-Girl, Drag-and-Drop-Funktion, Roll-on-Roll-off-Passagierfähre, Serve-and-Volley-Interviewer* и 2) соединения других видов предложений, как правило, это могут быть гибридные образования, часто окказионального характера, например: *Sie-liebt-ihn-er-liebt-sie-nicht-mehr-Story* и др.

Чистые сложения, состоящие из группы синтаксически связанных словосочетаний, сходны с блочными композитами, но состоят из более двух частей и каждое слово отделено от другого дефисом, например: *Easy-Care-Qualität, Data-Over-Voice-Technik, Best-of-Alben, Kick-Off-Bundesliga-Spielplan-Poster- Touch-Tone-Tastatur, Video-für-Windows-Format, Law-and-Order-Bürger, Drive-in-Kino* и др.

Очевидно, что продуктивность этих моделей словосложения существенно способствует интеграции и расширению английских слов, т.к. позволяет иностранным словам участвовать в образовании сложных слов, которые пользуются любовью немцев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Нефёдова Л.А. Иноязычная лексика в современном немецком языке: иноязычная лексика в контексте заимствования и словообразования: Монография / Л.А. Нефёдова. – М.: МПГУ, 2012. – 98 с.
2. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz. – Tübingen, 1995. – 382 S.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2003 – 1900 S.

**TO THE LINGUISTIC INTEGRATION
OF BORROWINGS FROM THE ENGLISH LANGUAGE
ON THE EXAMPLE OF COMPOSITES
(on the material of the German language)**

O.N. Satkovskaia

Orel State I.S. Turgenev University

The article deals with the linguistic integration of borrowings from the English language on an example of compound words. In German, there was always the need for the formation of composite structures, which are now expanding their models and the semantic meanings of the filling by the borrowed elements and structures.

Key words: *linguistic integration, borrowing, word formation, composites, hybrid derivation.*

Об авторе:

САТКОВСКАЯ Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере профессиональной коммуникации Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, e-mail: o.satkovskaja@mail.ru

СЛОВЕСНОЕ УДАРЕНИЕ В ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ СЛОВАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Е.П. Сергеева

Липецкий государственный технический университет, Липецк

Статья посвящена проблеме словесного ударения в словах-интернационализмах (на примерах из русского, немецкого и английского языков).

Ключевые слова: фонетика, интернационализм, словесное ударение, сопоставительный анализ.

Интернационализмами называют слова и выражения, которые в тождественном или сходном значении употребляются в нескольких языках, например, нем. *Faktor*, англ. *factor*, итал. *fattore*, рус. *фактор*, таким образом эти слова с большей или меньшей степенью вероятности понятны людям и не говорящим на иностранных языках. Сложность использования интернационализмов в речи заключается в том, что наряду с графической и фонетической похожестью, значение интернационального слова может существенно отличаться в разных языках. Общеизвестным является факт, что при заимствовании из языка в язык слово заимствуется не во всех своих значениях, а подвергается семантической ассимиляции. Для людей занимающихся переводом это фактор, который следует учитывать в своей профессиональной деятельности.

Не секрет, что лингвистический анализ чаще всего затрагивает изучение фонетических особенностей одного конкретного языка, поэтому сравнительный анализ просодических особенностей интернациональных слов в разных языках (на примере русского, немецкого и английского языков) может представлять интерес для студентов как языковых, так и неязыковых специальностей. Тем более, что кажущаяся лёгкость в употреблении интернационализмов в речи часто сопряжена с ошибками в словесном ударении этих слов.

В дальнейшем мы проанализируем ударение в 133 словах-интернационализмах на примере русского, а также немецкого и английского языков, как наиболее часто изучаемых иностранных языков в России. Сходство и различие словесного ударения в данных словах будет положено в основу сопоставительного анализа. В рамках данной статьи не планируется изучение семантики, морфологии или орфографии анализируемых слов.

Лишь незначительное количество интернациональных слов полностью идентичны по своему произношению и правописанию. Это объясняется тем, что фонемные системы сопоставляемых языков существенно отличаются как качественно, так и количественно. Стоит заметить, что русскую фонемную систему, состоящую из 6 гласных, 35 согласных, мы сравниваем с немецкой фонемной системой из 15 гласных монофтонгов, 3 дифтонгов и 26 согласных и английской из 13 гласных и 24 согласных.

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

Фонетическая ассимиляция заботится о том, чтобы наиболее подходящие звуки составили материальную оболочку заимствованного слова. Это не удаётся со стопроцентной вероятностью, что уж говорить об ассимиляции (уподоблению) словесного ударения, которое отличается значительно большей консервативностью, чем произношение.

Далее следует перечень слов, который был получен методом сплошной выборки из следующих источников [1, 2, 3, 4, 5]:

Таблица 1

русский	немецкий	английский
1. альбóм	Álbum	álbum
2. акаде́мия	Akademie	academy
3. алкогóль	Álkohol	alcohol
4. а́мпула	Ampùlle	ampoule
5. ананáс	Ánanas	ánanas
6. ара́б	Árab	Árab
7. моза́ика	Mosaik	mosaic
8. астеро́ид	Asteroid	asteroid
9. Антигóна	Antígone	Antígone
10. Парíс	Páris	Páris
11. те́нор	Tenór (Stimme)	ténor
12. а́вгуст	Augúst	áugust
13. на́ция	Natió	nátion
14. револ'юция	Revolutió	révolution
15. 'уния	Unió	únion
16. филóсоф	Philosóph	philosopher
17. мелóдия	Melodie	mélody
18. па́ртия	Partie	párt
19. Бетхóвен	Béethoven	
20. автó	Áuto	-
21. кинó	Kíno	-
22. дýскант	Diskánt	déscant
23. дина́стия	Dynastie	dýnasty
24. дéспот	Despót	déspot
25. колóния	Kolonie	cólony
26. ма́ния	Manie	mánia
27. агóния	Agonie	ágonie
28. апáтия	Apatie	ápathy
29. ре́плика	Replik	-
30. балдахíн	Báldachin	-
31. Вавилóн	Bábylon	Bábylon
32. балла́ст	Bállast	bállast
33. бальзám	Bálsam	bálsam
34. баобáб	Báobab	báobab
35. баскетбóл	Básketball	básketball
36. барелье́ф	Básrelief	bás-relief
37. бифштéкс	Béefsteak	béefsteak

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

38.	Белград	Bélgrad	Bélgrade
39.	Бертрам	Bértram	Bértram
40.	биль'ярд	Billard	billards
41.	Будапéшт	Búdapest	Búdapest
42.	бумерáнг	Búmerang	bómerang
43.	Бухарéст	Búkarest	Búcharest
44.	истóрия	Histórie	history
45.	биолóгия	Biologíe	biólogy
46.	геогрáфия	Geographíe	geógraphy
47.	астронóмия	Astronomíe	astrónomy
48.	полíтика	Politik	pólicy, pólitics
49.	фотóграф	Photográph	phótophraph
50.	телескóп	Teleskóp	télescope
51.	телэфóн	Telefón	téléphone
52.	университét	Universi'tát	univérsity
53.	проблéма	Problém	problém
54.	демокрáтия	Demokratíe	demócracy
55.	футбóл	Fúßball	fóotball
56.	волейбóл	Vólleyball	vólleyball
57.	бадминтóн	Bádminton	bádminton
58.	хоккей	Hóckey	hóckey
59.	бриллиáнт	Brillánt	brilliant
60.	натýра	Natúr	náture
61.	ветерáн	Veterán	véteran
62.	инвалíд	Invalíde	invalid
63.	визít	Visíte	visit
64.	туалét	Toilétte	tóilet
65.	теáтр	Theáter	théatre
66.	территóрия	Territórium	térritory
67.	дантíст	Dentíst	déntists
68.	скандáл	Skandál	scándal
69.	салáт	Salát	sálad
70.	като́лик	Kathólik	Cátholic
71.	комфóртáбельный	komfortábel	cómfortable
72.	агрéссивный	agressív	agréssive
73.	негатíвный	negatív	négative
74.	позитíвный	positív	pósitiv
75.	лицéнзия	Lizénz	lícence
76.	легáльный	legál	légal
77.	комéдия	Ko'mödie	cómedy
78.	трагéдия	Tra'gödie	trágedy
79.	альманáх	Álmanach	álmanc
80.	доминó	Dómino	dómino
81.	доминиóн	Domínion	domínion
82.	пáсквиль	Pasquill	pásquil
83.	лимít	Límit	límit
84.	фараóн	Phárao	Pháraoh
85.	барóметр	Barométer	barómeter

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

86.	átom	Atóm	átom
87.	протóн	Próton	próton
88.	электрóн	Eléktron	eléctron
89.	`эллипс	Ellipse	ellipse
90.	какадú	Kákadu	cockatáo
91.	кокóс	Kókos	cóco-nut
92.	альбатрóс	Álbatros	álbatross
93.	аккордеóн	Akkórdeon	accórdion
94.	рéкрут	Rekrút	recrúit
95.	фестивáль	Féstival	féstival
96.	факúр	Fákir	fákir
97.	гóспиталь	Hospítal	hóspital
98.	молéкула	Mole`kül	mólecule
99.	прóфиль	Profil	prófil
100.	кóнтур	Kontúr	cóntour
101.	океáн	Ózean	ócean
102.	колúбри	Kólibri	cólibri
103.	казинó	Kasíno	casino
104.	конфеттú	Konfétti	confétti
105.	нектáр	Néktar	néctar
106.	кефúр	Kéfir	kefir
107.	úмпульс	Impúls	impulse
108.	`экспорт	Expórt	éxport
109.	úмпорт	Impórt	ímport
110.	террóр	Térror	térror
111.	шимпанзé	Schimpánse	chimpanzée
112.	пинг-пóнг	Píngpong	píng-pong
113.	чемпиóн	Chámpion	chámpion
114.	манекéн	Mánnequin	mánnequin
115.	нюáнс	`Nuance [˘nyasə]	nuánce
116.	Афганистáн	Afghánistan	Afghánistan
117.	Лаóс	Láoс	Láoс
118.	Сенегáл	Sénegal	Senegál
119.	Кордóва	Kórdova	Córdoba
120.	Мадагáскар	Madagáskar	Madagáscar
121.	Стокгóльм	Stóckholm	Stóckholm
122.	Лотарúнгия	Lóthringen	Lorráine
123.	Нормáндия	Normandie	Nórmandy
124.	Гвинéя	Guinéa	Guínea
125.	Кanáда	Kánada	Cánada
126.	Максимиллиáн	Maximíllian	Maximíllian
127.	Эмúль	Émil	Émil
128.	Антóн	Ánton	Ántony
129.	Анкарá	Ánkara	Ánkara
130.	Александру́я	Alexándrien	Alexándria
131.	Афúны	Athén	Áthens
132.	Ливáн	Líbanon	the Líbanon
133.	трáнспорт	Transpórt	transpórt

Выводы

В целом было проанализировано ударение в 133 словах русского, немецкого и английского языков. Данные статистического анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

	кол-во	в процентах
1. русский ≠ (немецкий = английский)	58	43,6 %
2. (русский = немецкий) ≠ английский	26	19,5 %
3. (русский = Englisch) ≠ немецкий	25	18,7 %
4. русский ≠ немецкий ≠ английский	24	18 %

Итак, в 107 (80,4 %) случаях ударение в русском и немецком языках не совпадало. В 108 (81,2 %) случаях не совпадало ударение в русском и английском языках. В 75 (56,3 %) случаях не совпадало ударение в немецких и английских словах.

Слова-интернационализмы являются ненадёжным средством обогащения словарного запаса при изучении иностранных языков, так как характеризуются несовпадением как семантических и морфологических, так и фонетических характеристик как в родственных (немецкий и английский), так и в неродственных языках (немецкий и русский).

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Т.Ф. Русская речь в эфире. Комплексный справочник / Т.Ф. Иванова, Т.А. Черкасова. – М.: Русский язык, 2000. – 345 с.
2. Кравченко М.Г. Ударение и интонация в немецком языке / М.Г. Кравченко [и др]. – Л.: Просвещение, 1973. – 288 с.
3. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
4. Ушаков Д.Н. Орфографический словарь / Д.Н. Ушаков, С.Е. Крючков. – М.: Просвещение, 1972. – 224 с.
5. Duden. Aussprachewörterbuch. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1990.
5. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache / R. Klappenbach, W. Steinitz. – Berlin, 1969.

WORD STRESS IN GERMAN INTERNATIONAL WORDS

E.P. Sergeeva

Lipetsk State Technical University, Lipetsk

The article deals with the problem of word stress in international words (case study: the Russian, German and English languages).

Key words: *Phonetics, international words, word stress, comparative analysis.*

Об авторе:

СЕРГЕЕВА Елена Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Липецкого государственного технического

УДК 81'133

**СЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО ГНЕЗДА
С КОМПОНЕНТАМИ «СВЕТ» И «ФАНТАЗИЯ»**
(на материале этимологических словарей)

А.А. Тимофеева

Московский педагогический государственный университет, Москва

Статья посвящена семантическому анализу этимологического гнезда с компонентами «свет» и «фантазия». Дескриптивный анализ исследуемых лексических единиц осуществляется на материале этимологических словарей М. Фасмера, П.Я. Черных, Н.М. Шанского, А.К. Шапошникова и Online Etymology Dictionary.

Ключевые слова: *этимология, семантика, дескриптивный анализ, этимологическое гнездо, семантический компонент.*

Одним из способов группировки лексических единиц выступает лексическое гнездо, представляющее собой общность однокоренных слов, в составе которого лексические единицы связаны по значению, грамматическим признакам, морфемной и словообразовательной структуре. Под этимологическим гнездом понимается совокупность слов, имеющих общее происхождение.

Так, корень **bhā-: *bhē-: *bhō-: bhā* имел значение "светить", "сиять", "блестеть" [Шанский 1971: 41], ср. связанные со светом значения соответствий др.-инд. *bhāti* – "сияет", "светит"; др.-англ. *bāel* – "пламя" [Черных 1994: 84]; др.-исл. *bál* – "пламя", "огонь" [Фасмер 1987: 149]. Его видоизменением является и.-е. база **bhel* – "быть светлым", "блестеть", "сиять" [Ганина 2007: 87]. И.-е. основа **bher* – "быть ярким", "сиять" [Там же: 87] интерпретируется исследователями как параллельная и.-е. **bhel*.

Что касается английского *shine*, согласно данным этимологического словаря [Online Etymology Dictionary http], лексическая единица возникла примерно в 1520-е годы уже со значением "сияние" в форме отглагольного существительного от *to shine* – "сиять". В дальнейшем, слово приобрело более конкретное значение – "блеск, придаваемый обуви при чистке" (1871). Выражение *to take a shine to "fancy"* /осуществить мечту – выражение, характерное для сленга американского варианта английского языка (1839), образованное, возможно, от *to shine up* /полюстить, пустить пыль в глаза. Также следует упомянуть и *shiner* /блестящий, возникшее уже в конце XIV века для обозначения "чего-то, что блестит" [Online Etymology Dictionary http].

Отметим, что английский глагол *to shine* ("сиять") произошёл от древнеанглийского *scinan* – "источающий свечение", "светящийся", "блестящий", "иллюминированный," использующийся и в качестве характеристики человека – "быть заметным", "выделяющимся из толпы" (класс сильных глаголов; форма прошедшего времени – *scan*, форма причастия прошедшего времени – *scinen*). Глагол произошёл от прагерманского **skinan* (также известного как древнесаксонский и древневерхненемецкий *skinan*, древненорвежский и древнефризский *skina*, датский *schijnen*, немецкий *scheinen*, готский *skeinan*, имеющие значение "сиять", "появляться"), от праиндоевропейского корня **skai-*, обозначающего "проблеск", "луч", "слабый свет", "сияние", "мерцать", "сверкать"; от санскритского *chaya* – "блеск", "лоск"; от древнегреческого *skia* – "тень"; от церковнославянского *sinati* "показать что-либо на мгновение", "сверкать"; от албанского *he* – "тень". Сюда же можно отнести *shined* (в значении *чистки обуви*) [Online Etymology Dictionary [http](http://)].

Согласно данным этимологического словаря русского языка М. Фасмера, лексическая единица *фантазия* в русском языке возникла ещё в эпоху правления Петра I. Предположительно, в русский язык это слово пришло из польского языка – *fantazja* или непосредственно из итальянского – *fantasia*. В свою очередь, в итальянский язык это слово пришло из латыни – *phantasia*, а в латынь – из древнегреческого – *φαντασία* [Фасмер 1987].

Лексическая единица *фантазмагория* в русском языке – польское заимствование – *fantasmagorja*, образованное от древнегреч. *φάντασμα*, что означает "явление", "призрак" и *ῥωρεῖν* – "говорю" [Фасмер 1987]. По данным этимологического словаря Н.М. Шанского, слово *фантазия*, возникшее изначально в древнегреческом языке, является производным от *phantazomai*, что означает "появляться", "представляться", "показываться" [Шанский [http](http://)]; ср. *фантазировать* от нем *phantasieren*. Далее, к данному этимологическому гнезду можно отнести лексическую единицу *фантом* от франц. *fantôme*, восходящего к древнегреческому *phantasma* – "призрак" [там же].

Также в этимологическом словаре Н.М. Шанского можно обнаружить этимологию слова *фосфор*, входящего в данное этимологическое гнездо. В русский язык слово заимствовалось в XVIII в. из латыни и восходит к древнегреческому *phōsphoros* – "светоносный". Вещество названо по его свойству светиться за счет ранее поглощенной энергии [Шанский [http](http://)].

Кроме того, в данное этимологическое гнездо входит и лексическая единица *фотография*, этимология которой в этимологическом словаре Н.М. Шанского представлена следующим образом: в русский язык слово было заимствовано в середине XIX века из французского языка – *photographie* (в английском – *photograph*). Изначально лексическая единица возникла в английском языке как *неологизм*, введённый в 1839 г. физиком и астрономом Дж. Гершелем на базе греческого *phōs, phōtos* – "свет" и *graphein* – "писать" [Шанский [http](http://)].

Опираясь на этимологию лексической единицы **фантазия**, представленную в этимологическом словаре А.К. Шапошникова, отметим, что исследователь приводит достаточно подробную информацию о происхождении данного слова. Так, лингвист указывает, что в петровскую эпоху лексическая единица **фантазия** обозначала "мечтание" (1704), позднее – **фантазия**, отмечаемое в словарях 1822 и 1847 гг. С учетом ударения из лат. *phantāsia* – "идея", "мысль", "иллюзия", восходящее к греч. *φαντασία* – "делание зримым", "появление", "воображение", "видение", "фантазия". На внутреннюю форму слова повлияли голл. *fantasie* и нем. *Phantasie* [Шапошников 2010: 474].

К этому же этимологическому гнезду можно отнести и слово **фантастика**, значением которого в этимологическом словаре А.К. Шапошникова обозначена следующая формулировка: "то, что основано на творческом воображении, на фантазии, художественном вымысле; литературные произведения, описывающие вымышленные, сверхъестественные события; что-либо невообразимое, невозможное (разг.)." Лексическая единица **фантастика** впервые отмечается в Словаре иностранных слов в 1937 г. Слово пришло из английского языка – *fantastic* (ударение на второй слог), восходящего при посредстве французского *fantastique* и латинского *phantastica* к древнегреческому *φάνταστικῆ* – «искусство воображения» [Шапошников 2010: 474].

Производной лексической единицей является **фантастический**, этимология которой также достаточно подробно расшифровывается в этимологическом словаре А.К. Шапошникова. Так, значение этого слова исследователем указывается так: *похожий на фантазию; причудливый, волшебный, сверхъестественный; совершенно неправдоподобный, невероятный, несбыточный; исключительный, удивительный*".

Лексическая единица в русском языке существует с самого начала XIX в. (1801) и отмечается в словарях с 1847 г. Собственно-русское производное прилагательное с суффиксом **-ск-** от французской основы *fantastique*, восходящей при посредстве латинского языка (*phantasticus*) к древнегреческому *φάνταστικός* – "представляющий себе", "воображающий" [Шапошников 2010: 474].

В этимологическом словаре А.К. Шапошникова также обнаруживается этимология слова **фосфор** (прилаг. **фосфорный**). Согласно данным словаря, слово известно в русском языке со 2-й трети XVIII в. Как химический термин, **фосфор** отмечается в словарях с 1782 г., прилагательные **фосфорный** и **фосфорический** – с 1806 г. В русский язык лексическая единица заимствована из французского *phosphore* (с 1680), алхимического термина, восходящего при посредстве латинского *phosphorus* к древнегреческому *φώσφορος* – "светоносный", "лучезарный", "утренняя звезда". Вещество получило свое название по способности светиться в темноте [Шапошников 2010: 483].

Также в этимологическом словаре А.К. Шапошникова представлена

этимология лексической единицы **фото** (сокр. от **фотографический** на русской почве). **Фото** отмечается в словаре иностранных слов 1937 г. и является широко распространенным в европейских языках сокращением слов **фотография (фото)**, **фотографический (фотобумага)** или **фотограф (фото-корреспондент)**. Слово **фотоаппарат** (полн. **фотографический аппарат**) отмечается в словарях с 1952 г. Лексическая единица является собственно-русским искусственным новообразованием путем словосложения существительных **фото** и **аппарат**. **Фотограф** – специалист по фотографии. В русском языке середины XIX в. известна форма **фотографъ** – "*фотографический снимок*" (1854) и "*художник-светописец*" (1866), "*мастерская художника фотографа*" отмечается в словаре Даля. В русский язык заимствовано из английского языка – **photograph** (*фотоснимок, фотоизображение*) (термин английского физика и астронома Дж. Гершеля с 1839 г.) и франц. **photographe** – "*фотограф*" (изв. с 1868). Латинизированное новообразование **photographus** образовано на базе древнегреческого **φῶς, φωτός** – "*свет*" и **γράφω** "*пишу*", "*изображаю*". **Фотографировать** – снимать фотографическим аппаратом кого-либо или что-либо; **фотографироваться** (возвратная форма) – получать своё изображение посредством фотографического аппарата; сущ. **фотографирование**. Слово известно в русском языке с 1860-х гг. (1867), **фотографировать** отмечается в словарях с 1937 г. Собственно-русский производный глагол, оканчивающийся на **-овать** от немецкой основы **photographieren**, восходящей к французскому глаголу **photographier** – "*делать фотографические изображения*". **Фотографический** – прилагательное к **фотография**. Прилагательное **фотографический** отмечается в словарях русского языка с 1847 г. Собственно-русское производное прилагательное с суффиксом **-ский** от французской основы **photographique** в том же значении [Шапошников 2010: 484].

Таким образом, приходим к выводу о том, что **этимологическое гнездо**, исследуемое нами в рамках общей семантики приводимых лексических единиц, обнаруживает **общее лексико-семантическое поле**, представленное понятиями "*блеск*", "*свечение*", "*воображение*", "*фантазия*", "*изображение*", "*изображать*", "*сияние*", "*сиять*".

ЛИТЕРАТУРА

1. Ганина Н.А. Система цветообозначений в древневерхненемецком и древнесаксонском языках / Н.А. Ганина / Системный и исторический анализ. – М.: Ком. книга, 2007. – 315 с.
2. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / М. Фасмер.– М.: Прогресс, 1987. – Т.1. – 576 с.
4. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / П.Я. Черных. – М.: Рус. язык, 1994. Т.1. – 623 с.
5. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. – М.: Просвещение, 1971. – 542 с.
6. Шанский Н.М. Этимологический словарь [Электронный ресурс] / Н.М. Шан-

- ский. – URL: <http://www.slovorod.ru/etym-shansky/shan-f.htm>
6. Шапошников А.К. Этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. – М.: Флинта, Наука, 2010. – Т. 2. – 576 с.
7. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=shine

**SEMATIC ANALYSIS OF ETYMOLOGICAL COMPLEX
WITH «LIGHT» AND «FANTASY» COMPONENTS
(on the basis of etymological dictionaries)**

A.A. Timofeeva

Moscow Pedagogical State University, Moscow

The article is devoted to the semantic analysis of etymological complex with «light» and «fantasy» components. The descriptive analysis of lexical units is based on the material of etymological dictionaries by M. Fasmer, P. Chernich, N.M. Shansky, A.K. Shaposhnikov and Online Etymology Dictionary.

Key words: *etymology, semantics, descriptive analysis, etymological complex, semantic component.*

Об авторе:

ТИМОФЕЕВА Анастасия Андреевна – аспирант кафедры контрастивной лингвистики Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета; *e-mail*: [padme-timofeeva @yandex.ru](mailto:padme-timofeeva@yandex.ru)

**СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ FACEBOOK
КАК СРЕДСТВО ИССЛЕДОВАНИЯ АВСТРИЙСКИХ ДИАЛЕКТОВ**

В.А. Чукшис

Государственный гуманитарно-технологический университет,
Орехово-Зуево

В статье рассматривается возможность использования социальной сети Facebook как средства сбора данных об австрийских диалектах; делаются выводы о потенциале социальной сети Facebook как средства межкультурного общения.

Ключевые слова: австрийские диалекты, социальная сеть Facebook, интернет-коммуникация.

Интернет-коммуникация становится неотъемлемой частью жизни современного человека. В лингвистической литературе существуют различные определения интернет-коммуникации: *электронная коммуникация, компьютерно-опосредованная коммуникация, виртуальная коммуникация, компьютерная коммуникация, сетевая коммуникация, электронный дискурс* и др. [Горошко 2014: 23].

В данной статье интернет-коммуникация рассматривается как опосредованное компьютером (или иным техническим средством) общение двух или нескольких лиц в сети Интернет, характеризующееся письменной или устной формой пересылаемых сообщений и используемое для получения и обмена информацией в разнообразных общественных сферах.

Социальные сети как неотъемлемая часть интернет-коммуникации превратились в настоящее время в средство массового общения. Одной из самых популярных социальных сетей в мире является Facebook. Эта популярность определяется, по нашему мнению, следующими факторами:

- 1) доступностью аудио- и видеоматериалов;
- 2) быстротой передачи и получения информации;
- 3) глобальным характером: социальная сеть Facebook позволяет найти друзей и завести знакомства не только в родной стране, но и во всём мире;
- 4) массовостью: пользователями социальной сети Facebook являются представители различных возрастов и социальных групп;
- 5) возможностью выразить свою точку зрения по какому-либо вопросу, найти единомышленников, создать или присоединиться к какой-либо группе по интересам.

Отметим, что современная диалектология нуждается в новых методах и средствах исследования, позволяющих получить достоверную, с опорой на значительный эмпирический материал информацию о положении диалектов среди других форм существования языка. Одним из таких средств является социальная сеть Facebook, которая используется нами для анализа австрийских диалектов.

В настоящее время существует различные подходы к определению понятия «диалект». Одной из наиболее удачных представляется формулировка известного немецкого лингвиста У. Аммона, который рассматривает диалект как определённый тип языка в смысле *langue* или компетенции с определённой разработанной нормой, обладающий следующими признаками:

1) диалект представляет собой языковую разновидность (*Varietät*) стандарта в противоположность дистантному языку (*Abstandssprache*), существующему обособленно;

2) диалект имеет узкорегionalный характер (микрорегиональный – *kleinregional*) характер в противоположность единому общеупотребительному (унифицированному) языку (*Einheitssprache*);

3) диалект не стандартизирован и существует только или преимущественно в устной форме, т.е. в противоположность стандартному языку (*Standardsprache*) является нестандартным (*Nonstandard*) [Копчук 2002: 7].

Диалекты немецкого языка весьма многочисленны и разнообразны, однако благодаря наличию у них совпадающих или однородных первичных признаков они могут быть объединены в определённые диалектные ареалы и субареалы, внутри которых намечаются более мелкие градации. Так, на территории современной Австрии выделяются три группы диалектов: 1) севернобаварский (*Nordbairisch*, *Nordgauisch*) или верхнепфальцский (*Oberpfälzisch*); 2) среднебаварский (*Mittelbairisch*) со среднеавстрийским (*Mittelösterreichisch*) или дунайскобаварский (*Donaubairisch*); 3) южнобаварский (*Südbairisch*) с южноавстрийским (*Südösterreichisch*) [Филичева 1983: 93, 102].

Австрийский диалектный ландшафт можно более конкретно представить себе в виде определённой иерархической системы, имеющей следующее вертикальное строение:

- на нижней ступени располагаются базисные диалекты (*Basisdialekte*), т.е. местные, узкорегionalные, консервативные формы преимущественно старшего, мало мобильного поколения; в немецкой диалектологии они получили наименования *Ortsmundart*, *Lokalmundart*, *Bauernmundart*;

- на следующей степени находятся городские диалекты (*Stadtmundarten*) как результат взаимодействия нескольких местных диалектов под объединяющей «кровлей» («*Überdachung*») культурных центров;

- в результате упрощения примарных диалектных признаков формируются региональные диалекты (*Regionaldialekte*), для которых характерно отсутствие эксклюзивно-локального состава языковых единиц; к этому уровню примыкает диалектная разновидность, которая используется при общении представителей разных локальных диалектов, принадлежащих к одной диалектной области;

- диалект общения (*Verkehrsmundart*) или интердиалект, который квалифицируется как ослабленный, надрегиональный, надтерриториальный;

- на верхней ступени иерархии находятся языковые формы, которые

нельзя с полным правом отнести ни к диалектам, ни к обиходно-разговорному языку. Этот переходный тип получил наименование «близкий к диалекту обиходно-разговорный язык» («mundartnahe Umgangssprache») или «полудиалект» (Halbmundart) [Копчук 2002: 9].

Рассмотрим возможность использования социальной сети Facebook как средства исследования австрийских диалектов.

Мы полагаем, что данная социальная сеть предлагает различные способы анализа австрийских диалектов:

1) через Facebook можно оперативно установить контакты с носителями диалектов, проживающих в различных городах Австрии;

2) Facebook позволяет присоединяться к различным группам по интересам. Отметим, что в данной социальной сети существуют группы и сообщества для носителей австрийских диалектов: например, *Ostarrichi – Sprache in Österreich – Mundart und Dialekt*; *Österreichischer Dialekt und Mundart u др.*;

3) Facebook позволяет проводить опросы различного формата: как внутри группы, так и индивидуально. Так, мы проводили опросы носителей диалектов внутри различных групп: *Mundart Österreich*; *Ich spreche österreichisches Deutsch*; *Wienerisch für alle*; *Freunde, denen österreichischer Dialekt gefällt* и др. Нами была также составлена анкета, включающая 30 вопросов относительно функционирования диалектов в Австрии, и разослана на личные страницы респондентов;

4) данная социальная сеть позволяет быстро получать обработанную информацию: с помощью Google Forms мы смогли получить уже обработанные ответы респондентов в форме графиков и сводных таблиц, сэкономив время на подведение итогов опроса.

Учитывая вышеизложенное, мы полагаем, что социальная сеть Facebook может использоваться как средство для анализа австрийских диалектов. Наши наблюдения показывают, что одним из наиболее действенных способов использования данной социальной сети при исследовании австрийских диалектов являются различные формы опросов респондентов, позволяющие получить достоверные сведения о диалектах напрямую от их носителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горошко Е.И. Современная интернет-коммуникация: структура и основные параметры / Е.И. Горошко // Интернет-коммуникация как новая речевая формация; колл. монография. Науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. – М.: Флинта, 2014. – С. 9-52.
2. Копчук Л.Б. Лексика и фразеология немецких диалектов / Л.Б. Копчук. – СПб.: ООО «Береста», 2002. – 127 с.
3. Филичева Н.И. Диалектология современного немецкого языка / Н.И. Филичева. – М.: Высшая школа, 1983. – 191 с.
4. Facebook [Электронный ресурс] – URL: https://www.facebook.com/?ref=tn_tnmn

SOCIAL NETWORK FACEBOOK AS MEANS OF RESEARCH OF AUSTRIAN DIALECTS

V. A. Chukshis

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo

The article examines the possibility of use of social network Facebook as means of data collection about Austrian dialects; makes the conclusions of potential of social network Facebook as means of international communication.

Key words: *Austrian dialects, social network Facebook, internet-communication.*

Об авторе:

ЧУКШИС Вадим Андреевич – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии государственного гуманитарно-технологического университета; *e-mail:* vadchs@mail.ru

УДК 81'276

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОКРАЩЕНИЙ
В УСТНОМ МОЛОДЁЖНОМ ДИСКУРСЕ**
(*на материале английских, американских и русских видеоблогов*)

Ю.Н. Шандецкая

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова,
Костанай, Казахстан

Статья рассматривает особенности употребления сокращённых слов в устной речи молодых людей Англии, США и России, приводятся примеры и классификация основных типов сокращений.

Ключевые слова: *молодёжный дискурс, устная речь, сокращённые слова, усечения, аббревиация.*

Сокращение как способ словообразования состоит в отсечении части основы, которая либо совпадает со словом, либо представляет собой словосочетание, объединённое общим смыслом [Елисеева 2003: 38].

И.В. Арнольд подчёркивает, что способ сокращения, хотя и не играет такой ведущей роли, как словосложение или словопроизводство, существует в английском языке издавна и получил особенную продуктивность в наше время. В русском языке сокращение также является продуктивным способом словообразования [Арнольд 2012: 187].

Одним из основных источников появления и популяризации сокращённых слов является молодёжный дискурс. П. Экерт, исследователь языка молодёжи, отмечает, что молодые люди являются большой движущей силой в лингвистике, по крайней мере, в западном индустриальном обществе, таким образом они выступают основным источником информации об языковых изменениях и о роли языка в общественной деятельности [Eckert 1997: 163].

Для выявления особенностей употребления сокращений в устной речи молодых людей из России, Англии и США мы обратились к наиболее востребованной форме передачи информации в интернете – видеоблогу. Мы проанализировали 360 видеосюжетов 18-ти молодых людей из трёх стран на

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

канале Youtube, опубликованных в период с июля 2013 по февраль 2016 г.г. (основная часть видеоблогов опубликована в 2015 г.).

Необходимо отметить, что само слово *видеоблог* в речи молодых людей сокращается (как в русском, так и в английском языках) до формы *влог* (*vlog*) путём усечения и последующего слияния.

В этой статье мы рассмотрим примеры сокращённых слов, которые используют в своей речи молодые люди.

Самое популярное сокращённое слово в речи молодых англичан и американцев – *comfy*. Слово присутствует в речи абсолютно всех молодых людей, чью речь мы анализировали.

Thefreedictionary таким образом определяет слово *comfy* – informal short for comfortable.

Слово *comfy* в основном используется для описания одежды, мягкой мебели, а также состояния говорящего.

*I will make myself **comfy**.*

*Find somewhere **comfy** to sit.*

Для образования степеней сравнения прилагательного *comfy* существует два способа:

*These are the **comfiest** thing in the entire world* (о шортах).

*This is **the most comfy** chair.*

Возможен даже вариант, где оба способа используются в одном предложении:

*He has **the most comfiest** bed.*

Данный пример является грамматически неверным, но отражает повышенное эмоциональное состояние говорящего, который потрясён размерами и удобством спального места.

fave = favourite

*These are two of my **faves**.*

*I love you, guys, you are my **faves**.*

Как мы видим из вышеприведённых примеров, сокращённое слово *fave* присоединяет окончание множественного числа -s, что требуется и в полной форме слова.

collab = collaboration, collaborate

В то время как в полной форме существует два слова - глагол *to collaborate* и существительное *collaboration*, в сокращённой форме слово *collab* выступает в качестве глагола и существительного. Слово *collab* может использоваться в двух контекстах: 1) в терминологии ютьюберов - жанр видеоблогинга, когда объединяются 2 и более видеоблогера для создания совместного видеосюжета: *We are filming a **collab**.*, 2) любое совместное действие:

*I got a mail from Wildflower. They did a **collab** with freaking Converse.*

*We should **collab** in here (in hammock).*

В данном предложении *collab* может иметь значение – помещаться (мы поместимся здесь вдвоём (в гамаке)).

It is a laptop collab.

Это предложение описывает ситуацию, где два человека сидят вместе в одной комнате, за одним столом, работая каждый за своим ноутбуком.

Приведём ещё несколько примеров с наиболее распространёнными сокращениями:

sesh = session

Согласно данным на сайте Internetslang.com *sesh* имеет значение “Session (drinking, smoking, gaming, etc)”.

A nice latte and gossip sesh.

I am having a guitar sesh now.

as per uzh [juʒ] = as per usual

A lot of cool things are happening as per uzh [juʒ].

amaz = amazing

This house is quite amaz! It is so good.....

Среди других сокращений часто встречающихся в речи молодых людей из Англии и США мы можем выделить следующие слова: peeps = people; fam = family; uni = university; telly = television; prezis = presents; intro = introduction; cam = camera; veg = vegetarian; veg (veggies) = vegetables; info = information; air con = air conditioner; min = minute; cazh (caj) [kæʒ] = casual; emo, emosh [i ‘məʊʃ] = emotional; legit = legitimate(ly); pj [pi dʒei] = pajamas.

Отдельная группа сокращений представлена словами, образованными путём инициального сокращения и фонетически оформленными как буквы в алфавите. Часто такому по такому типу сокращаются целые фразы:

TCYL [ti si wai əl] = take charge of your life.

I guess we'll see you there, TCYL, bye, TCYL.

aka [ei kei ei] = also known as

We are going to go out and have an adventure aka [ei kei ei] get some food, go hiking, going swimming, take more pictures....

I decided to do CTC aka [ei kei ei] Countdown to Christmas this year...

Приведём ещё несколько примеров такого рода сокращений:

Q and A [kju ən ei] = questions and answers

ts and cs [tiz ən siz] – terms and conditions

OMG [ou əm dʒi] – Oh my God

jk [dʒei kei] = just kidding

Также можно выделить сокращения, которые возникают в речи спонтанно и уточняются его автором:

We are bringing back some good old mems, memories.

This is my 13th day of vlogging, 13th ha, jk, joke.....

Ещё один интересный аспект употребления сокращений – сокращение вульгарных слов и выражений. В сокращённом виде такие слова звучат менее грубо:

mofo [moufou] = (vulgar slang) short for motherfucker.

В русском языке также наблюдается тенденция к сокращению некоторых слов, однако количество таких слов гораздо меньше, чем в английском языке. Интересным является тот факт, что некоторые слова имеют два и более вариантов сокращения:

прив (прива) = привет
нра (нрав) = нравится
норма (норм, нормас) = нормально
жиза = жизнь
жизово = жизненно
туса = тусовка
магаз = магазин
телик = телевизор
тренья = тренировка
тренишь = тренироваться
комб = комбинация
маник = маникюр
прича = причёска
движа = движение
уни (универ) = университет

Заемствованное из английского языка слово ОК [окей] наряду с оригинальным произношением используется в речи русскоязычной молодёжи в сокращённой версии и звучит как [ок].

Всё будет ок [ок]!

Д.р. [дэ рэ] = день рождения – единственное сокращённое слово-аббревиация, которое мы встретили в речи видеоблогера из России.

Важно отметить, что все сокращённые слова в речи молодых людей функционируют наряду с полной формой слова. Следующие примеры служат наглядным доказательством такого употребления слов:

- *What's your favourite?*

I think Golden Grams are my fave.

*... all the **information** and links to donate on that is below, the link to donate and for more **info** on my mini contest for the giveaway is below and the link for more **information**.....*

- *И сегодня мы решили показать вам самые жизненные ситуации из **жизни**.*

- ***Жиза**.*

Таким образом, одной из языковых тенденций в дискурсе молодёжи мы можем выделить тенденцию к сокращению слов и целых фраз. В статье мы выделили и классифицировали сокращения, встречающиеся в речи молодых людей. Необходимо подчеркнуть, что некоторые сокращения постепенно вытесняют полную форму слова и используются в качестве устоявшейся единицы, которая приобрела все признаки самостоятельного слова.

ЛИТЕРАТУРА

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

1. Елисеева В.В. Лексикология английского языка / В.В. Елисеева. – СПб: СПбГУ, 2003. – 210 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: Учеб. пособ. / И.В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
3. Eckert P. Age as a sociolinguistic variable / P. Eckert // *The Handbook of Sociolinguistics*. F. Coulmas (ed.). – Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell, 1997. – P. 151-167.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- MoreCaspar [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/morecaspar>
ThatcherJoeVlogs [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/ThatcherJoeVlogs>
Gabriella [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/PlanetGabb>
Niomi Smart [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/niomissmart>
MoreZoella [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/MoreZoella>
PointlessBlogVlogs [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/PointlessBlogTv>
BethanysLife [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/BethanysLife>
More Connor [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/ConnorFranta2>
AlishaMarieVlogs [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/vlogbby11>
Claudia Sulewski [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/BeyondBeautyStarTV>
Livinlikelindsey [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/livinlikelindsey>
RickyD Vlogs (Ricky Dillon 2) [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/RicklePickleTime>
Nikita Morozov [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/MorozovQ>
Edward Ateva (Ateva) [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/EdwardAteva>
Sasha Shilberg [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/SaySasha>
TheKateClapp [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/TheKateClapp>
Karina Kasparyants [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/kasparyants>
Maria Way [Электронный ресурс] – URL: <https://www.youtube.com/user/MWaytv>

**SOME PECULIARITIES
OF SHORTENINGS IN ORAL YOUTH DISCOURSE
(based on English, American and Russian videoblogs)**

Yu.N. Shandetskaya

A. Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

The article deals with the peculiarities of using shortenings in oral speech of young people from England, the USA and Russia, examples of the main tendencies in their usage and classification are provided.

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

Key words: youth discourse, oral speech, shortenings, clipping, abbreviation.

Об авторе:

ШАНДЕЦКАЯ Юлия Николаевна – магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А.Байтурсынова, *e-mail: utu_3@mail.ru*

УДК 81'33

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НЕМЕЦКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ: КОМПОНЕНТНЫЙ АСПЕКТ

Г.О.Щукина

Международный институт рынка, Самара

В статье рассматриваются немецкие и французские фразеологизмы с содержанием компонента LÖWE и LION с точки зрения ономастического анализа. Выявляются наиболее частотные контекстуально порождённые переносные, а также заданные вторичные значения компонентов; определяется их вторичная семантическая активность и лингвосомиотические характеристики.

Ключевые слова: компаративные фразеологизмы, метафорические фразеологизмы, аллегории, сопоставительный анализ, ономастология, лексемный анализ.

Фразеологизмы – это особое вторично-номинативное языковое явление.

Несмотря на то, что многие исследователи склонны считать значения компонентов невыводимыми из общего значения фразеологизмов ([Виноградов 1977: 140-161, Амосова 1963: 72-74, Glucksberg 2001: 68-72] и др.), некоторые лингвисты высказывают предположение о значимости конститuentов в составе фразеологизмов [Goldberg [http](http://), Загриценко 2002: 7-16, Молчкова 2011: 36]. Мы считаем, что это происходит за счет того, что языковой знак, обладая семной структурой, способен преломлять значение в условиях контекста (об этом в работах [Гак 1971: 96, Бондарко 2002, Колшанский 1976: 69-70]). Изучение языковых единиц от плана содержания к плану выражения (ономастический подход), на наш взгляд, позволяет учитывать не только общее переносное значение языковой единицы, но и значение её компонентов. Как справедливо утверждают Ф.С. Бацевич и Т.А. Космеда [Бацевич 1997: 29], а также Р. Štekauer [Štekauer 2001: 2], благодаря ономастическому подходу можно проследить различные этапы фразеогенеза и моделируемости устойчивых языковых явлений (об этом подробнее в работах В.М. Савицкого [Савицкий 1982, 1983, Савицкий 1984]).

На наш взгляд, фразеологизмы, занимая промежуточную позицию между уровнем слов и словосочетанием; могут представлять собой как сложные,

так и простые языковые явления. Частично применив функциональную классификацию М.В.Никитина [Никитин 2009] относительно языковых знаков первичной номинации, мы получаем, что в первом случае мы имеем дело со сложными номинаторами смысла, во втором – с простыми номинаторами смысла. Сложные номинаторы смысла состоят из элементов, по характеристикам схожими со словами (номинаторы смысла); простые номинаторы смысла – из элементов, по характеристикам схожими с морфемами (фиксаторы смысла). Одним из определяющих факторов отнесения фразеологизмов к сложным или к простым номинаторам смысла является их способность к трансформации пассивизации или содержание предикативной связи между компонентами. Таким образом, к делимым фразеологизмам мы будем относить аллегорические предложения (поговорки с поучающей семантикой) и некоторые метафорические фразеологизмы. Например, сложный номинатор смысла *to cut the (Gordian) knot* – состоит из вторичных номинаторов смысла (можно сказать *the knot* (“a complex issue”) *was cut* (to reduce the effectiveness of smth/ to remove smth unsuitable) в значении «проблема была решена»). Помимо вторичных номинаторов смысла, делимые фразеологизмы могут состоять из потенциальных номинаторов смысла (компонентов, проявляющих контекстуально порождённое переносное значение в нескольких делимых языковых образованиях); и промежуточных номинаторов смысла (компонентов, проявляющих контекстуально порождённое переносное значение только в одном делимом языковом образовании).

Неделимые фразеологизмы состоят из таких компонентов, как квазивторичные фиксаторы смысла (компоненты, имеющие заданное переносное значение); лексические фиксаторы смысла (компоненты, проявляющие контекстуально порождённое переносное значение в нескольких неделимых языковых образованиях); фиксаторы-активизаторы смысла (компоненты, проявляющие контекстуально порождённое переносное значение только в одном неделимом языковом образовании). Например, фразеологизм *to sit on the fence* («занимать нейтральное положение в споре») состоит из лексического фиксатора смысла *to sit* в значении «отказ принятия активного действия в чем-либо» через выражения *to sit out*; *to sight tight* и т.д.; и лексического фиксатора *the fence*, который встречается в схожем значении «оппоненты, непримиримые стороны в споре» в *to mend fences with smb*.

По нашим наблюдениям, компоненты фразеологизмов неоднородны по своим функционально-семиотическим свойствам. В настоящей статье мы делаем попытку описать немецкие и французские фразеологизмы с содержанием компонента LÖWE и LION с позиций указанного выше анализа.

Нами были изучены 84 фразеологизмов немецкого и французского языков (компаративные единицы – 15%, метафоры – 48%, аллегории – 37%). Весь корпус языковых единиц делится на следующие разновидности фразеологизмов: компаративные единицы: немецкий язык (9%), французский язык (6%); метафоры: немецкий язык (18%), французский язык (30%); алле-

гории: немецкий язык (19%), французский язык (18%).

Если рассматривать распределение видов фразеологизмов внутри каждого изучаемого языка, то можно наблюдать следующую картину: компонент LÖWE всего 39 языковых единиц (46% от всего корпуса примеров), из них компаративных единиц – 21%, метафор – 38%, аллегорий – 41%; компонент LION - всего 45 языковых единиц (54% от всего корпуса примеров), из них компаративных единиц – 11%, метафор – 56%, аллегорий – 33%.

Корпус эмпирических данных подвергся анализу на выявление зарегистрированных вторичных значений, а также дополнительных переносных ассоциативных значений на основе обнаруженных контекстов. Найденные значения можно условно объединить в 19 тематических групп, составляющие т.н. «тезаурус» переносных или контекстуально порождённых переносных значений лексем LÖWE и LION. Ниже представлены значения компонентов в каждом языке, а также их лингвосомиотический статус. Для демонстрации независимости и самостоятельности некоторых из вторичных значений, мы даём их в примерах без фразеологического контекста.

1. **герой; отважный, храбрый человек** в немецком языке – лексический фиксатор смысла *der Löwe des Tages* [Бинович 1995: 413]; *sein kämpfen wie ein Löwe* [Schemann 2011: 500]; промежуточный номинатор смысла *Das Löwenmaul hat ein Hasenherz* [Sprichwoerter http]; во французском языке – вторичный номинатор смысла *lion* [Dictionnaire Reverso http]; квазивторичный фиксатор смысла *le lion populaire* [Гак 2006: 898]; *cœur de lion* [Гак 2006: 329]; *courageux comme un lion* [Гак 2006: 412].

2. **сильный соперник, неприятель, недоброжелатель** в немецком языке – потенциальный номинатор смысла *dem toten Löwen einen Fußtritt versetzen* [Бинович 1995: 413]; *Ein Löwe geht mit keinem Hasen schwanger* [Sprichwoerter http]; во французском языке – потенциальный номинатор смысла *Ce que lion ne peut, le renard le fait* [Когут 2015: 36]; *le chat est lion pour la souris* [Кумлева 2011:16].

3. **физически развитый, сильный человек** в немецком языке – фиксатор-активизатор смысла *stark wie ein Löwe* [Schemann 2011: 500]; во французском языке – значение не выявлено.

4. **разъярённый, раздражённый человек** в немецком языке – лексический фиксатор смысла *brüllen wie ein Löwe* [Schemann 2011: 500]; *wie ein gereizter Löwe auf losfahren* [Schemann 2011: 500]; во французском языке – лексический фиксатор смысла *comme un lion en cage* [Гак 2006: 899]; *avoir bouffé du lion* [Гак 2006: 197]; *tourner comme un lion dans sa cage* [Dictionnaire Reverso http].

5. **опасность, неприятности** в немецком языке – лексический фиксатор смысла *den schlafenden Löwen wecken* [Schemann 2011: 501]; *sich in die Höhle des Löwen wagen* [Deutsch Wiktionary http]; во французском языке – лексический фиксатор смысла *antre / caverne du lion* [Гак 2006: 63]; *entrer dans la fosse aux lions* [Linternaute http].

6. **большая и лучшая часть благ (возможно, доставшаяся несправедливо)** в немецком языке – лексический фиксатор смысла *den Löwenanteil bekommen* [Schemann 2011: 501]; *sich den Löwenanteil sichern* [Herzog 1993: 58]; во французском языке – лексический фиксатор смысла *partage du lion* [Гак 2006: 1147]; *Se faire / prendre / se tailler la part du lion* [Гак 2006: 1147].

7. **(надежный) способ выполнить дело** в немецком языке – потенциальный номинатор смысла *Was der Löwe nicht kann, das kann der Fuchs* [Sprichwoerter http]; *Wo die Löwenhaut nicht ausreicht, da knüpft man den Fuchspelz daran* [Sprichwoerter http]; во французском языке – потенциальный номинатор смысла *il faut coudre la peau du renard à celle du lion* [Когут 2015: 71]; *coudre e peau du renard avec celle de lion* [Гак 2006: 1169].

8. **авторитетный, почитаемый, властный человек (возможно, представитель высшего сословия)** в немецком языке – потенциальный номинатор смысла *Löwen fangen keine Mäuse* [Бинович 1995: 413]; *Der Esel will's mit dem Löwen aufnehmen* [Sprichwoerter http]; *Zu Hause Löwen, im Treffen Hasen* [Sprichwoerter http]; во французском языке – потенциальный номинатор смысла *Les lions n'inquiètent pas les papillons* [Критская 1962: 6]; *tout chien est lion dans sa maison* [Когут 2015: 195]; *chien en vie vaut mieux que lion mort* [Гак 2006: 306]; *tout chien est lion dans sa maison* [Гак 2006: 307].

9. **знаменитый человек** в немецком языке – вторичный номинатор смысла *Löwe* [Deutsch Wiktionary http]; во французском языке – фиксатор-активизатор смысла *lion du jour* [Гак 2006: 898].

10. **законодатель мод, светский человек, притягательный красоты** в немецком языке – фиксатор-активизатор смысла *der Löwe des Abends sein* [Schemann 2011: 500]; во французском языке – вторичный номинатор смысла *lion* [Larousse http]; квазивторичный фиксатор смысла *lion de la mode* [Гак 2006: 898]; *faire le lion* [Гак 2006: 898].

11. **великий, талантливый человек** в немецком языке – промежуточный номинатор смысла *Auch der Löwe muß sich vor der Mücke wehren* [Sprichwoerter http]; во французском языке – лексический фиксатор смысла *griffe du lion* [Гак 2006: 775]; *C'est l'ongle du lion!* [Гак 2006: 1106].

12. **честное дело, хорошая репутация** в немецком языке – значение не выявлено, во французском языке – фиксатор-активизатор смысла *chercher des poux dans la crinière du lion* [Гак 2006: 1260].

13. **чрезмерно энергичный человек** в немецком языке – значение не выявлено; во французском языке – лексический фиксатор смысла *bouffer du lion* [Гак 2006: 898]; *avoir mangé du lion* [Dictionnaire Reverso http].

14. **одуванчик** в немецком языке – фиксатор-активизатор смысла *Löwenzahn* [Duden http], во французском языке фиксатор-активизатор смысла *dent-de-lion* [Dictionnaire Reverso http].

15. **муравьиный лев** в немецком языке – значение не выявлено; во французском языке – фиксатор-активизатор смысла *fourmi-lion* [Dictionnaire Reverso http].

16. **манжетка обыкновенная / эдельвейс** в немецком языке – значение не выявлено, во французском языке – фиксатор-активизатор смысла *pied-de-lion* [Dictionnaire Reverso http].

17. **разновидность пустыряника** в немецком языке – значение не выявлено, во французском языке – фиксатор-активизатор смысла *queue-de-lion* [Dictionnaire Reverso http].

18. **декоративная собака** в немецком языке – значение не выявлено, во французском языке – фиксатор-активизатор смысла *chien lion* [Dictionnaire Reverso http].

19. **морской лев** в немецком языке – значение не выявлено, во французском языке – фиксатор-активизатор смысла *lion de mer* [Dictionnaire Reverso http].

Из приведённых выше примеров видно, что лексемы LÖWE и LION обнаруживают ограниченное число сходных значений, равных по интенсивности проявления на втором ономазиологическом уровне ('сильный соперник, неприятель, недоброжелатель'; 'разъярённый, раздражённый человек'; 'опасность, неприятности'; 'большая и лучшая часть благ' (возможно, доставшаяся несправедливо); (надёжный) 'способ выполнить дело'; 'авторитетный, почитаемый, властный человек' (возможно, представитель высшего сословия); 'одуванчик'); что составляет 37% от общего числа корпуса значений).

Если представить, что каждый вид фиксатора смысла имеет коэффициент от 1 до 3, а номинатора смысла – от 4 до 6, то можно рассчитать вторичную семантическую активность исследуемых лексем в английском и русском языке по формуле: $1n+2n+3n+4n+5n+6n$, где n = количество примеров на каждый вид семиотической функции. В немецком языке данный показатель равен 40, а во французском равен 51, при эталонном значении $114 (19 \times 6)$ = максимальном показателе вторичной семантической интенсивности лексемы изучаемого корпуса (если все найденные 19 значений были бы зарегистрированы как вторичные в немецких и во французских словарях).

Кроме того, данные приведённого выше функционально-семиотического описания лексем, позволяют выяснить, насколько развиты контекстуально порождённые переносные значения в изучаемом эмпирическом корпусе. Для этого, разделим сумму значений фиксаторов и номинаторов смысла без учета вторичного номинатора и квазивторичного фиксатора смысла (т.к. они функционально дублируют друг друга) на максимальный показатель вторичной семантической активности для каждого корпуса лексем. Нами было выявлено 11 контекстуально порождённых значений лексемы LÖWE, значит общее предельное значение для них равно $11 \times 6 = 66$; а искомый параметр равен $1n+2n+4n+6n = 34$. Получается, что лексема LÖWE развила существующие контекстуально порождённые переносные значения на 51%. Нами было выявлено 16 контекстуально порождённых переносных значений лексемы LION, значит общее предельное значение равно $16 \times 6 =$

96, а искомым параметр равен $1n+2n+4n+6n = 33$. Получается, что лексема LION развила существующие контекстуально порождённые переносные значения на 34%.

Таким образом, нами было установлено, что лексема LION количественно преобладает над лексемой LÖWE по соотношению разновидностей симилятивных фразеологизмов, а также обнаруживает больший показатель семантической активности на втором ономазиологическом уровне. Тем не менее, лексема LÖWE демонстрирует высокий показатель развития контекстуально порождённых переносных значений по сравнению с лексемой LION. Можно предположить, что в будущем могут появиться новые вторичные значения для лексемы LÖWE, зарегистрированные в лексикографической литературе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – Изд-во Ленинградского ун-та, 1963. – 208 с.
2. Бацевич Ф.С. Очерки по функциональной лексикологии / Ф.С. Бацевич, Т.А. Космеда. – Львов: Свит, 1997. – 392 с.
3. Бондарко А.В. Теория значения в свете функциональной грамматики: на материале русского языка / А.В. Бондарко. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.
4. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1977. – 312 с.
5. Гак В.Г. К проблеме гносеологических аспектов семантики слова / В.Г. Гак // Вопросы описания лексико-семантической системы. Тезисы докладов. М-во высш. и сред. спец. образования СССР. Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. Науч. конф. «Вопросы описания лексико-семант. системы яз.» 16-18 ноября 1971 г. – Москва: [б.и.], 1971. – С. 96.
6. Загриценко С.А. Ситуационно-семантическое моделирование фразеологического кода английского языка: на материале образных сценариев «Битва», «Игра», «Состязание», «Театр»: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / С.А. Загриценко; Самарский гос. пед. ун-т. – Самара [б.и.], 2002. – 151с. – На правах рукоп.
7. Колшанский Г.В. Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте / Г. В. Колшанский // Принципы и методы семантических исследований. – М.: Наука, 1976. – 378 с.
8. Молчкова Л.В. Фразеологический код как генеративный механизм фразеологической системы / Л.В. Молчкова // Вестник МГОУ. Серия Лингвистика. – 2011. – № 6. – С. 35-40.
9. Никитин М.В. Уровневая структура языка: учебное пособие / М.В. Никитин. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – 101с.
10. Савицкий В.М. К вопросу о психолингвистической вычленимости слова в составе фразеологизма / В. М. Савицкий // Текст как психолингвистическая реальность. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1982. – С. 95-106.
11. Савицкий В.М. Национально-лингвистическая специфика фразеологических трансформаций (на мат-ле предикатных фразеологических единиц современного английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В.М.

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

- Савицкий; Одесский гос. ун-т. – Одесса [б.и.], 1984. – 13с. – На правах рукоп.
12. Савицкий В.М. Фразеологические новообразования в свете лингвострановедения и семиотики культуры / В.М. Савицкий // Лингвострановедческое описание лексики английского языка. – М.: МОПИ, 1983. – С. 93-104.
 13. Glucksberg S. Understanding Figurative Language: From Metaphor to Idioms / S. Glucksberg // Oxford psychology series. – Oxford Press, 2001. – №36. –144 p.
 14. Goldberg N. Production of Idiomatic Expressions: Formulation and Articulation: MA Thesis [Online Resource] / N. Goldberg. – University, Utrecht Institute of Linguistics. – URL: http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2007-0628-201609/N.Goldberg_MA%20thesis.pdf.
 15. Štekauer P. Fundamental Principles of an Onomasiological Theory of English Word-Formation [Online Resource] / P. Štekauer // Onomasiology Online. – 2001. – № 2. – URL: <http://www1.kueichstaett.de/SLF/EngluVglSW/stekauer1011.pdf>
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**
16. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович. – М.: Аквариум, 1995. – 768 с.
 17. Когут В.И. Словарь французских пословиц и поговорок (Proverbes et dictons de France et leurs equivalents russes) / В.И. Когут. – Антология, 2015. – 240 с.
 18. Критская О.В. Французские пословицы и поговорки / О.В. Критская. – М.: Высшая школа, 1962. – 95 с.
 19. Кумлева Т.М. Самая современная фразеология французского языка / Т.М. Кумлева. – Астрель, АСТ, 2011. – 182 с.
 20. Новый большой французско-русский фразеологический словарь / Le nouveau grand dictionnaire phraseologique francais-russe / под ред. В.Г. Гак. М: Русский язык – Медиа, 2006. – 1628с.
 21. DeutschWiktionary [Электронный ресурс]. – URL: <https://de.wiktionary.org/wiki/L%C3%B6we>
 22. Dictionnaire.reverso [Электронный ресурс]. – URL: <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/lion>
 23. Duden [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Loewenzahn>
 24. Herzog A. Idiomatiche Redewendungen von A-Z / A.Herzog. – Berlin und München: Langenscheidt KG, 1993. – 156 S.
 25. Larousse. Larousse. Dictionnaire de français [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lion/47302?q=lion#47232>
 26. Linternaute [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/lion/>
 27. Schemann H. Deutsche Idiomatik: Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext / H. Schemann. – 2. Aufl., mit vollständig überarb. Einführung. Berlin : de Gruyter, 2011. – 1040 p.
 28. Sprichwörter.net. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.sprichwoerter.net/index.php?searchword=+L%F6we&option=com_search&Itemid=45

**COMPARATIVE ANALYSIS OF COMPONENTS
WITHIN GERMAN AND FRENCH IDIOMS:**

G.O. Shchukina

International Market Institute, Samara

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 37. 2017

The article deals with German and French idioms with LÖWE / LION component. In order to define the transferred semantic activity of each constituent, the author adopts the onomasiological approach. Thus, the study demonstrates secondary and contextually triggered meanings of the components as well as their linguo-semiotic characteristics.

Key words: *comparative idioms, metaphoric idioms, proverbial idioms, comparative analysis, onomasiology, lexical analysis.*

Об авторе:

ЩУКИНА Галина Олеговна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Международного института рынка, *e-mail:* gshchukina@gmail.com

УДК Ш123.24

**О СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ
КОМПЛЕМЕНТАРНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ:
РЕЧЕВОЙ ЗАМЫСЕЛ
И КОМПОЗИЦИОННО-РЕЧЕВЫЕ ФОРМЫ ЗАВЕРШЕНИЯ**

С.А. Александрова

Иркутский государственный университет, Иркутск

Высказывание как единица коммуникации имеет свои границы и критерии исчерпанности. В качестве критериев определения границ высказывания в диалогической речи, рассматриваются не только смена речевых субъектов и предметно-смысловая исчерпанность высказывания, но и речевой замысел и композиционно-речевые формы завершения.

Ключевые слова: речевой замысел, композиционно-речевые формы завершения, синтактико-комплементарное единство, комплементарные высказывания.

Высказывание как единица коммуникации, воплощающая в себе идею прерывности в языке, имеет свои границы и критерии исчерпанности. Так М.М. Бахтин, определяя границы высказывания в диалогической речи, наряду со сменой речевых субъектов и предметно-смысловой исчерпанностью выделяя речевой замысел и композиционно-речевые формы завершения.

Термин «замысел», используемый М.М. Бахтиным, тяготеет к литературоведческому концепту данного понятия, тем не менее, он вполне применим в качестве критерия границ высказывания с точки зрения лингвистики. Однако под термином «замысел» следует понимать намерение (интенцию) говорящего высказать то или иное мыслительное содержание или информировать слушающего о каком-то факте. Другими словами, «Любое высказывание, даже самое нейтральное (например, научное определение), так или иначе соотносится с «я» говорящего. Известная фраза Л.В. Щербы «Глокая куздра...» воспринимается как частично осмысленная не только потому, что компоненты ее имеют грамматическую форму, но и благодаря тому, что она соотносится с говорящим, выражает его речевое намерение» [Солганик 1981: 71]. Таким образом, для того, чтобы информация стала высказыванием, его содержанием, она должна стать в то или иное отношение к «я» говорящего, соединиться с ним. Из этого следует, что структурно-семантическая организация высказывания наитеснейшим образом связана с интенциями говорящего и, собственно, делает высказывание высказыванием.

Поэтому для определения границы комплементарных высказываний, возникающих в результате перебива, как определенного типа смены речевого субъекта, совокупность которых образует единое целое с точки зрения языка, целесообразно применить в качестве критерия и такую существенную характеристику, как речевое намерение.

Как известно, в диалоге интенция одного говорящего всегда встречается с интенцией другого, и обе они в той или иной степени выражены и в речевом поведении, о чем с убедительной силой свидетельствуют комплементарные структуры.

Интенция, с нашей точки зрения, есть достояние говорящего, так как именно он заинтересован в ее реализации. Слушающий выступает в данном случае более или менее заинтересованным интерпретатором. Он, в отличие от говорящего, объективно оценивает степень достижения, средство реализации интенции, ее цели. Исходя из этого, взаимоотношения говорящего и слушающего можно определить как взаимоотношения формализатора, т.е. человека, который с той или иной степенью заинтересованности следит за тем, как, с помощью каких средств его собеседник реализует свою интенцию. Суть комплементарности в этом плане заключается в стремлении слушающего помочь говорящему адекватно выразить его интенцию или же полностью взять на себя обязательство ее выражения.

Таким образом, о степени завершенности высказывания в интенциональном аспекте можно судить по тому, насколько успешно реализована интенция с точки зрения ее автора. Рассмотрим на примерах:

«Und wenn wir an der Kreuzung nach links fahren, kommen wir doch...»

«Jaaa», schrie Robbi, «dann kommen wir zu Martensons...»

(H. Nachbar)

Разговор происходит в автомобиле, который остановился у железнодорожного переезда, говорящие – сестра и ее младший брат. Вместе со своим отцом они направляются к морю. Их путь пролегает через город, в котором в данный момент они находятся и в котором они когда-то были по приглашению своих хороших знакомых. Сестра вспоминает, что после переезда должен быть перекресток, а если свернуть налево, то они могут поехать к своим знакомым. Это она и намерена передать в высказывании своему брату. Нужно пояснить, что дети растут без матери, а в семье знакомых их всегда принимали как собственных детей. Робби, так зовут мальчика, догадываясь, что хочет сказать его сестра, прерывает ее, так как с его точки зрения то, что уже успела сказать сестра для него достаточно информативно, и в силу той безудержной радости, которая охватила его при мысли, что они могут к ним сейчас заехать.

Анализ первого высказывания, принадлежащего в нашей терминологии иницирующему говорящему (ИГ), свидетельствует в пользу того, что здесь уместно говорить об его интенциональной завершенности. О том, что намерение реализовано, автор высказывания может судить по реакции своего собеседника (реагирующего говорящего – РГ). Намерение ИГ сообщить о возможности заехать к любимым друзьям не только понято и принято РГ, более того, своим высказыванием он берет на себя обязательство завершить высказывание партнера и выразить радость, желание посетить близких людей. Таким образом, высказывание говорящего и высказывание слушающего,

вступившего в роль говорящего, следует считать интенционально завершенными.

«Hör zu, wenn du mich verschießern willst, dann...»
«... platzt die Bombe», unterbrach ihn Ullmann lächelnd.
Er ballte die Fäuste, daß die Knöchel weiß vortraten

(M. Wendland).

Для большей достоверности в оценке степени интенциональной завершенности высказываний обоих собеседников, считаем уместным дать более широкий контекст. Собеседники хорошо знакомы друг другу. Когда-то они делали бизнес, скупая, а затем продавая по более высокой цене антикварные вещи. Однажды Манитц (тот, которому принадлежит первое высказывание) совершает незаконную сделку, о которой становится известно полиции. При допросе Манитц «подставляет» своего партнера по бизнесу по имени Ульманн. Последний оказывается в тюрьме не по своей вине. Отсидев срок, он выходит, полагая, что его доля антиквариата честно сохранена товарищем. Однако первые встречи Ульманна с Манитцем настораживают его тем, что Манитц все время переносит срок передачи его части драгоценностей. Ульманн догадывается, что тот совсем не намерен их отдавать. В одну из встреч Ульманн (РГ) говорит своему бывшему другу о том, что тот, присвоив в его отсутствие половину вещей, теперь не хочет с ней расстаться, либо пустил их в оборот. Хотя это в действительности так и есть, Манитц делает вид, что он оскорблен, и произносит высказывание, которое в нашем примере стоит первым.

Данное высказывание, на первый взгляд выражающее угрозу, преследует цель своего автора: опровергнуть догадку бывшего друга. Но ему не удастся это сделать. Манитц, осознавая истинное намерение собеседника, прерывает его, завершает высказывание своей репликой, показывая ее содержанием и своим неречевым поведением то, что он не принимает всерьез его угрозы и готов к дальнейшим действиям. Можно сделать следующие выводы: намерение, репрезентируемое в высказывании ИГ, не получает своего завершения, так как он понимает что оно не воспринимается его собеседником. Что касается высказывания РГ, то его следует считать интенционально завершенным, так как дальнейшее речевое и неречевое поведение ИГ подтверждает то, что намерение РГ с его точки зрения достигло своей цели. Об этом свидетельствует реплика автора произведения, а именно: «Ульманн понял, что он на правильном пути».

Анализ всех примеров, имеющих в нашем арсенале фактического материала, приводит к заключению, что не всегда следует говорить о завершенности высказывания на интенциональном уровне, так как успешность реализации намерения зависит не только от того, кто его выражает, но и от того, как оно воспринимается вторым участником интеракции.

Композиционно-речевая форма завершения представляет собой структурно-семантическое оформление синтаксической конструкции высказывания. Это, как правило, синтаксические структуры в их логико- семантиче-

ском завершении.

Определяя границы высказываний, представленных комплементарными конструкциями, в аспекте их композиционно-речевой завершенности, логично сделать вывод, что композиционно-речевая завершенность комплементарных структур по сути своей есть уникальное явление в том плане, что исходная реплика говорящего в принципе не может быть завершенной, так как сама суть комплементарных конструкций предполагает интервенцию.

Строго говоря, реплика слушающего (РГ), т.е. собеседника, который берет на себя ответственность перебить говорящего, тоже не является завершенной. Наличие данного факта подводит к явлению межличностной прагматики, под которой, с нашей точки зрения, следует понимать совместное кооперативное создание смысла обоими общающимися.

Такая аргументация позволяет утверждать, что композиционно-речевая форма завершенности комплементарных конструкций имеет свою, только ей присущую форму. Исходя из этого, целесообразно определить данную форму как синтактико-комплементарное единство, сигнализирующее коммуникативный результат речевого взаимодействия, под которым нами понимается ситуация общения, возникшая в результате взаимодействия обеих реплик.

Как показывает исследование фактического материала, ситуации общения манифестируют различные типы взаимодействий, а именно: согласия, разногласия, детализации, обобщения, дополнения и т.д., например:

«Aber du weißt ...»

«Ja, ich weiß, wieviel du im Kopf hast» (H. Baumann)

Разговор происходит на площади между известным скульптором и его другом Талом. Даедал (так зовут скульптора) представляет обществу свое недавно законченное творение – великолепный фонтан. На церемонии открытия самые уважаемые люди города, Даедал, охваченный заботами, забывает пригласить своего товарища, который, узнав о предстоящем событии приходит сам на церемонию. Увидев перед собой Даедала, ему становится стыдно и он начинает оправдываться, что и отражает его реплика, стоящая в предложенном примере первой и определяемая нами как инициирующее высказывание. Обращает на себя внимание структурно-семантическая незавершенность синтаксической конструкции данного высказывания. Причина кроется в том, что слушающий (реагирующий говорящий), предвосхищая то, что хочет в свое оправдание сказать инициирующий говорящий, и поэтому, считая его высказывание достаточно информативным, спонтанно вступает в разговор посредством перебива и берет на себя ответственность завершить высказывание собеседника с точки зрения структурно-семантического оформления. Комплементарное высказывание реагирующего говорящего отражает и его намерение принять оправдание партнера и признать его большую занятость работой. В результате взаимодействия обоих коммуникантов, налицо единое целое языкового строя – предложение, манифестирующее своим фактом существования единство двух реплик, названное нами

синтактико-комплементарным единством, которое, в свою очередь отражает возникшую ситуацию общения, а именно: ситуацию согласия.

«Aber ich sag es, das Mädchel ist faul - sie hat zuviel Ablenkung im Kopf - «und zu viel Angst vor Ihnen, was ich inzwischen begreife, Herr Frischler», fuhr Peter dazwischen. «Aber leider habe ich das zu spät erkannt. Ich mache mir große Vorwürfe» (B. Noack).

Разговор происходит в школе между молодым учителем Петером Мельхиором и родителем одной из учениц его класса – господином Фришлером, известным в городе аптекарем. Тема разговора – успеваемость девочки. Отец возмущен тем, что у дочери слишком много плохих оценок. В своем высказывании (оно стоит первым в выше приведенном примере) он признает, что его дочь ленива, что у нее много глупостей в голове. Он намеревается также высказать учителю, что это не главная причина, и обвинить учителя в его предвзятом отношении к ученице (об этом мы узнаем из последующего контекста), что и сказывается на ее оценках. Однако, ему не удается выразить в эксплицитной форме обвинение учителю, так как тот, предвосхищая его последующее мыслительное содержание, и намереваясь высказать свое мнение относительно данного факта, перебивает господина Фришлера и захватывает инициативу в ведении разговора. Совершенно недавно он узнал, что отец очень строго наказывает дочку, которая из-за панического страха перед отцом не может сосредоточиться на уроке. Это он и высказывает своему собеседнику, признавая при этом вину лишь в том, что слишком поздно узнал об этом.

Относительно структурной организации реплик общающихся следует констатировать тот факт, что они не представляют собой завершенные конструкции, и только их единство является завершенной формой в структурно-семантическом плане, сигнализирующее возникновение такой ситуации общения как несогласие (разногласие) с мнением собеседника, которая является коммуникативным результатом взаимодействия обеих реплик.

«Riek ? Ist das der...?»

«Ja, der Republikflüchtige !» (H. Kant)

Участники интеракции – два бывших сокурсника окончившие в свое время рабоче-крестьянский факультет одного из университетов ГДР. Один из них в настоящее время является деканом названного факультета. Товарищ Майбаум (ему принадлежит в данной интеракции роль иницилирующего говорящего), его собеседник – Роберт Иссваль, литературный критик и публицист, приехавший по приглашению Майбаума принять участие в праздновании юбилея факультета и подготовить доклад о судьбе бывших студентов. Просматривая архивы, они вспоминают своих однокурсников. Речь зашла о Карле-Хайнце Рике, который выделялся среди остальных студентов феноменальными способностями и пользовался непревзойденным авторитетом сокурсников. Р. Иссваль и К.-Х. Рик были в то время друзьями. Спустя некоторое время Иссваль узнает, что Рик является владельцем пивной в ФРГ, став для граждан социалистической Германии идеологическим противником.

Однако Майбаум еще не знает об этом факте и рассказывает Роберту о том, что однажды в журнале он прочитал о профессиональном сыщике по кличке «Квази» и думает, что этот сыщик – Рик, так как именно у него в студенчестве было такое прозвище. Р. Иссваль раскрывает ему правду. Майбаум в недоумении и считает, что он, возможно, что-то не понял в отношении Рика. С целью убедиться, того ли Рика Роберт имеет в виду, он строит свое высказывание. Однако, слушающий, предвосхищая смысловое содержание его вопроса, перебивает его, захватывая лидерство в ведении диалога не только с целью подтвердить, что это именно тот человек, которого они знали, но и подчеркнуть, кто он сейчас.

Приведенные в качестве примера высказывания общающихся не представляется возможным характеризовать как завершенные с точки зрения их структурно-семантического оформления. Завершенной в этом плане формой предстает их единство как коммуникативный результат речевого взаимодействия, репрезентирующий такой его тип, как детализация.

Таким образом, высказывание как автономный фрагмент коммуникации обладает целым рядом формально-содержательных характеристик, сигнализирующих начало высказывания и его завершение. Такой характер организации высказывания представляется вполне закономерным, ибо коммуникация строится из дискретных в содержательном и формальном планах единиц. В противном случае, коммуникация как процесс гносеологического освоения действительности была бы невозможна. Кроме того, дискретный характер коммуникативных единиц позволяет планировать и контролировать ее процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Солганик Г.Я. К проблеме типологии речи / Г.Я. Солганик // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1981. – С. 71

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Baumann H. Flügel für Ikaros / Baumann H. – München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1982. – 157 S.
- Kant H. Die Aula. Roman / H. Kant. – Berlin: Rutten&Loening, 1979. – 464 S.
- Nachbar H. Der Weg nach Samoa. Eine Sommergeschichte / H. Nachbar. – Berlin: Aufbauverlag Berlin und Weimar, 1976. – 153 S.
- Noack B. Drei sind einer zuviel. Heiterer Roman / B. Noack. – Frankfurt/M, Berlin: ein Ullsteinbuch GMBH, 1990. – 192 S.
- Wendland M. Gratwanderung. Kriminalroman / M. Wendland. – Halle-Leipzig: Mitteldeutscher Verlag, 1987. – 158 S.

ABOUT STRUCTURED SEMANTIC CHARACTERISTICS OF COMPLEMENTARY UTTERANCE: SPEECH INTENTION AND COMPOSITIONAL SPEECH ENDING FORMS

S. A. Alexandrova

Irkutsk State University, Irkutsk

Utterance is a communication unit and had its boundaries and exhaustion criteria. In the dialogue, the speech ending boundaries criteria are the speech subject change and the object-semantic exhaustion of the speech, as well as speech intention, compositional speech ending forms.

Key words: *speech intention, compositional speech ending forms, syntactic complex unity, complementary utterance.*

Об авторе:

АЛЕКСАНДРОВА Светлана Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры международного права и сравнительного правоведения юридического института Иркутского государственного университета, *e-mail:* alexandrova-kiel@mail.ru.

УДК 811.111'27

СТРАТЕГИИ РАЗРЕШЕНИЯ ЛОЖНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ НЕУДАЧИ

О.А. Баранцева

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

В статье рассматривается явление ложной коммуникативной неудачи, при которой непонимание создается искусственно адресатом или адресантом. Участник общения использует разные способы разрешения ложной коммуникативной неудачи, при этом трансформации первичного высказывания, как правило, минимальны.

Ключевые слова: *ложная коммуникативная неудача, парафраз.*

Несмотря на то, что язык создан для беспроблемного понимания, в действительности он, хоть и являясь универсальным средством человеческого общения, отнюдь не всегда обеспечивает бесперебойную передачу речевого сообщения от адресанта к адресату. Абсолютное понимание в процессе коммуникации является маловероятным, поскольку для этого необходимо условие практически недостижимое: для этого требуется, чтобы адресат и адресант пользовались полностью идентичными кодами. Именно поэтому коммуникативная неудача (в отечественной лингвистике для данного явления также используются термины «коммуникативный сбой», «вербальный конфликт», «коммуникативное рассогласование», а в зарубежных исследованиях – «pragmatic failure», «misfit», «verbal conflict»), рассматриваемая как полное или частичное непонимание речевого сообщения адресатом, что соответственно приводит к невозможности реализации адресантом собственного коммуникативного намерения (Городецкий 1985; Ермакова 1993; Milroy

1984), является закономерным феноменом человеческого общения.

Факторы, вызывающие коммуникативную неудачу (КН), объединяются в несколько групп.

Первая группа факторов, обуславливающих КН, соотносится со структурой самого языка, неидеальностью его устройства. Анализ недостатков языковой системы не раз осуществлялся в научной литературе. Авторы отмечают среди трудностей, вызванных системой языка, следующие: референциальную неопределенность, когда значение лексической единицы в принципе достаточно ясно, однако трудно сказать, может ли данная единица относиться к ряду объектов; недетерминированность значения, когда само значение единицы кажется не вполне определенным; недостаточную степень спецификации единицы, когда значение ясно, но является слишком широким; дизъюнкцию в спецификации значения языковой единицы, когда значение включает «either - or» суждение и предполагает различные интерпретации.

Вторая группа факторов, вызывающих КН, соотносится с некомпетентностью инициатора сообщения (неумелостью его обращения с речью, неправильной оценкой им особенностей адресата).

Однако, хотя адресанту принадлежит большая часть «нагрузки» в процессе коммуникации, не следует принижать и роль другого участника общения в производстве эффективного дискурса. Поэтому вполне правомерно выделение **третьей группы факторов**, обуславливающих КН, связанных с языковой личностью адресата, в рамках которой различаются проблемы знания, такие как лексическая некомпетентность адресата, пробелы в энциклопедических знаниях, и когнитивные проблемы (ложные выводы и т.д.) [Bazzanella 1999: 821].

Наконец, **четвертая группа факторов** включает в себя такие частные причины КН, как специфика организации темы разговора, проблем, находящихся в фокусе внимания коммуникантов [там же].

В данной статье рассматривается специфический тип КН, который условно можно назвать *ложная коммуникативная неудача*. Ложная КН возникает в том случае, когда ситуация непонимания искусственно создается либо адресантом, либо адресатом. В процессе анализа языкового материала было выделено 3 вида ложной КН.

Первым видом ложной КН является КН, вызванная мнимым непониманием адресата. Отличие мнимого непонимания от действительного состоит в том, что при последнем удивление или иная экспрессивная коннотация вторичны, при мнимом же непонимании первична эмоциональная реакция, для которой «непонимание не более чем коммуникативная личина» [Арутюнова 1992: 73]. При мнимом непонимании адресат лишь создает видимость того, что он не понял речевое сообщение адресанта.

Самопарафразирование, т.е. переформулировка коммуникантом собственного высказывания, направленное на разрешение коммуникативной не-

удачи, обусловленной мнимым непониманием речевого сообщения адресатом, как правило, не предполагает глобальных формальных различий в первичной единице и ее самопарафразе.

Mrs Richards: Are you the manager?

Basil: I am the owner, madam.

M.R.: What?

B.: I am the owner.

M.R.: I want to speak to the manager.

B.: I am the manager too.

M.R.: What?

B.: I am the manager as well. (Cleeese 1991: 165).

Emily: All this younger generation is no good – no good at all.

Vera: You don't like youth – I see.

Emily (sharply): What do you mean?

Vera: I was just remarking that you don't like young people

(Christie 1981: 16).

Оба примера представляют ситуацию мнимого непонимания со стороны адресата; первичное высказывание адресанта в достаточной степени ясно передает его мысль, не создавая «барьера» понимания, какая-либо надобность в самопарафразировании со стороны адресанта отсутствует. Запрос пояснения в первом случае объясняется удивлением адресата по поводу передаваемой информации, ее противоречием его ожиданиям. Во втором случае непонимание, изображаемое адресатом, вызвано его негодованием, ощущением, что в реплике адресанта есть какие-то скрытые смыслы. В первой ситуации самопарафразирование основано на синонимичной замене лексической единицы *too* на *as well*; во второй ситуации слово *youth* модифицируется в синонимичное словосочетание *young people*.

Незначительность парафрастических изменений обуславливается, вероятно, фактом осознания адресантом наигранности, искусственности непонимания адресатом предназначенного для него речевого сообщения.

Самопарафразирование как стратегия выхода из коммуникативной неудачи подобного типа по своей коммуникативно-функциональной нагрузке практически тождественно повтору: самопарафраз лишь дублирует первичное высказывание, существенно не отличаясь от него ни в содержательном, ни в формальном планах.

Однако, самопарафразирование, ориентированное на разрешение КН, вызванной мнимым непониманием адресата, может базироваться и на более сложных трансформациях. Данное явление имеет место, когда говорящий не догадывается о том, что в действительности его высказывание понятно для адресата. Предполагая, что изначально мысль была сформулирована нечетко, он стремится выразить ее в более приемлемой для собеседника форме, хотя это по ситуации общения не требуется.

Hutchison: Well, then, is it possible for me to hire a television to watch the programme in the privacy of my own room?

Basil (playing for time): I beg your pardon?

Hutchison: Have you the facility to hire a television set to one of your guests?

Basil. Er... good point. I'm glad you asked me that. Not... as such (Cleese 1991: 85).

Из авторской ремарки *playing for time* очевидно следует, что адресат надевает маску «непонимающего слушателя» лишь с целью оттянуть время. Говорящий же наивно считает, что он неудачно оформил свою мысль и парафразирует ее, производя замену конструкции *it is possible* на синонимичную *to have the facility*, что по сути приводит к полному изменению модели предложения, а также ликвидировав в самопарафразе объяснение причины своей просьбы.

Второй вид ложной КН провоцируется не адресатом, а адресантом. Он вызван обманчивым представлением адресанта о непонимании адресатом речевого сообщения. По субъективному представлению первого, адресат, реагируя на речевое сообщение собеседника, не совсем правильно улавливает его суть. В связи с этим у говорящего возникает необходимость уточнить с помощью самопарафразы своего начального высказывания, насколько адекватно понял его слушающий. Предположение адресанта об отсутствии взаимного понимания может оказаться ошибочным:

"I say, Matthew," I said as chattily as I could, "Mummy happened to come across these when she was clearing your room. They'd slipped down behind the chest of drawers."

"Oh," said Matthew. "That's where they went."

"They're very interesting, and we think they're rather good. Are they yours?"

Matthew hesitated, then: "Yes," he said, a little too defiantly.

"What I mean is," I explained, "did you paint them?"

This time his "yes" had a defensive touch (Wyndham 1980: 145).

Конструкция *to be yours*, входящая в вопрос говорящего, при различных коммуникативных условиях может расцениваться адресатом по-разному и обозначать либо «являться принадлежностью кого-либо, но не быть продуктом его деятельности», либо «являться принадлежностью кого-либо и при этом быть продуктом его деятельности». Получив положительный ответ на свой вопрос, говорящий сомневается в том, что слушающий воспринял его сообщение в том смысле, который был изначально заложен. На эту мысль его, вероятно, наводит вызывающий тон (*defiantly*) реактивной реплики Мэтью, который тот принял, увидев, что посягают на его собственность. В намерение адресанта явно не входило обвинить адресата в том, что он хранит чужие вещи (которые он, очевидно, где-то украл) – именно так мог быть истолкован вопрос говорящего; он лишь хотел выяснить, является ли Мэтью автором картин. Парафразировав свой начальный вопрос *I mean did you paint them?*, адресант вносит ясность в ситуацию общения. Повторный положительный ответ Мэтью свидетельствует о том, что его первичная интерпретация слов собеседника была адекватной. Таким образом, КН в данном

случае – результат обманчивого предположения адресанта об ошибочности понимания со стороны адресата.

Третий вид ложной КН также инициируется адресантом. Несмотря на то, что адресат адекватно понимает сообщение адресанта, его ответная реплика противоречит ожиданиям собеседника. Адресант, испытывая неудовлетворенность по поводу ответа адресата, перестраивает свое первичное высказывание таким образом, чтобы получить желаемую информацию:

- Do you like school and all that stuff

- It's a terrific bore.

- I mean do you hate it? I know it's terrific bore, but do you hate it, is what I mean (Salinger 1979:139).

Данный пример иллюстрирует исключительный способ парафрастического преобразования первичного высказывания – парафразирование с помощью антонимии, не сопровождающейся отрицанием. Языковые единицы *hate* и *like* означают контрадикторные понятия и вне данного контекста, будучи включенными в состав предложений, создают условия для их абсолютного противопоставления, что исключает возможность их семантического тождества. О наличии парафрастических отношений между двумя языковыми единицами можно было бы говорить в случае сопряженного использования антонимии и отрицания: *Do you like school? ... Don't you hate it?* В условиях связного дискурса парафразирование, как следует из вышеуказанного примера, может основываться и на «чистой» антонимии, при этом семантическое тождество создается адресантом искусственно с помощью парафрастического маркера *I mean*. Необходимость в самопарафразировании вызвана несоответствием эмоционально-оценочной реакции адресата ожиданиям адресанта, который желает услышать от своего собеседника, вероятно, более негативное суждение о школе. Самопарафраз *I mean do you hate it?* является скорее не вопросом, а подсказкой адресату: он содержит вариант ответа, который адресант хотел бы получить от собеседника.

Рассмотренные виды ложной коммуникативной неудачи являются достаточно частотным явлением диалогического дискурса, еще раз подтверждая такие его характерные черты, как спонтанность и гибкость.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Диалогическая модальность и явление цитации / Н.Д. Арутюнова // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность и дейксис. – М.: Наука, 1992. – С. 52-79.
2. Городецкий Б.Ю. К типологии коммуникативных неудач / Б.Ю. Городецкий, И.М. Кобозева, И.Г. Сабурова // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. Сб. науч. тр. – Новосибирск: Вычислительный центр СО АН СССР, 1985. – С. 64-79.
3. Ермакова О.Н. К построению типологии коммуникативных неудач / О.Н. Ермакова, Е.А. Земская // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – С.30-64.
4. Bazzanella C. The Interactional Handling of Misunderstanding in Everyday Conversa-

- tions / C. Bazzanella, R. Damiano // Journal of Pragmatics. – 1999. – Vol. 31. – P. 817-836.
5. Milroy L. Comprehension and Context: Successful Communication and Communication Breakdown / L. Milroy // Trudgill P. Sociolinguistics. – L.: Academic Press, 1984. – P. 7-33.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Christie A. Ten Little Indians / A. Christie // The Mousetrap and Other Plays. – N.Y. Bantam Books, 1981. – P.3-102.
- Cleese J. Communication Problems / J. Cleese, C. Booth // The Complete Fawlty Towers. – Methuen: Mandarin, 1991. – P. 159-187.
- Cleese J. The Hotel Inspector / J. Cleese, C. Booth // The Complete Fawlty Towers. – Methuen: Mandarin, 1991. – P. 77-105.
- Salinger J.D. The Catcher in the Rye / J.D. Salinger. – M.: Progress Publishers, 1979. – 247 p.
- Wyndham J. Chocky / J. Wyndham. – Л.: Просвещение, 1980. – 218 с.

REPAIR STRATEGIES OF A FALSE PRAGMATIC FAILURE

О.А. Barantseva

Perm State Humanitarian-Pedagogical University, Perm

The article considers the phenomenon of a false pragmatic failure which implies initiation of artificial non-understanding either by an addresser or an addressee. The participant of communication resorts to different repair strategies, however, the transformations of the original message are minimal.

Key words: false pragmatic failure, paraphrase.

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

**НАУЧНЫЙ ДИСКУРС
КАК СФЕРА БЫТОВАНИЯ КОНЦЕПТА «ИНТЕРЕС»**

А.В. Бондаревская

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Санкт-Петербург

Научный дискурс традиционно привлекает к себе внимание лингвистов. Будучи включенным в познавательную деятельность, интерес теснейшим образом сопряжен с избирательным отношением к той или иной науке, познавательной деятельности, участию в ней.

Ключевые слова: дискурс, научный дискурс, интерес, концепт.

С точки зрения методологии, в исследование концептов целесообразно включать анализ областей их бытования, в том числе как в актуализируемых языком концептов, которые являются частью концептуальной структуры дискурса. Будучи таковыми (часть целого) они несут черты, свойственные или определяемые целым. Каждая часть тождественна целому [Флоренский 1989: 56].

Определение такого понятия, как «дискурс», уже предполагает некоторую идеологическую ориентацию, собственную точку зрения на анализ языкового общения. Дискурс – сложное явление, поэтому четкого и общепризнанного определения дискурса, охватывающего все случаи его употребления не существует. В этой связи интересно проследить становление научной мысли относительно данного понятия.

Одним из первых термин «дискурс» использовал З. Хэррис [Harris 1957:73]. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» дискурс определяется как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и др., факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное, социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Арутюнова 1990:137].

С одной стороны, дискурс мыслится как речь, вписанная в коммуникативную ситуацию и в силу этого как категория с более отчетливо выраженным социальным содержанием по сравнению с речевой деятельностью индивида; по словам Н.Д. Арутюновой, «дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [там же].

С другой стороны, реальная практика современного (с середины 1970-х годов) дискурсивного анализа сопряжена с исследованием закономерностей движения информации в рамках коммуникативной ситуации, осуществленного, прежде всего через обмен репликами. При этом, однако, подчеркивается динамический характер дискурса, что делается для различения понятия дискурс и традиционного представления о тексте как статической структуре.

По мнению А.И. Варшавской, существует широкое и узкое понимание дискурса. В широком смысле дискурс понимается как вербализованное упорядочение и упорядоченность всех разнообразных и многообразных сфер человеческого опыта: производственной, социальной, художественной (культурной), научной, духовной и физической сфер. Однако, «вербализованное» не исключает других путей упорядочения, если они имеются, а также чего-то неупорядоченного. В узком понимании «дискурс» – это текст, где дискурс – речемыслительное порождение. Текст, по определению Л.Г. Баякиной – «бытие дискурса» [Варшавская 1990: 55].

М.Хэллидей характеризует дискурс через параметры «участники», «тема», «способ». Под темой дискурса понимается сфера социального взаимо-

действия, в которой участники оперируют языком как основным инструментом сотрудничества [Halliday 1985:3].

Для дискурсивного анализа характерно рассмотрение не дискурса вообще, а конкретного дискурса. Под последним подразумевается нечто говоримое на общую заданную тему в определенный промежуток времени, в определенном месте.

Так, научный дискурс традиционно привлекает к себе внимание лингвистов. По мнению В.И. Карасика, целью научного дискурса является «процесс вывода нового знания о предмете, явлении, их свойствах и качествах, представленный в вербальной форме и обусловленный коммуникативными канонами научного общения – логичностью изложения, доказательством истинности и ложности тех или иных положений, предельной абстракцией предмета речи» [Карасик 2000: 5]. Участниками научного дискурса являются исследователи как представители научной общественности, при этом, характерной особенностью данного дискурса является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям.

Ценности научного дискурса сконцентрированы в его ключевых концептах (*истина, знание, исследование*), сводятся к признанию познаваемости мира, к необходимости умножать знания и доказывать их объективность, к уважению к фактам, к беспристрастности в поисках истины, к высокой оценке точности в формулировках и ясности мышления.

Эти ценности сформулированы в виде определенных оценочных суждений: Изучать мир необходимо, интересно и полезно; Следует стремиться к раскрытию тайн природы; Следует подвергать все сомнению; Интересы науки следует ставить выше личных интересов; и т.д. [Гак 1997: 3].

Оценочный потенциал ключевого для научного дискурса концепта «истина» сводится к следующим моментам: истина требует раскрытия, она неочевидна, путь к истине труден, на пути к истине возможны ошибки и заблуждения, сознательное искажение истины подлежит осуждению, раскрытие истины требует упорства и большого труда, но может прийти и как озарение, истина независима от человека.

Системным контекстом для концепта «истина» выступает совокупность оппозитивных концептов «правда», «заблуждение», «ложь», «фантазия», «вранье» [Гак 1997: 3]. Для научного дискурса актуальным является отклонение от истины, т.е. доказательство заблуждения. Способы такого доказательства детально разработаны в логике.

На наш взгляд, концепт «интерес» также занимает важное место в структуре научного дискурса как опосредованно (мотивация познания, обучения), так и непосредственно (вербализация концепта «интерес» в научных текстах).

Важность концепта «интерес» для научного дискурса обусловлена тем, что «интерес» играет чрезвычайно важную роль в когнитивном развитии и

интеллектуальной деятельности человека. Интеллектуальная активность клиента научного дискурса направляется и поддерживается интересом. Чтобы ученый мог проявить воображение и творческий подход в исследовании своей темы, он должен быть глубоко захвачен ею, а это может быть обеспечено только сильным интересом. *Интерес* - это положительная эмоция, являющаяся исключительно важным видом мотивации в развитии навыков, знаний и интеллекта; это чувство захваченности, зачарованности, любопытства. Он обеспечивает выборочность нашего внимания и восприятия. У индивида, испытывающего эмоцию *интереса*, существует желание исследовать, вмешаться, расширить опыт путем включения новой информации о лице или объекте, вызвавшем интерес [Ильин 2001: 752]. Наряду с эмоциональным компонентом (положительным эмоциональным тоном впечатления – удовольствием от процесса) присутствует и другой – потребность в знаниях, новизне и позволяет большинству исследователей считать его интеллектуальной эмоцией.

Интерес является антропоцентрической категорией и несет на себе печать индивидуального отношения. В основе любого поступка, дела и любой деятельности лежит интерес. Он создает мотив деятельности, определяет ее конечные цели и тем самым все ее последующие фазы. Таким образом, концепт «интерес» занимает особое место в структуре научного дискурса, поскольку теснейшим образом сопряжен с формированием личностных отношений: избирательным отношением к той или иной науке, познавательной деятельности и участию в ней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д.Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Сов. Энциклопедия, 1990. – С. 137.
2. Варшавская А.И. О контексте высказываний-определений / А.И. Варшавская, О.Л. Беляева, Т.Н. Сафронова // Вопросы английской контекстологии. – Вып. 3 / Отв.ред. М.А. Кашеева. – Л., 1990. – С.55
3. Гак В.Г. Эмоции и оценки в структуре высказывания и текста / В.Г. Гак // Вестник МГУ. – Сер.9. – Филология. – 1997. – № 3. – С. 87-95.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
5. Карасик В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб.науч.тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С.5-20.
6. Halliday M.A.K. Language as code and language as behaviour: A systemic-functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue / M.A.K. Halliday // The semiotics of culture and language. Vol. 1: Language as social semiotic. – L.; Dover (N. H.): Pinter, 1985. – P. 3-35.
7. Harris Zellig S. Discourse Analysis Reprints. (= Papers on Formal Linguistics, 2.) / Zellig S. Harris. – The Hague: Mouton, Combines Transformations and Discourse Analysis Papers 3a, 3b, and 3c. 1957. – 73 p. Philadelphia: University of Pennsylvania.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

8. Флоренский П.А. // Философский энциклопедический словарь. 2 изд. / Гл. Ред.

Ф.Л. Ильичев [и др.] – М.: Советская энциклопедия, 1989. – С. 56.

**SCIENTIFIC DISCOURSE AS SPHERE OF EXISTENCE
OF THE CONCEPT «INTEREST»**

A.V. Bondarevskaia

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg

Scientific discourse has traditionally attracted the attention of linguists. Being included in cognitive activity, interest is closely interfaced with the selective attitude to this or that science, cognitive activity, participation in it.

Key words: *discourse, scientific discourse, interest, concept.*

Об авторе:

БОНДАРЕВСКАЯ Алена Викторовна – старший преподаватель Высшей школы иностранных языков Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, *e-mail:* amicita@mail.ru.

УДК 811.111

УПРЁК КАК ЧАСТЬ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Т.А. Давыдова

Байкальский государственный университет, Иркутск

Статья представляет собой анализ диалогического дискурса, частью которого является упрёк для определения ответных реплик гармонизирующих отношения коммуникантов или реплик, усугубляющих конфликтную ситуацию.

Ключевые слова: *конфликтное намерение, упрекающий, упрекаемый, коммуникативные неудачи, «лицо» (репутация).*

Наблюдения над языковым материалом показывают, что не все намерения в рамках человеческого общения возможно эксплицировать посредством глаголов, описывающих речевые действия.

Упрёк, наряду с такими действиями как похвала, порицание, обман, угроза, относится к речевым действиям, регулирующим отношения между коммуникантами, и, так же как и перечисленные выше речевые действия, отражает определенную форму поведения, которую можно охарактеризовать как конфликтную с точки зрения принятой в обществе системы моральных и этических норм.

Индивид, вступая в коммуникацию, делает это с определенной целью, цель реализуется в высказывании посредством вербальной экспликации (при помощи глаголов *reproach, deceive, threaten etc.*). Однако многочисленные

исследования [Воронова 1998; Каразия 2006, Тинтин 2016, Токарева 2001] подтверждают, что фактором, препятствующим употреблению упомянутых глаголов, является оценочный компонент, входящий в семантику глаголов, и соответственно, характеризующий речевое действие:

Reproach – to have an unfavorable opinion of someone or something for moral reasons (WEDT).

Особенностью выражения упрёка является то, что оценочный смысл не содержится собственно в высказывании, а выводится из элементов пропозиции или извлекается на основании последующего контекста, т.е. требует интерпретативных усилий со стороны слушающего.

Как справедливо отмечают исследователи, не существует изолированно совершаемых речевых действий, они являются частью ряда взаимосвязанных речевых действий. То, что было высказано к моменту очередного речевого действия играет важную роль как в формировании коммуникативного намерения говорящего, так и в распознавании его слушающим.

Дискурс как любой коммуникативный акт предполагает наличие двух фундаментальных ролей: говорящего и слушающего. При этом роли говорящего и слушающего могут поочередно распределяться между участниками дискурса, понимаемого нами как речь, вписанную в коммуникативную ситуацию с вовлечением в анализ социальных и личностных качеств коммуникантов. Тем самым описывается некоторая ситуация диалогового взаимодействия. Для нашего исследования представлялось важным, что анализ диалогического дискурса, частью которого является упрёк, позволит проанализировать ответные реплики, связанность которых обеспечивается их согласованностью: вопрос требует ответа, упрёк – оправдания или извинения [Падучева 1982; Баранов1992].

Анализ языкового материала показал, что упрёк – это речевое действие двунаправленного характера. С одной стороны, упрёк имплицитно указывает на причину обусловленности такого поведения со стороны упрекаемого. С другой стороны, упрёк отражает неприемлемое положение со стороны упрекающего (выражение неодобрения, разочарования, недовольства), что не соответствует правилам речевого поведения, и это характеризует такое речевое поведение, как конфликтное, нежелательное с точки зрения социального характера взаимоотношений коммуникантов [Leech 1983], что и предопределяет косвенное выражение намерения при помощи средств других речевых действий (вопрос, риторический вопрос и т.п.).

Why aren't you like other women? he asked. Why don't you want emeralds, rubies, diamonds? Why don't you want a dozen cars in the garage and racehorses to wear your colors at Ascot? (B. Cartland, 8).

Скрытый смысл высказывания обнаруживается лишь при непосредственном речевом общении, вне ситуации общения упрёк сложно идентифицировать как упрёк.

Таким образом, упрёк относится к таким видам речевой деятельности,

опознание коммуникативного намерения которого возможно лишь в рамках взаимодействия речевых действий, т.е. дискурса [Плотникова, 2000]. Учёт фактора слушающего позволил провести анализ ответных реплик с точки зрения производимого на слушающего воздействия. Необходимость изучения этой составляющей речевого действия «упрёк» вызвана решением проблемы взаимодействия коммуникантов в конфликтной ситуации.

Анализ языкового материала показал, что в ситуации непосредственного общения упрёк всегда оказывает определённое эмоциональное воздействие, которое можно обозначить как «каузация чувства вины»:

reproach – blame someone for something, to cause to feel guilt, shame (WEDT).

Нельзя не отметить тот факт, что в семантике некоторых глаголов инкорпорирован признак результативности речевого действия [Воронова 1998; Токарева 2001]. Как отмечает О.С. Токарева, глаголы обмана в исходном значении предполагают намеренное введение в заблуждение кого-либо с определённой целью, как правило, неблагоприятной целью.

На примере анализа ответных реплик раскрывается важность лингвистических исследований в области изучения проблемы «восстановления лица-репутации».

Как показали наблюдения над языковым материалом [Давыдова 2003] упрёк представляет собой защитную реакцию на действие, которое нанесло ущерб его позитивному лицу со стороны упрекаемого. Соответственно, упрекающий должен предпринять определенные шаги для воздействия на упрекаемого с целью компенсации ущерба, восстановления своей репутации.

Несмотря на принятие негласного соглашения поддерживать «неприкосновенность лица», люди постоянно сталкиваются с необходимостью совершать действия ему противоречащие и способны привести к «потери лица» как собственного, так и окружающих.

При угрозе потери лица люди вынуждены прибегать к «практике защиты», которые реализуются в определенных стратегиях: извинения, признание вины или ответственности за совершенное или несовершенное действие [П. Браун 1978], отрицание вины, уклонение от ответственности, занижение вреда от случившегося, обещания исправления [Benoit 1975].

Для упрёка, речевое действие, восстанавливающее равновесие в межличностных отношениях, является извинение. Извинение (ретроспективное и проспективное) как речевое действие призвано компенсировать угрозу «лицу» партнера по коммуникации. Извинение и форма его выражения зависит от многих факторов: характер поступка, степень осознания вины, статусно-ролевые параметры ситуации (извинение–признание вины, извинение–оправдание, извинение–занижение ответственности). Наиболее частыми реактивными речевыми действиями являются признание вины и признание говорящим ответственности за причиненный ущерб. Данные речевые действия невыгодны для упрекаемого в связи с большой степенью нанесения

ущерба его «лицу-репутации»

Распространенной реакцией на упрёк является поиск оправдания, позволяющего уменьшить степень ущерба, наносимого «лицу» извиняющегося.

Yes, I...I know. But I fell asleep (B. Cartland, 175).

Необходимо отметить, что в качестве извинения может функционировать любое высказывание, демонстрирующее чувство вины по поводу прошлого действия и заинтересованность в разрешении конфликта.

Оправдание может быть представлено как система стратегий: отрицание намерения, отрицание контроля, приписывание ответственности другому лицу [Григорьян 2000].

В ситуации реализации упрёка в зависимости от параметров ситуации общения наблюдаются следующие стратегии:

- переложение ответственности:

Not so silly, said Mary. It was your answer that decided me (Killiea, 60);

- демонстрация заботы:

Oh, no I forgot to phone you, I meant to phone. Honest... but it was too late (D. Macomber, 145).

Однако нельзя не отметить, что взаимоотношения людей избобилуют коммуникативными неудачами, «полное или частичное непонимание высказывания партнером по коммуникации, вследствие разного рода причин» [Ермакова 1993]. Анализируя виды коммуникативных неудач, вызванных неправильным пониманием намерения упрекающего, приводят к усугублению конфликтной ситуации и выливаются в ссоры, ругань, отпор, обвинения, оскорбления и т.п.

– I have been utterly faithful to you

– Which means I always have to be to you, I suppose?

– Stop behaving like a whore! (J.Archer, 20).

Если упрекающий ставит под сомнение право упрекающего выносить соответствующую оценку, то реакция со стороны упрекаемого может выражаться в таких речевых действиях, как возмущение, указание на необоснованность упрёка, взаимоупрек. Коммуникативные неудачи такого типа нельзя назвать распространенными, однако, изучение их природы позволит обеспечить эффективность человеческого взаимопонимания.

Конфликтное общение требует самого пристального внимания как сигнал общественного неблагополучия, поскольку пути его неправильного решения могут повлечь за собой негативные последствия. Изучение способов элиминирования конфликтных ситуаций позволит партнерам по коммуникации более эффективно осуществлять свое речевое взаимодействие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога / А.Н. Баранов, Г.Е. Крейдлин // Вопросы языкознания. – 1992. – № 2. – С. 84-100.
2. Воронова С.К. Грамматика угрозы / С.К. Воронова // Проблемы вербальной

- коммуникации и представления знаний: Мат-лы Всерос. научн. конф., посвящ. 50-летию Иркутского гос. лингвист. ун-та. (Иркутск, 15-17 сент. 1998 г.). – Иркутск: ИГЛУ, 1998. – С. 35-37.
3. Григорьян Е.Л. Значение ответственности в синтаксическом представлении / Е.Л. Григорьян // Логический анализ языка. Языки этики. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 97-100.
 4. Давыдова Т.А. Речевой акт упрека в английском языке: дис. ...канд. филол. наук:10.02.04 / Т.А. Давыдова; Иркутский гос. лингв. ун-т. – Иркутск [б.и.] 2003. – 161 с. – На правах рукоп.
 5. Ермакова О.Н. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) / О.Н. Ермакова, Е.А. Земская // Русский язык в его функционировании (коммуникативно-прагматический аспект). – М.: Наука, 1993. – С. 30-66.
 6. Каразия Н.А. Лингвопрагматические исследования конфликтного дискурса / Н.А. Каразия // Вестник КРАУНЦ, Гуманитарные науки. – Петропавловск-Камчатский: Камчатский гос. ун-т, 2006, № 2. – С.72-88.
 7. Падучева Е.В. Семантика вины и смещение акцентов в толковании лексемы / Е.В. Падучева // Логический анализ языка. Языки этики. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 148-166.
 8. Плотникова С.Н. Неискренний дискурс (в когнитивном и структурно-функциональном аспектах) / С.Н. Плотникова. – Иркутск: ИГЛУ, 2000. – 244 с.
 9. Тинтин Л.У. Упрёк как конфликтное общение и стратегии гармонизации: на материале политического дискурса / Л.У. Тинтин// Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики/ – Владикавказ: Северо-Осетинский гос. ун-т им. Хетагурова. – 2016, №3. – С.18-24.
 10. 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; Иркутский гос. лингв. ун-т. – Иркутск [б.и.] 2001. – 148 с. – На правах рукоп.
 11. Benoit William L. Accounts, excuses and apologies: A theory of image restoration strategies / William L. Benoit. – Albany (N.Y): State University of New York Press, cop. 1995. – 197 p.
 12. Brown P. Universals in language usage: Politeness Phenomena / P. Brown, S. Levinson // Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction. – Cambridge, 1978. – P. 5-289.
 13. Leech G.N. Principles of Pragmatics / G.N. Leech. – L.: Longman Group Ltd, 1983. – 250 p.
 14. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
Wordsmyth Educational Dictionary Thesaurus. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.wordsmyth.net>. (WEDT)

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Archer J. A Twist in the Tale / J. Archer. – Great Britain: Coronet Books, Hodder and Stoughton, 1988. – 269 p.
Cartland B. A Light to the Heart / B. Cartland. – L.: Arrow Books, 1971. – 192 p.
Macomber D. My Hero / D. Macomber. – USA: Harlequin Books, 1992. – 190 p.

REPROACH AS PART OF DISCOURSE

T.A. Davydova

Baikal State University, Irkutsk

The article deals with the reasons of expressing conflict intention of reproach implicitly and defining the possible language means of expressing it. By analyzing the conversational turns the author considers interdependence between the utterances of reproach and apology as an acceptable way of image restoration. In case of communicative failure reproach ends with conflicts, scolding, insulting etc.

Key words: *reproach, conflict intention, implicit ways of expressing reproach, communicative failure, the reproaching person, the reproached person, image restoration strategies.*

Об авторе:

ДАВЫДОВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Байкальского государственного университета, *e-mail:* davtat@inbox.ru

УДК 81'37

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ
УТОПИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА О МИРЕ
В ОБЫДЕННОМ СОЗНАНИИ XVI в.**

Н.П. Дронова

Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,
Тамбов

В статье исследованы когнитивные механизмы концептуализации и лексической категоризации утопических представлений о жизни и человеке в обыденном сознании немецкого этноса XVI в., показана роль иронии и гротеска в оценочной концептуализации образа жизни и свойств человека.

Ключевые слова: *мир утопии, ориентационная метафора ВЕРХ- НИЗ, ирония, гротеск.*

Когнитивно-дискурсивный подход к исследованию языка как важнейшего способа хранения и переработки информации о мире и человеке позволяет выделить сложный комплекс знаний, закрепленных «в содержании языкового знака коллективным символическим освоением того или иного фрагмента действительности» [Карасик 2010: 5], а также контекстуально-обусловленных смыслов, формирующихся под влиянием интра- и экстралингвистических факторов. Многомерность языкового знака, его структурная многослойность понимается лингвистами как синтез понятийного, образного и ценностного смыслов (Ю.С. Степанов, С.Р. Воркачев, В.И. Карасик, В.В. Красных и др.), репрезентирующих специфику мировосприятия

этноса, особенности интерпретации реальной действительности. Представления о мире утопии в европейской культуре известны со времен Античности, однако кульминационным моментом для формирования и развития утопических представлений является Эпоха Ренессанса в связи с антропоцентрическим поворотом. Место, которого нет, по другой версии, благо и топос, место, т.е. благословенная страна, становятся темой многочисленных разножанровых произведений, при этом наряду с позитивно-оценочным толкованием мира мечты в XVI-XVII вв. появляются тексты с негативной оценкой. «В них проявляется ирония авторов или самоирония народа, осознающих смехотворность и нереальность подобных представлений о крае, где нет необходимости работать. Он заселяется пьяницами, бездельниками, чревоугодниками, и его описание выполняет нравоучительную функцию - предостеречь людей от превращения в подобных существ» [Силантьева 2006: 6].

В данной статье представляется целесообразным остановиться на описании вербальных репрезентаций утопических представлений на материале известного шванка *Schlauraffen landt* (1530) немецкого драматурга, поэта XVI в. Г.Сакса, в центре внимания которого оказываются обыденные стереотипы о лучшей жизни, базирующиеся на представлениях, сформированных в рамках наивной картины мира. Автор использует богатый арсенал образно-оценочных лексических образований (метафора, метонимия, оксюморон и др.). Важнейшее место в оценочной концептуализации человека занимают ирония и гротеск, которые как способы оценочной концептуализации выявляются на основе лингвокогнитивной интерпретации контекста, поскольку ирония и гротеск – это способы иносказания. Когнитивные признаки иронии – двусмысленность, подмена одного смысла другим, противоречие между формой и содержанием (Ср.: [Иваненко 2011: 4]). Механизмом формирования гротеска является предельное преувеличение, придающее образу фантастический, неправдоподобный характер. В рамках исследуемого дискурса нередко наблюдается концептуальное взаимодействие гротеска и иронии, их смысловое переплетение друг с другом, что позволяет во многих случаях говорить о гротескно-иронической концептуализации. Если ирония как иносказание выявляется преимущественно путем интерпретации высказывания в целом, хотя не исключаются и лексические средства экспликации, то гротеск может быть представлен эксплицитно гиперболой, литотой, оксюморонами и др. Метафора и метонимия относятся к конституирующим средствам в экспликации иронически-гротескной концептуализации.

Уже на уровне заголовка шванка *Schlauraffen landt* выделяются два ключевых концепта «ПРОСТРАНСТВО/МЕСТО ОБИТАНИЯ – ЗЕМЛЯ» и «СУБЪЕКТ НЕ ДЕЙСТВУЮЩИЙ - ЛЕНИВЫЙ». В номинации доминирует антропоцентрический аспект, речь идет не только о земле, но и прежде всего о человеке со всеми его слабостями и недостатками. Ироническая коннота-

ция понятия Landt детерминирована субстантивным атрибутом, обозначающим субъект, населяющий данную землю – Schlauraffe. Немецкие германисты Ф. Клуге, Г. Пауль подчеркивают, что этимологически первый компонент композита средневековой формы Schlauraffe – slug имеет значение Faulenzer, faule Person (лентяй), второй компонент – Affe (обезьяна) является также образным негативно-оценочным обозначением, сформированным на основе переноса ряда ассоциативных признаков, свойственных животному (обезьяне), на сферу психофизических свойств человека. В целом, слово slug-affe в XIV в. использовалось как ругательство для обозначения пышно и бездумно живущего бездельника (üppig und gedankenlos lebender Müßiggänger) по аналогии с Gähnaffe, Maulaffe (ротозей, дурак) [Kluge 1934: 522; Paul 1959: 510]. ПРОСТРАНСТВО обитания человека Landt метафорически концептуализируется как некое ВМЕСТИЛИЩЕ [Лакофф http] с неопределенными границами, намеченными лишь контурно, при этом в качестве некоторой топографической точки его расположения используется темпоральное понятие – наименование любимого в Европе христианского праздника Рождества. Например: Das ligt drey meyl hinder Weihnachten. Количественный маркер drey meyl (три мили), указание направления месторасположения земли hinder (за) благоприятствуют восприятию ситуации как реальной, однако последующее употребление номинации Weihnachten, вызывающей в обыденном сознании ассоциации праздничного настроения, обильного потребления еды и напитков, бездеятельности предопределяет иронически-гротесковый характер описания вымышленного пространства «где-то в трех милях за Рождеством». Заметим, что упоминание Weihnachten в тексте не случайно, праздник масленицы (Fastnacht, Fasching), которому посвящены многие фастнахтшпили Г.Сакса, темпорально расположен «где-то за Рождеством» (в конце января-начале февраля).

СУБЪЕКТ вербализуется в тексте в основном лексическими единицами с обобщающей, не конкретизирующей семантикой: местоимения wer (кто), welcher, (какой), man (кто-то), jener (тот, который) эксплицируют признак принадлежности каждого к происходящему в этом карнавальном пространстве. Лишь номинация Bawern («крестьянство» Bauern в современной орфографии) конкретизирует социальный слой, к которому апеллирует автор. Мотив – «**п л о д о р о д и я**, как самой могучей и крепкой силы» (М.Бахтин) вербально представлен метафорой РОСТА применительно к крестьянству, составляющему основу социальной структуры позднего средневековья и начала Нового времени. По аналогии с миром природы в волшебной стране крестьяне «растут на деревьях» wachsen auf den bawmen, т.е. население размножается как и природа: So wachssen Bawern auff den bawmen, Gleych wie in unserm land **die pflaumen**. Количественная характеристика населения выражается не числом, а наиболее доступным для понимания образом «множества» на основе сравнения с плодами сливы gleych wie die pflaumen. Крестьяне не только растут, но и «падают», подобно плодам

с дерева и попадают в желанное «ВМЕСТИЛИЩЕ» – Stiffel (сапоги). Например: Wens zeytig sind, so fallen s' ab, Jeder in ein Paar Stiffel rab. В высказывании предлагается фантастический образ «попадания в сапоги» с иронически-позитивной оценкой автора, его незлобивой насмешкой.

«Перевернутый мир» (М. Бахтин), характерный для карнавала, отчетливо показан автором в описании образа жизни в «земле лентяев», ориентационная метафора ВЕРХ – НИЗ [Лакофф [http](http://)] в фастнахтшпиле приобретает противоположный смысл: ключевые концепты ВЕРХА смещаются вниз, а концепты НИЗ «поднимаются» вверх. Так, ПОРОК – ЛЕНЬ (символ всякой бездеятельности) всячески поощряется и оценивается в «земле ленивых» со знаком (+), а ДОБРОДЕТЕЛЬ/ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К МИРУ отрицается (-). Всеобщий СОН как основной компонент бытия вербализуется иронически-окрашенным метонимическим сочетанием Polster schlaffen (сон в мягкой постели), включающим в качестве определяющего компонента Polster. Прилагательное gemein (всеобщий) гротескно эксплицирует всеобщность сна как состояния удовольствия и бездействия – предел мечты. Ср.: Das Polster schlaffen ist gemein. Вторым релевантным компонентом образа жизни в данной земле является отсутствие трудовой деятельности во всех сферах (ЛЕНЬ). Например: Im lauffen gwindt der letzt alleyn. Занятый последнее место der letzt в общепринятой шкале оценок оценивается со знаком (-), однако в данном случае «последний» воспринимается победителем. В когнитивном плане сочетание der letzt с глаголом gewinnen (побеждать) представляет собой оксюморон, предполагающий интеграцию противоречивых смыслов «движения и сопротивления движению», что способствует созданию комического образа с иронической коннотацией. Аналогично побеждает тот, кто стреляет дальше всех от намеченной цели, показывая, таким образом, отсутствие всякого умения. Ср.: So zu dem zyl schießen die gest, **Der weytst** vom blat gewinnt das best. Прилагательное в превосходной степени **weytst**, best дополняют гротескное описание сложившихся нравов в земле ленивых, тот, кто в цель не попал, тот считается лучшим.

Следствием бездеятельности является ЗАПУЩЕННОСТЬ домашнего хозяйства. Негативно-оценочная характеристика ведения домашнего хозяйства гротескно дана в перечислении номинаций насекомых – паразитов человека и животных (блох, вшей, клопов, крыс и мышей), заполнивших пространство жизни, на которых ведется «охота» Weidwerk. Ср.: Ir Weydwerk ist mit Flö und Leusn, / Mit Wanzen, Ratzen und mit Meusn. Важное место в концептуализации образа жизни в «земле ленивых» занимают ДЕНЬГИ. Сложившиеся стереотипы в Шлараффии связаны с желанием иметь много денег, не прикладывая усилий: ленивый и спящий получает за каждый час лежания на боку два пфеннинга: Auch ist im Land gut gelt gewinnen: /Wer sehr faul ist und schlefft darinnen, /Dem gibt man von der stund zwen pfennig. В высказывании разговорное сочетание gut gelt gewinnen используется в ироническом смысле - «хорошо = много и легко» заработать, что поясняется в

последующем контексте: оценочный квалификатор с усилительной частью *sehr faul* и глагол *schlafen (schlefft)* в сочетании с наречием места (ВМЕСТИЛИЩА) *darinnen* эксплицитно вербализуют состояние бездеятельности (сна) субъекта в отграниченном от реального мира пространстве. Принцип логически-смысловой «обратности» с позиции здравого смысла способствуют усилению гротескности изображения ситуации, ее комической оценочной интерпретации.

Гротеск вербализуется сниженной лексикой, обозначающей различные физиологические проявления тела человека, оцениваемые в денежной форме. Например, *Furtz – груб.* выходящие из кишечника газы, стоят «бингер геллер»; *gröltzer (Rülpsen)* – отрыжка оценивается талером: *Ein Furtz gilt einen Binger haller, / Drei gröltzer einen Jochims Thaler.* Оксюморон строится на совмещении знаний из финансовой бытовой сферы со знаниями о физиологии человека, телесности, что направлено на усиление комически-гротескного эффекта воздействия. Конкретные наименования денег, распространенные в землях Германии в эпоху позднего средневековья, приближают сказочный мир к реальности и характеризуют историко-культурный контекст. Получение денежных средств не за труд, а за безделье (сон, физиологические проявления) способствует смещению контекста в сферу фантастичности ситуации, ее гротескности и комичности.

Виды деятельности, оцениваемые в общепринятой шкале нравственно-этических норм негативно, занимают в мире мечты позицию ВЕРХА. *Für eyn groß lüg geuyt man eyn Kron.* Большая ложь оплачивается кроной. Также вознаграждаются пустые разговоры: *Und welcher wol die Leut kan fatzn, Dem gibt man ein Plappert zu lohn.* Разговорно-окрашенный глагол *fatzn* вербализует смысл «пустого, бессмысленного говорения», в свою очередь вознаграждение обозначается иронически существительным *Plappert* (досл. один «болтун» по аналогии с денежными единицами), образованным от звукоподражательного глагола *plappern* (болтать, тараторить). Ср.: *plappern – viel und nichts sagend daherreden, schwatzen* [Wahrig 2006: 1145].

Наиболее распространенные пороки человека (лень, глупость, обжорство и др.) высмеиваются автором путем привлечения социальной метафоры, прирастающей негативно-оценочной коннотацией. Так, лексические единицы, репрезентирующие ВЕРХ социальной структуры позднего средневековья *König* (король), *Fürst* (князь), *Graf* (граф), *Ritter* (рыцарь) воспринимаются в обыденном сознании как позитивно-окрашенные номинации. Однако в рамках текста они используются в качестве оценочных квалификаторов негативных свойств человека, перечисленных автором в шванке: *der Faulest* ленивейший считается королем, *wüst* пустой, *wild und unsinnig* дикий и глупый – князем, обжора – графом и т.д. Бездеятельность, запущенность в хозяйстве, сонное времяпрепровождение, ложь, пустая болтовня, порочность человека занимают в оценочной шкале чудесной земли позицию ВЕРХА. Двойственный смысл приведенных высказываний заключается в том, что

эксплицитно оно содержит открытое утверждение о возможности подобных явлений в повседневной жизни, вызывающих их реальное узнавание, вместе с тем, иронически-гротескная интерпретация подобных явлений направлена на их дидактически-поучительное искоренение с позиций протестантской этики. Таким образом, лингвокогнитивный анализ вербальных репрезентаций утопических представлений и стереотипов в обыденном сознании крестьянина 16в. показал, что в языковом плане для репрезентации ключевых концептов мира утопии автором используется широкий арсенал лексических единиц, семантически связанных с обыденным восприятием повседневного бытия, окружающей реальной действительности определенного исторического среза, ее интерпретации. В основе концептуализации лежат образы, прежде всего, мира ПРИРОДЫ и мира самого ЧЕЛОВЕКА, его телесный и конкретно-чувственный опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иваненко, Т.И. Лингвокогнитивный анализ иронии в авторском диалогическом дискурсе романа «Ярмарка тщеславия» У.М. Теккеря: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Т.И. Иваненко; Ун-т Российск. Акад. образования. – М.[б.и.], 2011. – 30 с. – На правах рукоп.
 2. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем [Электронный ресурс] Дж. Лакофф, М. Джонсон. – URL: <http://www.twirpx.com/file/1684226/>
 3. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2010. – 351 с.
 4. Силантьева О.Ю. Страна Кокань и Шлариффия во французской и немецкой литературе XVIII-XIX вв.: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03/ О. Ю. Силантьева; Российск. гос. гуманитарн. ун-т. – М.[б.и.], 2006. – 297 с. – На правах рукоп.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
5. Kluge Fr. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache / Fr. Kluge. – Elfte Auflage. – Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter u. Co. 1934. – 740 S.
 6. Paul H. Deutsches Wörterbuch / H. Paul. – Halle/Saale, 1959. – 782 S.
 7. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch / G. Wahrig. – Gütersloh, 2006. – 1728 S.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Sachs H. Meistergesänge, Fastnachtspiele, Schwänke / H. Sachs. – Stuttgart, Philipp Reclam jun. GmbH & Co, 1999. – 84 S.

VERBALIZATION OF UTOPIAN IDEAS ABOUT THE WORLD IN ORDINARY CONSCIOUSNESS OF THE 16th CENTURY

N.P. Dronova

Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Tambov

The article examines the cognitive mechanisms of conceptualization and lexical categorization utopian conception of life and man in the common consciousness of the German ethnic group of the 16th century, the role of irony and the grotesque in the evaluation of the conceptualization of the lifestyle and properties of the person.

Key words: world of utopia, orientational metaphor up - down, irony, grotes-

que.

Об авторе:

ДРОНОВА Нина Петровна – кандидат филологических наук, профессор кафедры лингвистики и зарубежной филологии Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, *e-mail*: dronovanina@yandex.ru

УДК 81.27

**ФЕНОМЕН «ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ»
КАК ВЫРАЖЕНИЕ И СОХРАНЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ СТРАНЫ**

(на примере Франции и Великобритании)

О.Р. Жерновая, О.А. Смирнова

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

В статье авторы затрагивают такое явление как «политическая корректность» в современных условиях активации интеграционных процессов и межнациональных взаимодействий между представителями различных культур и языков. Авторы рассматривают политическую корректность как лингвополитический феномен, используемый правительствами стран и направленный на борьбу с дискриминацией, расовыми предрассудками и поддержание прав меньшинств в мультикультурном обществе.

Ключевые слова: межнациональное взаимодействие, дискриминация, толерантность, свобода слова, политика мультикультурализма, стандарты.

Глобализация привела к росту международных контактов и активизации интеграционных процессов. В таких условиях становится невозможным игнорировать проблемы межкультурного и межнационального взаимодействия. Именно этим обусловлена популярность феномена политкорректности, который призван упростить общение представителей разного этнического и социального происхождения. В современном глобальном мире особое значение приобретает установление эффективного общения между представителями различных стран и культур, что, в свою очередь, возможно при условии толерантного и уважительного отношения к людям независимо от их социального положения и этнической принадлежности.

Политкорректность (*англ.* political correctness) – это сложный социокультурный феномен, который описывает язык, политику и меры, предназначенные для того, чтобы не допустить оскорбления какой-либо социальной группы [Friedman 1995: 153].

В первой половине XX-ого века американские социалисты применяли термин «политкорректность» в отношении политики И.В. Сталина, проводившего жесткий курс, который запрещал критику партийной линии.

Сегодня благодаря СМИ термин получил широкое распространение. Во многих странах мира сторонники продвижения и реализации ценностей политкорректности выступают за исключение из социальной жизни любых проявлений дискриминации по таким признакам как пол, возраст, материальное положение, расовая и национальная принадлежность, сексуальная ориентация.

Можно выделить два основных подхода к изучению политической корректности. Первый – это языковой подход, направленный на искоренение и замену слов, провоцирующих нетерпимость и ксенофобию. Второй подход рассматривает понятие как политику, направленную на борьбу с дискриминацией, предрассудками и поддержание прав меньшинств.

Политкорректность тесно связана с западной культурой и ценностями, такими как толерантность, демократия и индивидуализм. Тем не менее, данное явление значимо и для России, которая является многоконфессиональной и многонациональной страной, основанной на демократических идеях.

Дискуссии о политкорректности стали краеугольным камнем президентской кампании кандидата в президенты США от Республиканской партии Дональда Трампа, который считает, что одна из главных проблем США заключается именно в желании руководства страны продемонстрировать политически корректное отношение при решении любых вопросов. Д. Трамп прямо признается, что такой подход к проблемам требует слишком много времени и усилий [Linker [http](#)].

Язык играет особую роль в национальной и этнической дифференциации, являясь одним из важнейших условий существования любой социальной общности. Язык способен отражать изменения, которые происходят в жизни людей, их уровень развития и степень свободы.

Сторонники либеральных идей утверждают, что в современном мире не должно быть ограничения свободы слова, однако политкорректность является именно тем феноменом, который угрожает этому сакральному принципу [Sherwin [http](#)]. Дискуссии на эту тему активно ведутся в высших учебных заведениях, где идея введения цензуры речи вызывает у многих тревогу и обеспокоенность [Linker [http](#)].

«Без свободы слова нас можно вести немymi и тихими, как овец на убой,» – говорил Джордж Вашингтон [Digital Encyclopedia National Gazette [http](#)]. Подобные представления, конечно, особенно близки американцам.

Согласно опросу, проведенному исследовательским центром Пью (Pew Research Center) большинство американцев (59%) считают, что в наше время слишком часто люди обижаются на слова, 39% полагают, что следует быть более внимательными в отношении слов, которые мы используем, чтобы не

оскорбить людей разного происхождения [Fingerhut [http](#)].

Подводя итог, отметим, что сторонники внедрения политкорректности в разные сферы жизни ведут борьбу как на политической арене, добиваясь отмены дискриминационных законов и правил, так и в языковой сфере, создавая новую терминологию.

Рассмотрим несколько примеров политкорректности и проведения политики мультикультурализма.

Франция – светское демократическое государство, которое ставит на первое место интересы личности независимо от религиозных предпочтений, а разделение церкви и государства было со времен Великой французской революции основой прогрессивной мысли [Demarcus [http](#)].

Однако сегодня на фоне резкого роста террористических актов в Европе население Франции разделилось на два лагеря: те, кто боятся исламизации страны и критикуют политику мультикультурализма и те, кто продолжает настаивать на том, что демократическое государство не должно притеснять граждан по расовому, этническому или религиозному признаку [Demarcus [http](#)].

Введение запрета на ношение буркини (купальный костюм, который прикрывает все тело кроме лица, рук и ног [Collins English dictionary [http](#)]) на пляжах Франции (был затем отменен) вызвало у мусульманского населения Франции бурную реакцию, но опросы показали, что 64% французов поддержали запрет [Pech [http](#)].

Именно провал политики мультикультурализма является одной из причин популярности националистической партии «Национальный фронт» Марин Ле Пен, которая намерена обуздать массовую миграцию.

Все активнее звучат слова критики в адрес нынешних руководителей стран ЕС и проводимой ими политики. Так, министр внутренних дел Польши Мариуш Блашак, комментируя теракт в Ницце, призвал отказаться от политкорректности. «Атаки в Ницце – это следствие многолетней политики мультикультурализма и политкорректности. Вот как это все заканчивается,» – заявил он [Boyle [http](#)].

Пока одни политические и общественные деятели констатируют факт провала политики мультикультурализма [Kuenssberg [http](#)], другие продолжают настаивать на необходимости поддержания культурного разнообразия [Manning [http](#)].

Стоит подчеркнуть, что у различных этнических и культурных групп есть свои особые представления о свободе, терпимости, чувстве собственного достоинства, бестактности и политкорректности. Например, термин «цветной» (coloured) часто используется в Южной Африке для описания людей смешанной расы. Там этот термин не считается оскорбительным, однако во многих странах Европы и Северной Америки может считаться, что это слово унижает человека [Political correctness. The Economist [http](#)].

В Британии Оксфордский колледж рассматривает вопрос о сносе

памятника Сесилию Джону Родсу, одному из своих выпускников и спонсоров, так как он считается родоначальником апартеида в Южной Африке [Espinoza [http](#)]. Биография Сесилия Родса была известна общественности довольно давно. Однако именно сейчас, когда Европа переживает наплыв мигрантов, вопрос об оскорблении чувств национальных и этнических меньшинств встал так остро.

Написавшие в газету «Дейли телеграф» ученые во главе с профессором социологии Университета Кентерберри говорят, что это все лишь часть длинного списка людей и предметов, запрещенных в кампусах британских учебных заведениях, включая поп-музыку, сомбреро и атеизм [Espinoza [http](#)].

Культура, которая ограничивает свободный обмен идеями, поощряет цензуру и заставляет людей бояться выразить свое мнение, так как они могут быть поняты неправильно или обвинены в расизме, создает угрозу самой демократии.

Итак, современное понятие политкорректности основано на идее, что все люди заслуживают равного отношения независимо от их пола, этнического происхождения, религии и т.д.

Принимая во внимание тот факт, что современное мировое сообщество существует в условиях глобальной межнациональной и межкультурной коммуникации, мы можем констатировать, что одним из важнейших условий сосуществования или взаимодействия различных культур является искоренение дискриминации. Вопрос политкорректного отношения к представителям разных культур встает перед всеми государствами мира, независимо от их географического положения и процентного соотношения титульной нации и граждан другого этнического происхождения.

Политически корректный язык должен отражать все те изменения, которые произошли в современном обществе с ростом осведомленности о правах различных меньшинств. Феномен политкорректности в современном понимании был основан на либеральных идеях и находит поддержку среди сторонников феминизма и политики мультикультурализма.

Однако есть немало противников подобного подхода, которые считают, что политкорректность ставит под угрозу право на свободу слова. Между политкорректностью и правами и свободами человека существует тонкая грань. По этой причине до сих пор ведутся бурные дискуссии о положительном и отрицательном эффекте от навязывания государственными институтами определенных стандартов поведения и речи для недопущения дискриминации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Boyle D. Nice attack was due to “decades of multiculturalism and political correctness” says Polish Interior Minister [Электронный ресурс] / D. Boyle. – Daily Mail. 2016. 15 July. – URL: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3692437/Nice-attack-decades-multiculturalism-political-correctness-says-Polish-Interior-Minister.html>.

2. Demarcus M. Why should France accept the burkini? Its time to debate integration head-on [Электронный ресурс] / M. Demarcus. – The Telegraph. 2016. 30 Aug. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/news/2016/08/30/why-should-france-accept-the-burkini-its-time-to-debate-integrat/>.
 3. Espinoza J. Politically correct universities “are killing free speech” [Электронный ресурс] / J. Espinoza, G. Rayner. – The Telegraph. 2015. 18 Dec. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/educationnews/12059161/Politically-correct-universities-are-killing-free-speech.html>.
 4. Fingerhut H. In “political correctness” debate, most Americans think too many people are easily offended [Электронный ресурс] / H. Fingerhut. – Pew Research Center. 2016. 20 Jul. – URL: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2016/07/20/in-political-correctness-debate-most-americans-think-too-many-people-are-easily-offended/>.
 5. Friedman M. Political correctness: for and against / M. Friedman, J. Narveson. – Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 1995. – 292 p.
 6. Kuenssberg L. State multiculturalism has failed, says David Cameron [Электронный ресурс] / L. Kuenssberg. – BBC News. 2011. 5 Feb. – URL: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-12371994>.
 7. Linker D. Inside America's war over political correctness [Электронный ресурс] / D. Linker. – The Week. 2016. 7 Sep. – URL: <http://theweek.com/articles/647135/inside-americas-war-over-political-correctness>.
 8. Manning A. The successes and failures of multiculturalism [Электронный ресурс] / A. Manning. – Policy Network. 2011. 15 Nov. – URL: http://www.policy-network.net/pno_detail.aspx?ID=4084&title=The+successes+and+failures+of+multiculturalism.
 9. Pech M. Une majorité de Français opposée au port du burkini sur les plages [Электронный ресурс] / M. Pech. – Le Figaro. 2016. 14 août. – URL: <http://www.lefigaro.fr/politique/2016/08/24/01002-20160824ARTFIG00276-une-majorite-de-francais-opposee-au-port-du-burkini-sur-les-plages.php>.
 10. Political correctness. The Economist [Электронный ресурс] / URL: <http://www.economist.com/style-guide/political-correctness>.
 11. Sherwin K. Political Correctness: The Effects on Our Generation [Электронный ресурс] / K. Sherwin. – The Huffington Post. 2016. 8 Aprl. – URL: http://www.huffingtonpost.com/kai-sherwin/political-correctness-the_b_9600916.html.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
12. Collins English dictionary. [Электронный ресурс] / URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/burkini>.
 13. Digital Encyclopedia. National Gazette [Электронный ресурс] / URL: <http://www.mountvernon.org/digital-encyclopedia/article/national-gazette/>.

**PHENOMENON OF «POLITICAL CORRECTNESS» AS EXPRESSION
AND PRESERVATION OF NATIONAL IDENTITY
(on the example of France and Great Britain)**

O.R. Zhernovaya, O.A. Smirnova

Nizhniy Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky,
Nizhniy Novgorod

The article is devoted to such notion as «political correctness» in the modern situation of active integration processes and international cooperation among the representatives of different cultures and languages. The authors of the article analyze political correctness as a linguapolitical phenomenon, used by state governments and aimed at fighting discrimination, racial prejudice and maintenance of minority rights in a multicultural society.

Key words: *international cooperation, discrimination, tolerance, freedom of speech, policy of multiculturalism, standards.*

Об авторах:

ЖЕРНОВАЯ Оксана Романовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвокультурологии Института международных отношений и мировой истории Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского; *e-mail:* oxana.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 81.38

**ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИОННО-РЕЧЕВОЙ ФОРМЫ
РАССУЖДЕНИЕ В ПРОЗЕ Г. ГЕССЕ
(на материале романа «Нарцисс и Гольдмунд»)**

С.А. Кароннова

Вологодский государственный университет, Вологда

В статье рассматривается композиционно-речевая форма рассуждения и её реализация в романе Г. Гессе «Нарцисс и Гольдмунд». На примере данного произведения анализируются виды композиционно-речевой формы рассуждения и их потенциал в нем

Ключевые слова: *композиционно-речевая форма, рассуждение, анализ текста, персонажное рассуждение, полифоническое рассуждение.*

Лингвистические исследования последних лет направлены на изучение композиционно-речевой формы (далее КРФ) «рассуждение». Проблематика данной КРФ обуславливается многоаспектностью её явлений, многообразием трактовок и подходов к её изучению. На основе различных исследований ряда лингвистов были сформированы сущностные характеристики и частные аспекты данной КРФ, но, тем не менее, проблема вычленения рассуждения

из структуры текста до сих пор не решена.

В данной статье рассматриваются и анализируются особенности КРФ «рассуждение», её классификация на материале романа Г. Гессе «Narziss und Goldmund». Проблема вычленения рассуждения в немецкоязычной прозе ранее не затрагивалась в отечественном литературоведении и лингвистике.

В результате комплексного исследования были проанализированы все виды рассуждения, согласно выбранной классификации И. В. Подкидышевой. Исследователь выделяет три вида рассуждения: по адресантной принадлежности, по логической организованности и по линейной протяжённости. Каждый вид имеет своё членение. Так, по адресантной принадлежности рассуждения бывают авторские, персонажные и полифонические.

Стоит отметить, что особенностью данного романа является отсутствие авторских рассуждений. Гессе и есть сами герои. Создаётся такое впечатление, как будто автор перевоплощается то в одного героя, то в другого. Доказательством этого убеждения являются слова самого писателя: «Мы вдвоём, Гольдмунд и я, – уточняет Гессе, – две стороны одного существа. Гольдмунд составляет одно единое целое со своим другом Нарциссом <...> Параллельно я, художник Гессе, испытываю необходимость быть дополненным Гессе, который почитает ум, мысль, дисциплину и даже мораль, который был воспитан в традициях пиетизма и который бесконечно должен поверять моралью невинность своего поведения и даже своего искусства» [Сенэс 2004: 239-240].

В романе широко представлены персонажные рассуждения (ПР). Здесь стоит заметить, что именно главные герои, Нарцисс и Гольдмунд, являются источниками таких рассуждений. Остальные персонажи вводятся, как правило, повествованием, изредка описанием. Среди персонажных рассуждений выделяются произнесённые и произнесённые ПР.

Рассмотрим первый подвид – произнесённое ПР:

«**Lieber Gott**, sieh, was aus mir geworden ist. Ich komme aus der Welt zurück und bin ein schlechter unnützer Mensch geworden, ich habe meine jungen Jahre vertan wie ein Verschwender, wenig ist übriggeblieben. *Ich habe getötet, ich habe gestohlen, ich habe gehurt, ich bin müßig gegangen und habe andern das Brot weggegessen.* **Lieber Gott**, warum hast du uns so geschaffen, warum führst du uns solche Wege? Sind wir nicht deine Kinder? Ist nicht dein Sohn für uns gestorben? Gibt es nicht Heilige und Engel, uns zu leiten? Oder sind das alles hübsche erfundene Geschichten, die man den Kindern erzählt und über die die Pfaffen selber lachen? Ich bin irr an dir geworden, **Gottvater**, du hast die Welt übel geschaffen, schlecht hältst du sie in Ordnung» (Hesse 2014: 221-222).

Данное рассуждение примечательно тем, что оно безответно. Гольдмунд обращается к Богу, и первая часть похожа на исповедь: он перечисляет все свои грехи. Гессе использует для этого асиндетон и синтаксический параллелизм. Дважды встречаются обращения (Lieber Gott), а в третий раз Гольд-

мунд заменяет его синонимом (Gottvater), т.е. имеет место использование существительных одного синонимического ряда. Вторая часть данного рассуждения – ряд риторических вопросов. Данным приёмом Гессе создаёт напряжение.

Это рассуждение имеет продолжение:

«Ich habe Häuser und Gassen voll von Toten liegen sehen, ich habe gesehen, **wie die Reichen** sich in ihren Häusern verschanzt haben oder geflohen sind und **wie die Armen** ihre Brüder unbegraben haben liegenlassen, wie sie einer den andern verdächtig und die Juden wie Vieh totgeschlagen haben. Ich habe so viele Böse im Wohlleben schwimmen. Hast du uns denn ganz vergessen und verlassen, ist dir deine Schöpfung ganz entleidet, willst du uns alle zugrunde gehen lassen?» (Hesse 2014: 222).

Первое предложение содержит антитезу, противопоставляя жизнь богатых и бедных во время чумы. Здесь же автор использует метонимию (*ihre Brüder unbegraben haben liegen lassen*) и сравнение (*die Juden wie Vieh totgeschlagen haben*). Данные стилистические средства усиливают рассуждение в смысловом плане, передавая читателю страх людей перед чумой и смертью. В следующем предложении Гессе использует персонификацию (*im Wohlleben schwimmen*) и заканчивает рассуждение риторическими вопросами с бессоюзной связью в форме потока сознания. Это рассуждение – упрёк к Богу за посланные людям страдания, и оно отражает специфику того времени, когда люди, поведавшие смерть близких, отрекались от веры.

Интересно краткое рассуждение Нарцисса о влюблённости:

«Du machst es mir leicht. Dein Zustand, **o amice**, trägt alle Kennzeichen jener Art von Trunkenheit, die man Verliebtheit nennt. Nun spricht aber, bitte» (Hesse 201: 77).

Данный пример лексически отражает эпоху произведения – использование латыни в обращении. Стилистически рассуждение выделяется аллегорией («Art von Trunkenheit» вместо «Verliebtheit»).

В романе наиболее употребительны произнесённые рассуждения в форме внутренней речи:

«<...> **er** war ein Mönch, **er** hatte sich verschrieben, **er** gehörte einer festen Ordnung und Pflicht, war ein Diener und Soldat des Ordens, der Kirche, des Geistes. Er selbst aber, dies war ihm heute klargeworden, gehörte nicht hierher, er war ohne Heimat, eine unbekannte Welt wartete auf ihn. So war es einst auch seiner Mutter gegangen. Sie hatte Haus und Hof, Mann und Kind, Gemeinschaft und Ordnung, Pflicht und Ehre verlassen und war ins Ungewisse hinausgegangen, war wohl längst darin untergegangen. Sie hatte kein Ziel gehabt, wie auch er keines hatte. Ziele zu haben, das war anderen gegeben, ihm nicht. O wie gut hatte Narziß dies alles schon vor langer Zeit gesehen, wie recht hatte er gehabt!» (Hesse 2014: 69).

В этом примере явно проявляются синтаксические особенности произнесённой речи. Так, первое предложение оформлено тройным анафориче-

ским повтором и содержит градацию (ein Diener und Soldat des Ordens, der Kirche, des Geistes). Предложения – сложные, но союзы в них опущены, т.е. имеет место асиндетон. Гольдмунд заканчивает рассуждение восклицательным предложением, построенном на синтаксическом параллелизме, как бы подводя итог своей мысли.

Третий вид рассуждения по адресантной принадлежности представляют полифонические рассуждения. Здесь стоит пояснить, что такое полифония в рамках исследуемой темы. Полифонические рассуждения (polyphonische Erörterung) интегрируют в себе все виды несобственно-прямой речи по степени слияния авторской речи и речи персонажа, включая как произнесённую, так и внутреннюю речь персонажа [Подкидышева 1990: 1]. В таких рассуждениях доминирует либо личностное пристрастие персонажа, либо автора.

Рассуждение с преобладанием личностной пристрастности автора в речи персонажа характеризуется, в первую очередь, использованием местоимений 3-го лица единственного числа. В следующем примере отчётливо проявляется данная тенденция:

«War das richtig? War das immer und überall so? Oder lag es an **ihm** selbst, war **er** vielleicht so beschaffen, daß sie Weiber **ihn** zwar begehrten und schön fanden, aber keine Gemeinschaft mit ihm verlangten als die kurze, wortlose im Heu oder auf dem Moos? Lag es daran, daß **er** auf Wanderschaft lebte und daß die Selbsthaften vor dem Leben der Heimatlosen ein Grauen fühlten? Oder lag es allein an **ihm**, an seiner Person, daß die Frauen **ihn** wie eine hübsche Puppe begehrten und an sich drückten, denn aber alle zu ihren Männern zurückliefen, auch wenn dort Schläge sie erwarteten? **Er** wußte es nicht» (Hesse 2014: 99).

Маркером личностной пристрастности автора также является наличие наречий в значении неопределённости: *vielleicht, möglich, wahrscheinlich* и т.п.:

«**Vielleicht**, dachte er, ist die Wurzel aller Kunst und **vielleicht** auch alles Geistes die Furcht vor dem Tode. *Wir fürchten ihn, wir schauen* vor der Vergänglichkeit, mit Trauer sehen wir immer wieder die Blumen welken und die Blätter fallen und spüren im eigenen Herzen die Gewißheit, daß auch wir vergänglich sind und bald verwelken. Wenn wir nun als Künstler Bilder schaffen oder als Denker Gesetze suchen und Gedanken formulieren, so tun wir es, um doch irgend etwas aus dem großen Totentanz zu retten, etwas hinzustellen, was längere Dauer hat als wir selbst» (Hesse 2014: 153).

В данном примере наблюдается синтаксический параллелизм с анафорой, характерный для авторских рассуждений. Связь с автором проявляется также в использовании местоимения *wir*, как будто Гессе участвует в действии романа и является его частью. Стилистически рассуждение оформлено метонимией (*die Wurzel aller Kunst*) и сравнением (*wir nun als Künstler Bilder*

schaffen oder als Denker Gesetze suchen und Gedanken formulieren). Данные средства придают рассуждению большую выразительность и образность.

Характерной особенностью личностной пристрастности персонажа являются любимые слова. В романе «Нарцисс и Гольдмунд» таких маркеров не обнаружено.

Персонажность в авторском тексте может выражаться восклицаниями:

«**Welch** ein Genuß, **welch** ein Glück, **welch** ein entzückendes, edles und sinnvolles Tun wäre es, wenn ein Mensch es vermöchte, eine einzige solche Blume zu erschaffen! Aber keiner vermochte das, kein Held und kein Kaiser, kein Papst und kein Heiliger» (Hesse 2014: 97).

Личностная пристрастность персонажа передаётся анафорой, которая в данном примере отражает спонтанность, прерывистость внутренней речи героя. Выразительность данному рассуждению придают абстрактные слова (Genuß, Glück) с положительной оценкой. Автор использует также набор эпитетов (entzückend, edelundsinnvoll), придающих красоту выражению. Доминирование персонажности в данном рассуждении показывает также наличие конъюнктива в значении ирреальности. И заканчивается рассуждение иронией – Гольдмунд говорит, что никто не в силах создать «такой цветок» и далее перечисляет: ни герой, ни кайзер, ни Папа, ни святой. При этом ирония построена на градации (kein Held und kein Kaiser, kein Papst und kein Heiliger).

Второй вид рассуждения – по логической организованности. Здесь выделяют полные и неполные рассуждения.

Полные, или нормативные, рассуждения – это рассуждения, в которых имеются три компонента: тезис (Т), аргумент (А) и вывод (В) [Подкидышева 1990: 2].

Все три части могут иметь усложнённый характер [Подкидышева 1990: 2]. Например, тезис дополняется контртезисом:

«Daß es dann mit allen schönen Träumen, mit aller Tugend, mit aller Liebe zu Gott und dem Guten ein Ende hätte» (Hesse 2014: 35).

Данное предложение, с одной стороны, заканчивает размышление Гольдмунда и является выводом его рассуждения, но, с другой стороны, в рамках диалога выполняет роль тезиса и даёт начало мысли Нарцисса, что будет являться контртезисом:

«Die Liebe zu Gott <...> ist nicht immer eins mit der Liebe zum Guten. Ach, wenn es so einfach wäre! Was gut ist, wissen wir, es steht in den Geboten. Aber Gott ist nicht nur in den Geboten, du, sie sind nur der kleinste Teil von ihm. Du kannst bei den Geboten stehen und kannst weit von Gott weg sein» (Hesse 2014: 35).

В неполных рассуждениях отсутствует одна или даже две части структуры [Подкидышева 1990: 2].

В романе, например, встречаются рассуждения без аргументации (Т – ...

– В):

«Er wußte, nicht mit Worten und Bewußtsein, aber mit dem tieferen Wissen des Blutes, daß sein Weg zur Mutter führe, zum Wollust und zum Tode. Die väterliche Seite des Lebens, der Geist, der Wille, war nicht seine Heimat» (Hesse 2014: 166).

В данном рассуждении тезис ярко выражается утверждением «er wußte <...>, daß <...>». И затем сразу следует вывод, что отеческая сторона жизни не является родиной Гольдмунда. Сухость логической структуры разбавлена метонимией (sein Weg **zur Mutter** führe, zum Wollust und zum Tode). В данном случае автор совсем не имеет в виду, что в конце пути Гольдмунд встретит свою мать. Напротив, эта замена несёт переносный смысл, символизируя женское начало и происхождение человека.

И наконец, третий вид – рассуждения по линейной протяжённости, которые подразделяются на короткие, средние и длинные. Выделяют следующие подвиды: короткие рассуждения (5±2 лексических единиц), рассуждения средней длины (15±2 лексических единиц) и длинные рассуждения (более 15 лексических единиц) [Подкидышева 1990: 2].

Наиболее интересны длинные рассуждения. Как уже отмечалось выше, в романе доминируют полифонические рассуждения. Именно этот вид представлен длинными предложениями. Стоит также заметить, что структуры усложнены, очень много второстепенных членов предложения, перечислений, т.е. синтаксис длинных рассуждений по линейной протяжённости сложен.

Наглядным примером длинного рассуждения является полифоническое размышление с личностной пристрастностью персонажа:

«(1) Er war durch Goldmund aber nicht nur **reicher** geworden. (2) Er war durch ihn auch **ärmer** geworden, ärmer und schwächer, und es war gewiß gut, daß er das dem Freunde nicht gezeigt hatte. (3) **Die Welt**, in der er lebte und Heimat hatte, **seine Welt**, *sein Klosterleben, sein Amt, seine Gelehrsamkeit, sein schön gegliedertes Gedankengebäude* waren ihm durch den Freund oft stark erschüttert und zweifelhaft geworden. (4) Kein Zweifel: vom Kloster aus, von der Vernunft und Moral aus gesehen war sein eigenes Leben besser, es war richtiger, steter, geordneter und vorbildlicher, es warein Leben der Ordnung und des strengen Dienstes, ein dauerndes Opfer, ein immer neues Streben nach Klarheit und Gerechtigkeit, es war sehr viel reiner und besser **als** das Leben eines Künstlers, Vagabunden und Weiberführers. (5) Aber von oben gesehen, von Gott aus gesehen – war da wirklich *die Ordnung und Zucht eines exemplarischen Lebens, der Verzicht auf Welt und Sinnenglück, das Fernbleiben von Schmutz und Blut, die Zurückgezogenheit in Philosophie und Andacht* besser als das Leben Goldmunds? (6) War der Mensch wirklich dazu geschaffen, ein geregeltes Leben zu führen, dessen Stunden und Verrichtungen die Betglocken anzeigten? (7) War der Mensch wirklich dazu geschaffen, den Aristoteles und Thomas von Aquin zu studieren, Griechisch zu kön-

nen, seine Sinne abzutöten und der Welt zu entfliehen? (8) **War** er nicht von Gott **geschaffen** mit Sinnen und Trieben, mit blutigen Dunkelheiten, mit der Fähigkeit zur Sünde, zur Lust, zur Verzweiflung? (9) Um diese Fragen kreisten des Abts Gedanken, wenn sie bei seinem Freunde weilten» (Hesse 2014: 291).

Как видно, рассуждение очень длинное, в книге оно занимает почти всю страницу и графически оформлено в абзац. Предложения – сложные и содержат более 15 лексических единиц, за исключением первого предложения.

Данное рассуждение насыщено стилистическими средствами. Первое и второе предложения имеют анафорический повтор и построены на антитезе. В третьем предложении автор использует простой контактный повтор, свойственный драматическим произведениям и передающий эмоциональность героя (Нарцисса). В этом же предложении «*die Welt*» дополняется приложением с перечислением, поясняя из чего состоит мир аббата.

Четвёртое предложение имеет сложную структуру. Необычно использование двоеточия после «*kein Zweifel*». Такой приём называется эллипсис. И в данном случае он передаёт уверенность внутреннего размышления Нарцисса. Вновь Гессе прибегает к приложению и анафорическому повтору. Всё предложение построено на сравнении жизни монаха с образом жизни художника-бродяги.

В пятом предложении, имитируя внезапность мысли, используется параллелизм. Но такой приём в данном примере придаёт мысли не только большую выразительность, но и создаёт эмоциональный фон – размышляющий, подводя читателя тем самым к ряду риторических вопросов. Также автор использует простое перечисление с асиндетической связью.

Шестое и седьмое предложения – риторические вопросы с анафорическим повтором. В восьмом предложении нарушается рамочная конструкция вопроса с целью выделения существенной информации. Инверсия последнего предложения в данном рассуждении ставит на первый план «*diese Fragen*», что обобщает предыдущие риторические вопросы.

Анализ стилистических средств, используемых в рассуждениях, позволяет говорить о сложности мысли как самого автора, так и его героев.

Маркеры рассуждения, характерные для того или иного вида, встречаются на лексическом и синтаксическом уровне. Стоит заметить, что рассуждения объёмны, содержательны и символичны. Размышления в романе – это не просто сухой поток сознания. Рассуждения героев – яркие, выразительны, образны за счёт использования огромного количества стилистических средств. Для передачи глубины и сложности переживаний, эмоций персонажей Гессе использует многочисленные метафоры, метонимию, сравнения, олицетворение. На страницах романа можно найти примеры иронии, функцией которой является отвлечение внимания читателя от трагических событий и опасности, поджидающей героя, а также передача особого понимания героем мира. Разные характеры Нарцисса и Гольдмунда писатель подчёркивает неоднократной антитезой.

При чтении создаётся ощущение присутствия в действии романа. Выражается это на синтаксическом уровне. Разговорная речь героев передаётся такими средствами, как синтаксический параллелизм, анафора, эллипсис, анадиплозис, обрыв предложения, восклицания и риторические вопросы. Полифонические рассуждения позволяют автору говорить и думать за своих персонажей, а читателю тонко и глубоко проникнуть в их мысли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подкидышева И.В. Структурно-логический и лингвистический анализ текстовых фрагментов типа «рассуждение» в художественном тексте / И.В. Подкидышева. – Вологда: Изд. ВГПУ, 1990. – 21 с.
2. Сенэс Ж. Герман Гессе, или жизнь мага / Ж. Сенэс, М. Сенэс; пер. с фран. А. Е. Винника. – М.: Молодая гвардия, 2004. – 277 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Hesse H. Narziß und Goldmund / H. Hesse. – Berlin: Suhrkamp Verlag, 2014. – 274 S.

**SOME FEATURES COMPOSITION-VERBAL FORM «REASONING»
IN THE PROSE BY H. HESSE**

(based on the novel «Narcissus and Goldmund»)

S.A. Karonnova

Vologda State University, Vologda

The article describes the composition-verbal form of reasoning and its implementation in the novel by H. Hesse «Narcissus and Goldmund». The types of compositional forms of speech arguments and their potential in the novel are analyzed.

Key words: composition-verbal form, reasoning, text analysis, polyphonic discourse.

Об авторе:

КАРОННОВА Светлана Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Вологодского государственного университета, *e-mail*: svet1976@bk.ru

УДК 811.512.165

**К ИЗУЧЕНИЮ ПРОИСХОЖДЕНИЯ
УСТОЙЧИВОГО СЛОВАРНОГО ФОНДА КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА ***

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-04-00346 «Устойчивый словарный фонд тюркских языков»

И.Н. Новгородов

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск

Как показывает анализ, устойчивый словарный фонд казахского языка восходит к тюркскому лексическому фонду и в нем обнаруживаются процессы иноязычного влияния.

Ключевые слова: казахский, устойчивый словарный фонд, заимствования.

Работа продолжает исследования представленные публикациями, например, «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 казахского 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.

Казахи – тюркский народ, живущий в Средней Азии. В мире живёт около 15 миллионов казахов, которые являются основным населением Республики Казахстан. Казахи проживают также в Китае (около 1,5 млн), Узбекистане (около 1,1 млн), России (около 650 тыс.), Монголии (100 тыс.) и других странах, например, Киргизии, Туркмении, Турции, Канаде, Иране, Украине, ОАЭ, Чехии, Австрии, США, Белоруссии, Германии, Великобритании. Казахи в большинстве являются мусульманами суннитского вероисповедания ханафитского мазхаба. Наряду с исламом среди верующих казахов сохраняются и некоторые обычаи доисламского периода. Причина тому их происхождение, которое ведёт свое начало со времен, когда в степи царил дух многобожия и вера в Тенгри. Язык – казахский, входящий в тюркскую языковую семью.

Материалы и методы

Словарный материал выписан из «Краткого казахско-русского словаря» 1959 г. [РКС 1959] и «Русско-казахского словаря». Том I (А-О), 1978 г. [РКС I 1978], том II (О-Я), 1981 г. [РКС II 1981] 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 loan word», которая доступна по адресу: <http://wold.clld.org/meaning>; каз. – сокращением казахского языка; [КРС 1959: 149] – указанием источника слова; *құмырсқа* – формой слова; ‘муравей’ – значением слова; < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 140] – указанием на происхождение слова, сведения об источнике и его странице.

Далее представлен устойчивый словарный фонд казахского языка:

- 1** ‘ant’ (3. 817)
каз. [КРС 1959: 149] *құмырсқа* ‘муравей’ < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 140];
- 2** ‘arm’ (4.31), ‘hand’ (4.33)
каз. [КРС 1959: 140] *қол* ‘рука’ < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 37];
- 3** ‘ash’ (1.84)
каз. [КРС I, 1978: 281] *күл* ‘зола’ < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 137];
- 4** ‘back’ (4.19)
каз. [КРС II, 1981: 372] *бел* ‘спина’ < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 135]; каз. [КРС II, 1981: 372] *арқа* ‘спина’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 174];
- 5** ‘big’ (12.55)
каз. [КРС 1959: 106] *зор* ‘огромный; большой (важный)’ < перс. *zūr, zor* ‘сила, мощь’ [Räs 1969: 532b]; каз. [КРС I, 1978: 66] *көл* ‘большой (крупный, значительный)’, ср. тур. *kiran* ‘большой, победоносный, сильный’ < тюрк. [Räs 1969: 281a,b; ЭСТЯ 1997: 109]; каз. [КРС 1959: 227] *үлкен* ‘большой, громадный (крупный, значительный, важный)’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 630]; каз. [КРС 1959: 249] *ірі* ‘крупный, большой (крупный, значительный)’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 371];
- 6** ‘bird’ (3.581)
каз. [КРС 1959: 151] *құс* ‘птица’ < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 180];
- 7** ‘to bite’ (4.58)
каз. [КРС II, 1981: 459] *қауып алу* ‘кусать’ < тюрк. (ЭСТЯ 1997: 264; ЭСТЯ 1974: 127)); каз. [КРС 1959: 215] *тістеу* ‘кусать’ < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 242]; каз. [КРС II, 1981: 459] *шағып алу* ‘кусать’ < тюрк., ср. кирг. *чак-* ‘грызть, лущить, колоть (чтобы вынуть содержимое)’, ‘жалить, кусать (например, о насекомых)’, тур. *diş çak-tak* ‘кусать’, чув. *чух-* ‘доносить (на кого-нибудь)’;
- 8** ‘bitter’ (15.37)
каз. [КРС I, 1978: 165] *ащы* ‘горький’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 89];
- 9** ‘black’ (15.65)
каз. [КРС 1959: 132] *қара* ‘черный’ < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 286];
- 10** ‘blood’ (4.15)
каз. [КРС 1959: 130] *қан* ‘кровь’ < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 251];
- 11** ‘to blow (intransitive)’ (10.38)
каз. [КРС 1959: 189] *соғу* ‘дуть (о ветре)’ < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 288];
- 12** ‘bone’ (4.16)
каз. [КРС I, 1978: 357] *сүйек* ‘кость’ < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 357];
- 13** ‘breast’ (4.41)
каз. [КРС 1959: 73] *емшек* ‘грудь (женская)’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 271]; каз. [КРС I, 1978: 171] *олырау* ‘грудь (женская)’ < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 453];
- 14** ‘to burn (intransitive)’ (1.852)
каз. [КРС 1959: 86] *жану* ‘гореть’ < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 112];
- 15** ‘to carry’ (10.61)

каз. [PKC II, 1981: 499] *алып жүру* 'нести' < *алу* 'взять' + *жүру* 'идти, ходить; ездить' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 127, ЭСТЯ 1989: 229];

16 'child (kin term)' (2.43)

каз. [KPC 1959: 42] *бала* 'ребенок' < и.-е.: скр. *bāla* 'ребёнок', 'мальчик' [Munkacsı 1906: 376; ЭСТЯ 1978: 47];

17 'to come' (10.48)

каз. [KPC 1959 111] *келу* 'приходить' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 14];

18 'to crush/to grind' (5.56)

каз. [PKC I, 1978: 423] *тарту* 'молоть' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 154]; каз. [PKC I, 1978: 423] *түю* 'молоть' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 270]; каз. [PKC I, 1978: 423] *жармалау* 'молоть' < *жарма* 'крупа (пшеничная)' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 135]; каз. [PKC I, 1978: 423] *майдалау* 'молоть', *майда* 'мелкий, некрупный' < перс. *maida* [Räs, 1969 : 322b]; каз. [PKC I, 1978: 423] *ұнтақтау* (< мо., ср. монг. *үлт* 'вдребезги' [БАМРС 2001, III: 408] + каз. *-қта*) 'молоть' только в словосочетании 'молоть перец' *бұриш ұнтақтау*;

19 'to cry/to weep' (16.37)

каз. [PKC II, 1981: 81] *жылау* 'плакать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 79], каз. [PKC II, 1981: 81] *еңіреу* 'плакать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 366], каз. [PKC II, 1981: 81] *егілу* 'плакать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 79];

20 'to do/to make' (9.11)

каз. [PKC I, 1978: 182] *жасау* 'делать' < мо.: ср.-монг. *ᠵаса-* 'строить, устраивать; приводить в порядок, исправлять; улучшать', монг. *заса-* id. [ЭСТЯ 1989: 150]; каз. [PKC I, 1978: 182] *істеу* 'делать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 395];

21 'dog' (3.61)

каз. [KPC 1959: 108] *ит* 'собака' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 385];

22 'to drink' (5.13)

каз. [KPC 1959: 250] *ішу* 'пить; есть, кушать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 391];

23 'ear' (4.22)

каз. [KPC 1959: 148] *құлақ* 'ухо' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 124];

24 'to eat' (5.11)

каз. [KPC 1959: 95] *жеу* 'есть, кушать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 333];

25 'egg' (5.97)

каз. [KPC 1959: 100] *жұмыртқа* 'яйцо' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 250];

26 'eye' (4.21)

каз. [KPC 1959: 114] *көз* 'глаз' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 60];

27 'to fall' (10.23)

каз. [PKC II, 1981: 38] *жығылу* 'падать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 69], каз. [PKC II, 1981: 38] *құлау* 'падать' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 122]; каз. [PKC II, 1981: 38] *түсу* 'падать' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 330];

28 'far (adverb)' (12.44)

каз. [PKC I, 1978: 175] *алыс* 'далеко' < мо. *alus* 'далеко' [Räs 1969: 17b]; каз. [PKC I, 1978: 175] *қашық* 'далеко' < тюрк. *кач-* 'убегать', 'удаляться, уходить' [ЭСТЯ 1997: 340]; каз. [PKC I, 1978: 175] *жырақ* 'далеко' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 286];

29 'fire' (1.81)

каз. [KPC 1959: 170] *от* 'огонь' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 483];

30 'fish' (3.65)

каз. [KPC 1959: 43] *балық* 'рыба' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 59];

31 'flesh/meat' (4.13)

- каз. [КРС 1959: 78] *ет* 'мясо' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 311];
32 'fly' (3.83)
каз. [КРС 1959 239] *шыбын* 'муха' < тюрк. [Räs 1969: 110];
33 'to give' (11.21)
каз. [КРС 1959: 51] *беру* 'давать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 114];
34 'to go' (10.47)
каз. [РКС I, 1978: 286] *жүру* 'идти, ходить; ездить' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 229],
каз. [РКС I, 1978: 286] *бару* 'идти (туда), пойти; ехать; ездить' < тюрк. [ЭСТЯ 1978:
64], каз. [РКС I, 1978: 286] *кету* 'идти (уходить)' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 49];
35 'good' (16.71)
каз. [РКС II, 1981: 500] *жақсы* 'хороший' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 63]; каз. [РКС II,
1981: 500] *тәуір* 'хороший' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 179];
36 'hair' (4.14)
каз. [КРС 1959: 235] *шаиш* 'волос' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 216];
37 'hard' (15.74)
каз. [КРС 1959: 136] *қатты* 'твердый' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 334];
38 'he/she/it' (2.931; 2.932; 2.933)
каз. [КРС 1959: 167] *ол* 'он' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 444];
39 'to hear' (15.41)
каз. [КРС 1959: 78] *есіту* 'слышать, услышать' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 318];
40 'heavy' (15.81)
каз. [КРС 1959: 32] *ауыр* 'тяжелый' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 85];
41 'to hide' (12.27)
каз. [КРС 1959: 212] *тығу* 1. 'втыкать, всовывать'; 2. 'прятать' < тюрк. [ЭСТЯ
1980: 226], каз. [КРС 1959: 90] *жасыру* 'спрятать; укрывать' < тюрк. [ЭСТЯ 1989:
160];
42 'to hit/to beat' (9.21)
каз. [КРС 1959: 224] *ұр* 'бить; ударять' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 599]; каз. [КРС
1959: 189] *соғу* 'ударять; бить' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 286];
43 'horn' (4.17)
каз. [КРС 1959: 163] *мүйіз* 'рог' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 243];
44 'house' (7.12)
каз. [РКС I, 1978: 200] *үй* 'дом' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 513];
45 'I' (2.91)
каз. [КРС 1959: 160] *мен* 'я' < тюрк. [Räs, 1969: 333b];
46 'in' (12.012):
каз. аффикс местного падежа *-да, -де, -та, -те* 'в' < тюрк. *-mā [Щербак 1977:
39, 175];
47 'knee' (4.36)
каз. [РКС I, 1978: 340] *тізе* 'колени' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 336];
48 'to know' (17.17)
каз. [КРС 1959: 62] *білу* 'знать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 137];
49 'to laugh' (16.25)
каз. [РКС II, 1981: 348] *қулу* 'смеяться' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 98];
50 'leaf' (8.56)
каз. [КРС 1959: 87] *жапырақ* 'лист' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 130];
51 'leg' (4.35)
каз. [КРС 1959: 35] *аяқ* 'нога' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 103];

- 52** 'liver' (4.45)
каз. [КРС 1959: 47] *бауыр* 'печень' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 17];
- 53** 'long' (12.57)
каз. [КРС 1959: 222] *ұзын* 'длинный' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 570];
- 54** 'louse': 'the head louse' (3.811), 'the body louse' (3.8112)
каз. [РКС I, 1978: 116] *бит* 'вошь' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 151];
- 55** 'mouth' (4.24)
каз. [КРС 1959: 32] *ауыз* 'рот' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 81];
- 56** 'name' (18.28)
каз. [КРС 1959: 28] *ат* 'имя' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 198], каз. [КРС 1959: 78] *есім* 'имя' < ар. *ism* 'имя';
- 57** 'navel' (4.43)
каз. [КРС 1959: 120] *кіндік* 'пуп' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 68];
- 58** 'neck' (4.28)
каз. [КРС 1959: 162] *мойын* 'шея' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 180];
- 59** 'new' (14.13)
каз. [КРС 1959: 86] *жаңа* 'новый' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 124];
- 60** 'night' (14.42)
каз. [КРС 1959: 216] *түн* 'ночь' < тюрк. **түн* 'ночь' [СФТЯ, 1970: 198];
- 61** 'nose' (4.23)
каз. [КРС 1959: 162] *мұрын* 'нос' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 269];
- 62** 'not' (24.06)
каз. [КРС 1959: 97] *жоқ* 'нет' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 211];
- 63** 'old' (14.15)
каз. [КРС 1959: 109] *кәрі* 'старый (например, старая лошадь)' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 314]; каз. [КРС 1959: 134] *қарт* 'старый', 'старик' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 314];
- 64** 'one' (13.01)
каз. [КРС 1959: 62] *бір* 'один' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 146];
- 65** 'rain' (1.75)
каз. [КРС 1959: 87] *жаңбыр* 'дождь' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 57]; каз. [КРС 1959: 91] *жауын* 'дождь' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 57];
- 66** 'red' (15.66)
каз. [КРС 1959: 152] *қызыл* 'красный' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 194];
- 67** 'root' (8.54)
каз. [КРС 1959: 203] *тамыр* 'корень', 'кровеносный сосуд' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 143];
- 68** 'rope' (9.19)
каз. [РКС I, 1978: 86] *жіп* 'веревка' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 268]; каз. [РКС I, 1978: 86] *арқан* 'веревка' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 175];
- 69** 'to run' (intransitive) (10.46)
каз. [КРС 1959: 101] *жүгіру* 'бежать' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 258];
- 70** 'salt' (5.81)
каз. [КРС 1959: 218] *тұз* 'соль' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 288];
- 71** 'sand' (1.215)
каз. [КРС 1959: 148] *құм* 'песок' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 133];
- 72** 'to say' (18.22)
каз. [КРС 1959: 14] *айту* 'сказать; говорить' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 111]; каз. [КРС 1959: 68] *деу* 'сказать; молвить' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 221];

- 73** 'to see' (15.51)
каз. [КРС 1959: 115] *көру* 'видеть' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 77];
- 74** 'shade/shadow' (1.63)
каз. [КРС II, 1981 : 415] *көлеңке* 'видеть' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 96];
- 75** 'skin/hide' (4.12)
каз. [КРС 1959: 207] *тері* 'кожа; шкура' < и.-е. [Pedersen 1903: 568; ЭСТЯ 1980: 207];
- 76** 'small' (12.56)
каз. [КРС 1959: 121] *кішкене* 'маленький' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 75]; каз. [КРС 1959: 121] *кішкентай* 'маленький' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 75];
- 77** 'smoke' (1.83)
каз. [КРС 1959: 218] *түтін* 'дым' < тюрк. [Räs 1969: 507b];
- 78** 'soil' (1.212)
каз. [КРС 1959: 210] *топырақ* 'земля; почва' < тюрк. [Räs 1969: 489b];
- 79** 'to stand' (12.15)
каз. [КРС 1959: 219] *тұру* 'стоять' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 296];
- 80** 'star' (1.54)
каз. [КРС 1959: 100] *жұлдыз* 'звезда' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 279];
- 81** 'stone/rock' (1.44)
каз. [КРС 1959: 204] *тас* 'камень' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 167];
- 82** 'to suck' (5.16)
каз. [КРС 1959: 73] *ему* 'сосать; кормиться (грудью)' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 271]; каз. [КРС 1959: 191] *сору* 'сосать; вытягивать' < тюрк. [ЭСТЯ 2003 : 311];
- 83** 'sweet' (15.35)
каз. [КРС II, 1981 : 339] *тәтті* 'сладкий' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 162];
- 84** 'tail' (4.18)
каз. [КРС 1959: 147] *құйрық* 'хвост; курдюк' < тюрк. [ЭСТЯ 2000: 114];
- 85** 'to take' (11.13)
каз. [КРС 1959: 19] *алу* 'брать, взять' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 127];
- 86** 'thick' (12.63)
каз. [КРС 1959: 129] *қалың* 'густой'; 'толстый' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 238];
- 87** 'thigh' (4.351)
каз. [КРС 1959: 182] *сан* 'бедро, ляжка' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 188];
- 88** 'this' (24.07)
каз. [КРС 1959: 59] *бұл* 'это' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 225];
- 89** 'to tie' (9.16)
каз. [КРС 1959: 40] *байлау* 'связывать' < тюрк. [ЭСТЯ 1978: 13];
- 90** 'tongue' (4.26)
каз. [КРС 1959: 213] *тіл* 'язык' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 228];
- 91** 'tooth' (4.27)
каз. [КРС 1959: 214] *тіс* 'зуб' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 242];
- 92** 'water' (1.31)
каз. [КРС 1959: 192] *су* 'вода' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 325];
- 93** 'what?' (17.64)
каз. [КРС II, 1981 : 521] *не, немене* 'что?', ср. кирг. *эмне, эмине* 'что?' < тюрк. **эминэ* 'что?';
- 94** 'who?' (17.68)
каз. [КРС 1959: 120] *кім* 'кто?' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 67];

- 95 'wide' (12.61)
каз. [КРС 1959: 111] *кең* 'широкий' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 46];
96 'wind' (1.72)
каз. [КРС 1959: 92] *жел* 'ветер' < тюрк. [ЭСТЯ 1989: 174];
97 'wing' (4.392)
каз. [КРС 1959: 130] *қанат* 'крыло' < тюрк. [ЭСТЯ 1997: 252];
98 'wood' (1.43)
каз. [КРС I, 1978: 207] *ағаш* 'древесина' < тюрк. [ЭСТЯ 1974: 71];
99 'yesterday' (14.49)
каз. [КРС 1959: 113] *кеше* 'вчера' < тюрк. [ЭСТЯ 1980: 40];
100 'you' (singular) (2.920)
каз. [КРС 1959: 187] *сен* 'ты' < тюрк. [ЭСТЯ 2003: 232].

В изучении устойчивого словарного фонда казахского языка обращает на себя внимание вставочный начальный согласный *н-* в вопросительном слове *немене?* 'что?' (п. 93). Данная точка зрения о вставочном согласном подтверждается формой близкородственного киргизского языка, ср. *эмне, эмине* 'что?', в которой отсутствует вставочный начальный согласный *н-* наряду с чувашской формой *мён* (< **ёмёнё*) 'что?', и, отражает древний этап развития вопросительного слова, что позволяет реконструировать в пратюркском языке многосложную форму **эминэ* 'что?', в противоположность ранее реконструируемой односложной форме **нā* 'что?' [СФТЯ, 1970 : 195]. Скорее всего в современных тюркских языках мы имеем дело, кроме указанного казахского вставочного согласного *н-* и метатезы (**эминэ*), с дальнейшим выпадением непервых слогов, ср. баш. *нимә* (< **эминэ*), турк. *нәме* (< **эминэ*), аз. *нә* (< **нәме*) в одних случаях, а также морфологическим освоением односложной основы *нә-* в других, например, тат. *нәрсә* (< * *нә + рсә*).

Как показывает анализ, устойчивый словарный фонд казахского языка является тюркским по происхождению, вместе с тем, в нём обнаруживаются одновременные заимствования из средневековых: персидского (п.п. 5, 18), арабского (п. 56), монгольского (п.п. 18, 20, 28) и из древнего индоевропейского (п.п. 16, 75) языков.

Сокращения

аз. – азербайджанский,	скр. – санскритский
ар. – арабский,	ср.-монг. – среднемонгольский,
баш. – башкирский,	тат. – татарский,
мо. – монгольский,	турк. – туркменский,
монг. – современный монгольский,	тюрк. – тюркский.
перс. – персидский	скр. – санскритский

ЛИТЕРАТУРА

1. Щербак А.М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков. Имя / А.М. Щербак. Под ред. С.Н. Иванова. – Л.: Наука, 1977. – 191 с. (Щербак 1977).
2. Щербак А. М. Сравнительная фонетика тюркских языков / А.М. Щербак. Под ред. А.Н. Кононова. – Л.: Наука, 1970. – 204 с. (СФТЯ 1970)

3. Munkasci B. Beiträge zu den alten Lehnwörtern im Türkischen in KSz / B. Munkasci. – 1905. – VI. – 2-3. – S. 376-379 (Munkasci 1905).
4. Pedersen H. Türkische Lautgesetze // Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft. – 1903. – LVII. – S. 535-561 (Pedersen 1903)

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Бегалиев Г.Б. Краткий казахско-русский словарь / Г.Б. Бегалиев, Х. Х. Махмудов, Г. Г. Мусабаев / Под ред. Г. Мусабаева. Ок. 7 000 слов. Акад. Наук КазССР. Ин-т Языка и литературы. – Алма-Ата: Казгосиздат, 1959. – 250 с. (КРС 1959)
6. Большой академический монгольско-русский словарь (Ө – Ф). В 4-х т. / Институт языкознания РАН, Наука – Восточная литература, Институт языка и литературы АН Монголии. Отв. ред. Г.Ц. Пюрбеев. – М.: Academia. – Т. 3. 2001. – 440 с. (БАМРС 2001, III)
7. Русско-казахский словарь (А-О) / Под общ. ред. Г.Г. Мусабаева, Н.Т. Сауранбаева. В 2-х т. – Алма-Ата: Главн. ред. Казахской советск. энциклопедии. – Т. I, 1978. – 576 с. (РКС I, 1978)
8. Русско-казахский словарь (О-Я) / Под общ. ред. Г.Г. Мусабаева, Н.Т. Сауранбаева. В 2-х т. – Алма-Ата: Главн. ред. Казахской советск. энциклопедии. – Т. II, 1981. – 590 с. (РКС II, 1981)
9. Этимологический словарь тюркских языков: В 7 т. – М.: Наука, Восточная литература, 1974-2003 (ЭСТЯ 1974-2003).
10. Räsäsnen M. Versuch einen etymologischen Wörterbuchs der Türkisprachen / M. Räsäsnen. – Helsinki: Suomalais-UgriläinenSeura, 1969. – 533 S. (Räs 1969)

**ON A STUDY OF THE KAZAKH LANGUAGE
LEIPZIG-JAKARTA LIST ORIGIN**

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 Kazakh language are exposed. The majority of these words consists of the words of the Turkic origin. The loan words are traced in the Leipzig–Jakarta list of the Kazakh language. Also some isolated words are revealed.

Key words: *Kazakh, the most resistant words, similarities, borrowings.*

Об авторе:

НОВГОРОДОВ Иннокентий Николаевич – доктор филологических наук, профессор-исследователь кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, *e-mail:* i.n.novgorodov@mail.ru

УДК 811.112.2+81'271

**УСТНОСТЬ / ПИСЬМЕННОСТЬ
В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ (XVIII-XXI вв.)**

Л.В. Самуйлова

Тверской государственной университет, Тверь

Взаимодействие устной и письменной форм реализации естественного языка рассматривается в динамическом контексте национальных культур. Диалектика их взаимоотношения выражается в смене статусных позиций в комбинации «лидерство, главенство» / «ведомость, второстепенность».

Ключевые слова: *устность, письменность, звуковое письмо, речевой этикет.*

Факторы взаимодействия устной и письменной форм реализации естественного языка, как было показано ранее (см. [Самуйлова 2016]), входили в круг проблемных тем при обсуждении параметров единого национального литературного языка. Цели российских реформ в сфере языкового строительства во многом совпадали с устремлениями немецких реформаторов. Россия, однажды «прорубив окно в Европу», в своих исканиях новых форм национального неизбежно отталкивалась от европейского.

Взгляд «через окно в Европу» сообщил российским реформаторам определённый опыт языкового творчества, а также черты будущего русского национального языка. Их высказывания оттеняют не только национальную специфику, но и некоторые тонкости европейских языкотворческих процессов. Так, Н.М. Карамзин, обосновавший новую литературную языковую норму и тем самым разрушивший старокнижный славянский фундамент теории трёх стилей М.В. Ломоносова, и его сторонники стремятся к созданию «доступного широкому читательскому кругу» одного языка «для книг и для общества», чтобы «писать, как говорят, и говорить, как пишут» [Виноградов 1982: 163]. Аналогичная цель преследовалась, по сути, и реформаторами немецкого языка XVIII века, с тем только отличием, что немецкая письменная норма в основном уже оформилась. Одинаковы и социальная адресность нового литературного языка, а также и её носители – «хорошее светское общество» (по Н.М. Карамзину). Опора на «светское употребление слов» и на «хороший вкус европеизированных верхов общества», исключаяющая речь простого народа, лишает «новый слог русского языка» демократичности [Виноградов 1982: 163]. Вспомним упреки немецких авторов в адрес литературного языка, лишённого естественной народной основы.

В качестве эталона «литературности» Н.М. Карамзин выбирает французский язык, который, по мнению Ю. Мезера (см. об этом [Eggers 1992: 323]) был ещё более бедным, с точки зрения его «естественности», то есть народности, чем немецкий. Ср. как пишет о нём В.В. Виноградов со ссылкой на Кр. Ниропа, оценивая русско-французскую фразеологию в стилях XVIII

века: «Она носила отпечаток того манерного, перифрастического, богатого метафорами, риторически изукрашенного языка, который был так характерен для французского общества и французской поэзии той эпохи. Там был создан искусственный, жеманно-изысканный стиль выражения, далекий от простоты бытовых, предметных обозначений» [Виноградов 1982: 181].

М. Вандручка разграничивает французский язык на язык «маленьких людей» – крестьян, рыбаков, ремесленников и французский язык европейских салонов, которому «недоставало запаха земли и моря», который «хранит запах не соленого пота народа, а духов аристократической элиты в надушенных париках» [Wandruszka 1998: 77]. Творцом последнего было придворное дворянство и образованное бюргерство.

Французский язык, по мнению Н.М. Карамзин, – «весь в книгах» (ср. немецкое обозначение *Vuchsprache*. – Л.С.) «со всеми красками и тенями, как в живописных картинах», «французы пишут, как говорят, а русские обо многих предметах должны ещё говорить так, как напишет человек с талантом» (цит. по [Виноградов 1982: 175]). Однако далеко не все писатели того времени (это замечание касается и писателей карамзинской школы) имели талант. Говорить об устной культуре речи общества, воспитанного на иностранных речевых образцах, было также преждевременно. Поэтому естественное требование «писать, как говорят» оборачивалось формулой «надобно писать, как должны бы говорить» [Костомаров 1994: 29].

Всякая попытка сделать родной язык простым «сколком» с иностранного наталкивается на национальные языковые реалии, рамки которых были намного шире светских салонов с их «равномерной, приличной разговорной машиной» типа той, которую аккуратно «заводила» в своей гостиной Анна Павловна Шерер, героиня романа Л.Н. Толстого «Война и мир», заботясь о хорошем настроении её завсегдатаев.

Для проникновения народной струи в манерный, жеманный светский стиль карамзинской школы нужно было то личностное начало, которое характеризовало «эпоху гениев» в Германии и на пути которого в России стояли «сравнительно поздняя эмансипация человеческой личности и поздняя секуляризация литературы». Д.С. Лихачев отмечает, что «развитие личностного начала совершалось с большим трудом, и только во второй половине XVIII в. позволило русской литературе достичь уровня других литератур нового времени» [Лихачев 1989: 171-172]. Россия обрела Д.И. Фонвизина, А.Н. Радищева, И.А. Крылова. В начале XIX века к ним присоединяются А.С. Грибоедов и А.С. Пушкин.

XIX век по-своему расставил акценты в соотношении *устность - письменность*. Г. Мозер озаглавливает один из разделов книги «Анналы немецкого языка» («*Annalen der deutschen Sprache*») – «Молодой новонемецкий» («*Jüngerer Neudeutsch*»), датируя обозначенное языковое состояние XIX века – веком всеобщего признания письменного (литературного) языка, который обслуживает все сферы жизни и культуры, имеет все большее распространение

ние в различных социальных слоях общества и по основным своим параметрам представляет некое единство. Исключение составляют произношение и орфография, унификация которых впервые в немецкой истории проходит на государственном уровне. В 1901 году были установлены единые нормы правописания для всех земель Германии, Австрии и Швейцарии. В 1898 году появились нормы немецкого сценического произношения Т. Зибса, которые не были последовательно и повсеместно реализованы на практике. В целом на пороге XX века можно было говорить о едином новонемецком языке с некоторыми оговорками по поводу особенностей территориального словоупотребления, словоизменения и значительных отклонений в произношении [Филичева 1992: 158-165].

За отправную точку описания языковых процессов и динамики соотношения *устность – письменность* целесообразно принять характеристику «качественности», «художественности» немецкого языка, данную И.В. Гёте в 1832 году: «< ... > немецкий язык достиг столь высокой степени развития, что каждому дана в руки возможность < ... > по мере своих сил отыскивать удачные выражения, соответствующие предмету и его восприятию» [Гёте 1980: 419].

XIX век даёт нам, однако, литературные образцы, весьма далекие от художественных, подтвердившие опасения И.В. Гёте по поводу того, что «любая посредственность может легко воспользоваться наличествующими средствами и превращает их в ходячие фразы», что: «и на родном языке часто пишут так, словно он – иностранный» [Гёте 1980: 323]. Оба утверждения были симптоматичными для немецкого языка XIX века.

Причина неумелого обращения с языком кроется, кроме прочего, в дисбалансе взаимоотношения *устность – письменность* с явным перевесом последней. Несмотря на официальное признание научным миром первичности *устной речи*, её художественная ценность и общественная значимость подвергались сомнению, а потому филологи не спешили включать её в список объектов лингвистического исследования, а народное образование рассматривать в качестве аспекта школьного (и гимназического) обучения с собственной методикой.

Такое положение в принципе было оправдано: языковая ситуация в Германии XIX века имела в качестве фона разрушенные (ещё в конце

XVIII века под напором Просвещения и романтизма) традиции прежней риторики как методики *устной речи*, предписывающей нормативные типизированные правила овладения её техникой. Первые риторические концепции, как известно, создавались в условиях и применительно к устной культуре. В Древней Греции устные публичные выступления преобладают над письменными сочинениями (Вспомним Сократа, который никогда ничего не писал. – Л.С.). Распространение книгопечатания способствовало переносу учения о риторике и на письменный способ изложения. Новые риторические

формы – публицистика, реклама, public relations – пришли на смену старой риторике (см., например [Metzler Lexikon Sprache 2000: 511]).

Ф. Ницше находит оправдание плохим и посредственным писателям в отсутствии в Германии «естественной почвы» – подхода к устной речи как к феномену, художественно значимому: «Es fehlt hier an einem natürlichen Boden, an der künstlerischen Wertschätzung, Behandlung und Ausbildung der mündlichen Rede» [Reichtum und Armut deutscher Sprache 1989: 322].

Интересно замечание Л. Маккензена по поводу отношения немцев к риторике вообще. По его утверждению, в Германии (в отличие от Англии и Франции) «к ораторскому искусству относились скорее с пренебрежением. Свою лепту в это внёс и умеренно-северный климат. К этому добавилось и равнодушие большинства немцев к политике. Выступления казались немецким бюргерам чем-то излишним, даже неприличным; скорее предпочиталось Frisch zur Tat! («Скорее за дело!») и Red nicht lange! («Не болтай!»). Именно поэтому незакомплексованные пропагандисты Третьего рейха так легко справились с массами немцев, поскольку те были полными профанами в вопросах риторики» [Маккензен 1998: 496].

Ср. мнение известного немецкого стилиста XIX века А. Мюллера: «Das Sprechen, das erste unter allen menschlichen Geschäften, wie der erfreulichste und edelste unter allen menschlichen Genüssen, wird in England, Frankreich und Italien mit der natürlichen Vorliebe getrieben, aus der sich notwendig Redner und eine Kunst des Redens ergeben müssen. In Deutschland wird dieses Geschäft im Durchschnitt mit dem anderweiten Schaffen, und Arbeiten, und Essen und Trinken ungefähr in eine Reihe gesetzt. Jene scheinen zu leben um zu sprechen; wir nur zu sprechen, um die übrigen Lebensfunktionen zu befördern und im Gange zu erhalten» [Reichtum und Armut deutscher Sprache 1989: 101].

Являясь «наукой действия» (Handlungswissenschaft), риторика в корне отличается от пришедшей ей на смену стилистики. Нормативная база последней никогда не характеризовалась той строгой «обязательностью» (Verbindlichkeit), которая была присуща риторике. Это значительно снизило роль словесного выражения как аспекта обучения и неминуемо повлекло за собой снижение уровня непосредственно самого языкового выражения как устного, так и письменного. На зависимость письменной формы выражения от устной указывает, например, Т. Мундт: Eine Sprache, die viel g e h o r t wird, gelangt jedoch weit ehr dazu, auch gut g e s c h r i e b e n zu werden, und eine bloß geschriebene, wie die deutsche, welche sich ganz dem Ohr entzieht und der freieren öffentlichen Gelegenheiten entbehrt, fällt von selbst dem Studierstubencharakter, dem Kanzlei- und Predigerstil, dem altfrankischen Menuettschritt steifverschlungerer Satze, anheim [Reichtum und Armut deutscher Sprache 1989: 178].

Некоторое представление о развитии в XIX столетии соотношения *устность – письменность* дают высказывания известных немецких педагогов, философов, критиков, публицистов и писателей. Они оттеняют и уточняют

теоретическое изложение истории немецкой литературы и немецкого языка. Такого рода размышления о состоянии немецкого языка в XIX веке (частично цитированные выше) находим в сборнике под названием «Богатство и бедность немецкого языка. Размышление о состоянии немецкого языка в XIX веке» (*Reichtum und Armut deutscher Sprache. Reflexionen über den Zustand der deutschen Sprache im XIX Jahrhundert*), изданном В. Дикманном в 1989 году.

Логично начать с общей характеристики соотношения *устность* – *письменность*, которую даёт известный педагог Г. Рюккерт: «Man hört noch gelegentlich den alten Satz als Norm für den schriftlichen Gebrauch aufstellen: schreibe, wie du sprichst. Tragen wir den wirklichen Zuständen Rechnung, so müßte er lauten: sprich, wie du schreibst». В качестве обоснования выдвинутого лозунга эпохи Г. Рюккерт приводит описание общей языковой ситуации XIX века: «< ... > das Uebergewicht des geschriebenen oder genauer des gedruckten Wortes ist so groß, daß es allein als der eigentliche Sprachkörper gelten muß.» И далее: «Keine andere Periode der allgemeinen Sprachgeschichte zeigt ein ähnliches Ueberwuchern der Sprache im eigentlichen Wortsinn durch ihr todes Gegenbild, die Literatur < ... >» [*Reichtum und Armut deutscher Sprache* 1989: 292].

Очевидно, что этот упрёк Г. Рюккерта не может адресоваться всем без исключения писателям и поэтам XIX века. В произведениях настоящих мастеров слова «язык в собственном смысле слова» («*Sprache im eigentlichen Wortsinn*» – Н. Рюккерт), то есть «живая» устная речь, «звучала» на всех стиливых регистрах (высокий – низкий) и во всех формах проявления (литературный – диалектный).

Такое состояние немецкого языка поддерживалось обычной для конца XVIII – начала XIX века практикой чтения вслух собственных произведений, целью которого было не столько ознакомление с ними коллег и будущих читателей или выяснение их мнения о данном поэтическом творении, сколько желание проверить адекватность языка персонажей естественной устной немецкой речи. Своего расцвета такой подход к немецкому поэтическому языку достиг во времена И.В. Гёте. И.В. Гёте был, как известно, поэтом «чистого слуха». Он любил диктовать свои произведения, так как для него именно произнесённое слово было настоящим средством поэтического выражения, а письмо – лишь «печальным суррогатом» [Eggers 1992: 346]. Дар И.В. Гёте – писать, как говорят – противоречил в XIX веке жёстким правилам письменной фиксации, ревностно охраняемым педантичными корректорами и наборщиками, а также школьными учителями.

С точки зрения норм немецкого письменного языка XIX века драмы И.В. Гёте «Ифигения в Тавриде» («*Iphigenie in Taurid*», 1787) и «Тарквато Тассо» («*Torquato Tasso*», 1790) изобилуют ошибками. Вот несколько примеров из списка известного немецкого педагога Р. Гильдебранда:

1. Ganz etwas anders als ich sagen will (Tasso).

Норма XIX века: *etwas ganz A n d r e s oder A n d e r e s*.

2. *Der Quell des Ueberflusses rauscht d a r n e b e n* (Tasso).

Норма XIX века: *d a n e b e n*; *d a r* - только перед гласными.

3. *F i n d t Diener gnug* (Iphigenie).

Норма XIX века: *f i n d e t* [Reichtum und Armut deutscher Sprache 1989: 319].

Добавим, что в драме «Гец фон Берлихинген с железною рукою» («*Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand*, 1773») впервые в словосочетании «*zu Gesichte bekommen*» нейтральный глагол *bekommen* заменяется на обиходно-разговорный *kriegen* [Steinfeld 2010: 142].

Произведения «высокой» литературы отвечали и ещё одному требованию, выполнение которого выделяло их из общей массы литературных сочинений XIX века, охарактеризованных А. Мюллером как «немая литература» – «*stumme Literatur*» [Reichtum und Armut deutscher Sprache 1989: 100]. Их авторы были блестящими ораторами, апеллировавшими к чувственному и социальному опыту слушателей (читателей, зрителей), учитывавшими золотое правило античной риторики: «каждая истинная речь – это диалог» («*Jede wahre Rede ist Gespräch*» – А. Мюллер). В стремлении быть услышанными Ф. Шиллер, Г.Э. Лессинг, И.В. Гёте отдавали предпочтение поэзии и поэтическим драматическим, художественным формам. XIX век обратился к прозе. Л. Винбарг, которому группа молодых писателей обязана своим названием «Молодая Германия», замечает: «*Unsere Dichter sind prosaischer geworden*» (цит. по [Leibfried 1980: 741]).

Признавая бесспорные заслуги немецких литераторов по освоению таких прозаических жанров, как новелла и роман, приходится согласиться с тем печальным фактом, что капиталистический книжный рынок Германии XIX века был наводнён литературой, тривиальной по своей тематике и языковому выражению. Низкое качество этой литературы – результат не только актуального для XIX века противоречия между творчеством писателя и товарным характером его произведения, но и сложившегося дисбаланса между устной и письменной формами речи, вину за который должна разделить и система школьного образования Германии.

Письменность довлеет в практике школьного (гимназического) обучения, являясь его основным аспектом и средством. Известно, что переоценка роли письменного сочинения, а также чтения «глазами» при обучении родному языку надолго устранила устную речь из педагогического процесса, снизила её роль до положения «служанки книжного языка». Вот как об этом пишет Р. Гильдебранд применительно к реалиям XIX века: «*Daß die gesprochene Sprache die Dienerin der Büchersprache sei, wie man jetzt verlangt, und letztere das einzige wahre Hochdeutsch, dieser Satz war in seiner heutigen Schärfe noch dem XVIII Jahrhundert fremd*» [Reichtum und Armut deutscher Sprache 1989: 319]. С точки зрения педагога, главный акцент в обучении родному языку в будущем следует делать на устной и «слышимой» речи, а не на

письменной и «видимой». Однако открытым остаётся вопрос: как этого добиться [Reichtum und Armut deutscher Sprache 1989: 317]. Препятствием была вся система школьного образования и не в последнюю очередь – новый тип школы: гуманистические гимназии – детище В. фон Гумбольдта. Им адресуется упрёк в эпигонстве по отношению к наследию немецкой духовной культуры и родному языку и фетишизации античности с акцентом на изучение греческого и латинского языков. Влияние античного стиля (прежде всего стиля Марка Туллия Цицерона) ощущается в художественной прозе, газетных и журнальных публикациях тех авторов и публичных выступлениях тех ораторов, которые в силу ограниченности собственных духовных и языковых дарований вынуждены прибегать к заученным образцам, сообщённым им в гуманистической гимназии. Их «академический стиль» – «сын школьной латыни» [Reichtum und Armut deutscher Sprache 1989: 327], отличающийся неумелым переносом языковых приёмов ораторского красноречия с «вечной» латыни на «молодой новонемецкий».

С критикой грамматических и синтаксических латинизмов («цицеронизмов») выступают многие авторы XIX века. Известный немецкий публицист и литературный критик Т. Мундт (1808-1861) в исследовании об искусстве немецкой прозы так описывает влияние латинского формообразования на немецкое: «Das lange Auslaufen der Hilfszeitwörter in unserer Schreibart, das pedantische Austönen von *g e w e s e n s e i n, g e w o r d e n s e i n, g e h a b t h a b e n* u. dgl., womit wir uns noch immer mehr als nötig und billig Umstände machen, verdanken wir den Rückwirkungen des Cicero, dessen große Effecte mit seinem ESSE VIDEATUR und anderen rhythmischen Schlußfällen uns unsere Lehrer nicht genugsam preisen konnten» [Reichtum und Armut deutscher Sprache 1989: 180].

Ещё чаще встречается выражение неприятия переноса цicerоновых сложных периодов в немецкий язык. У Т. Мундта читаем далее: «Cicero, der Talleyrand der alten Beredsamkeit, mag von den lateinischen Grammatikern mit Recht als Muster des reinsten Schullateins aufgestellt werden, mit Recht und zum Schaden wird er es damit zugleich als einziges Vorbild guter und kunstvoller Prosa. Diese Zungendrescherei der langen und athemlosen Perioden, die aufgeblasene Eitelkeit der Rednerbühne, das Marktgerausch stolzierender und die Zuhörer übertaubender Sätze, können, bei aller Eleganz der Wendungen, bei allem rhythmischen Prunk und Fleiß, bei aller meisterhaften Berechnung des Durcheinanderschlingens und Abschließens, niemals für etwas Nachahmenswertes, für eine allgemeine Norm betrachtet werden» ([Reichtum und Armut deutscher Sprache 1989: 179].

В XIX веке, когда устная публичная речь, газетная и журнальная публицистика получили широкое распространение, недостатки образования проявились достаточно ярко. Однако неумение грамотно излагать свои мысли было бедой не только XIX века и не только немецкой нации. Вспомним хотя бы известный указ русского царя Петра I: «Боярам в думах говорить по написанному, дабы дурь каждого видна была».

Ситуацию с красноречием в России XIX века отражает следующее высказывание А.П. Чехова:

«Мы, русские люди, любим поговорить и послушать, но ораторское искусство у нас в совершенном загоне. В земских и дворянских собраниях, ученых заседаниях, на парадных обедах и ужинах мы застенчиво молчим или же говорим вяло, беззвучно, тускло, “уткнув брады”, не зная, куда девать руки; нам говорят слово, а мы в ответ – десять, потому что не умеем говорить коротко и не знакомы с той грацией речи, когда при наименьшей затрате сил достигается известный эффект – *pop multum, sed multa*» (А.П.Чехов. Хорошая новость).

Осознание немецкими педагогами, литераторами, критиками и философами факта отсутствия единого национального стиля как основы индивидуальной устной и письменной речи публичной речи в XIX веке ещё не привело к конституированию его единой и всеми признанной нормы.

Искусство ораторов первой половины XX века подсказало известному немецкому сатирику К. Тухольскому тему для критики и он создал в 1930 году «Советы плохому оратору» («*Ratschläge für einen schlechten Redner*»). Произведение отражает те отрицательные моменты языкового оформления публичной речи, которые она унаследовала от прошлого века и которые были кратко прокомментированы выше.

Следующее высказывание Г. Эггера может расцениваться как итоговая характеристика немецкой публичной речи XIX века и ещё одно подтверждение «лидерства» письменной формы речи в высших социальных сферах коммуникации. Оно частично справедливо и для языковой ситуации первой половины XX века. «*Die Führung liegt im XIX Jahrhundert auf dem Gebiet der Schriftsprache. Hier werden, vermittelt vor allem durch den Schulunterricht, die Normen entwickelt, die sich dann sekundär auf die öffentliche gesprochene Sprache (Parlaments- und Festreden) auswirken. Fast immer steht die schriftliche Konzeption hinter dem öffentlich gesprochenen Wort*» [Eggers 1980: 603].

XX век, ключевым понятием которого в плане языкового строительства является языковой стандарт, дал новые импульсы к развитию как устной, так и письменной форм реализации языка. Чрезвычайно важным моментом при этом стало наметившееся с 1918 года и всё более усиливающееся влияние разговорной речи (*Umgangssprache*) на письменный стандарт. Оно поддерживается и новой системой школьного языкового воспитания. Письменный стиль изложения переоценивается в угоду предписанию, сформулированному И. Аделунгом как ведущее правило орфографии: «Пиши, как говоришь!» («*Schreib, wie du sprichst!*»). При этом выбор слов и строение предложений должны ориентироваться на разговорную, обиходную речь (*gesprochene Alltagssprache*), чтобы преодолеть «казенный» стиль («*Papierdeutsch*») письменной формы выражения, например при оформлении школьного сочинения [Eggers 1980: 607].

Против «бумажного» языка (*papierene Sprache*) и книгопечатания в целом, как известно, вели свою борьбу немецкие национал-социалисты. Устность на этом этапе социального развития Германии поддерживалась на институциональном и технологическом уровнях. В октябре 1923 г. начались регулярные радиотрансляции в Берлине. Боязнь микрофона была свойственна немецким парламентариям, но не национал-социалистам. Завладев новой технологией, они стали активно её использовать. Устность получила таким образом техническую медийную поддержку. Ср.: «Die Mündlichkeit im Nationalsozialismus war eine medial aufgerüstete Mündlichkeit» [Göttert 2010: 329]. Приводимый ниже фрагмент романа М. Байера «Летучие собаки» (М. Beyer. «Flughunde») описывает процедуру технического оснащения открытого пространства стадиона для очередного публичного массового мероприятия национал-социалистов. Оптимальное звучание требует точных расчётов количества и мест установки усилительной аппаратуры. Никто из акустиков, однако, не может утверждать, что их расчёты верны. Кроме этого, динамики должны быть искусно замаскированы. Публика не должна догадаться о их существовании. У собравшихся должна быть полная иллюзия естественности звучания оратора, силы его собственного голоса.

«Es ist Krieg. Die Stimme schneidet in das Dunkel hinein, weit bis zu der Bühne hinauf. Es herrscht eine seltsame Akustik. Allein hier vorn am Rednerpult braucht es sechs Mikrophone: Vier für die Lautsprecherblöcke, welche aus jeder Himmelsrichtung auf das Gelände ausgerichtet werden. Eins dient zum Auffangen von Sonderfrequenzen. Während der Ansprache wird es fortwährend austariert, um bestimmte Stimmführungen hervorzuheben. Das sechste Mikrophon wird an einem kleinen Lautsprecher unter dem Pult hier angeschlossen, der dem Redner zur Eigenkontrolle dient.

Und zusätzlich werden im Radius von einem Meter weitere Schallempfänger installiert, um einen angemessenen Raumklang zu erzeugen. Sie anzubringen ist eine Kunst für sich. Im Blumenschmuck werden sie versteckt und hinter den Fähnchen postiert, damit das Publikum sie von unten nicht entdecken kann. Doch auch der Ehrengarde und dem Parteivolk im Rücken des Redners sollen sie verborgen bleiben. Wo liegen die schalltoten Ecken in diesem Stadion, wo brechen sich die Wellen an den Rängen, an welchem Widerstand prallen die Irrläufer ab und treffen überraschend wieder auf den Redner selber? Niemand weiß wirklich, ob unsere Berechnungen stimmen».

Стратегия на медиальную речевую форму – устность – превратила радио и микрофон в её непосредственные составляющие. Утверждается, что Гитлер включал в перечень средств, без которых национал-социалистам не удалось бы завоевать Германию, наряду с грузовиком (*Kraftwagen*) и самолётом (*Flugzeug*) громкоговоритель (*Lautsprecher*) [Göttert 2010: 330]. Как основа национал-социалистического воспитания в 1930 г. в Берлинском университете был введён предмет *Sprechkunde* («Устная речь»).

На этот период времени приходятся первые аудиозаписи. Они иллюстрируют типичные черты устного стиля при интерпретации чтецами художественных текстов. Даже от уха неспециалиста, привыкшего к современному звучанию дикторского голоса, не скроется утрированная выразительность, театральность, патетичность декламаций-звукозаписей 1920-1930гг. [Der Klang der zwanziger Jahre 2004]. Вкус эпохи диктовал строгие правила декламации, подразумевающие, кроме прочего, высокую степень артикуляционных усилий, например, при замене заднеязычного «R» на переднеязычный.

К естественному правилу звукового письма «Пиши, как говоришь» (Schreibe wie du sprichst) неоднократно возвращается известный немецкий стилист В. Шнейдер. Практически каждое из его произведений, посвященных проблемам стиля, содержит главу, обсуждающую справедливость указанной формулы, а также правомерность и плодотворность следования ей на конкретном этапе общественного развития. «Говорящие» заголовки делают прозрачной обсуждаемую тему: «Soll man schreiben, wie man spricht?» [Schneider 1986: 113-118]; «Wie uns der Schnabel verbogen ist» [Schneider 1997: 129-130]; «Wer schaut wem aufs Maul?» [Schneider 2011: 234-236]; «Fürs Hören schreiben» [Schneider 2015: 135-138]. Динамика отношения автора к этому правилу прослеживается на временном отрезке 1986: «ungefähr zur Hälfte falsch»; 1997: «fraglich, nie gänzlich richtig gewesen»; 2011: «falsch». Мнение кардинально меняется к 2015 году. На вопрос «Soll man denn schreiben, wie man spricht?» В. Шнейдер отвечает утвердительно. Следующие параметры, по мнению стилиста, должны характеризовать идеальный текст, создаваемый вне зависимости от способа его восприятия: опора на разговорную речь, упорядочение строгой письменной фиксацией, создание для восприятия со слуха. Ср.: «Der ideale Text für Hörer wie für Leser ist an die gesprochene Sprache angelehnt, durch Niederschrift diszipliniert und für die Ohren geschrieben» [Schneider 2015: 136].

В немецком дидактическом поле встречаются модифицированные версии правила, апеллирующие к письменности, см. например, название диссертации М. Эргерт (Ergert Margit) «Не пиши, как говоришь» («Schreib nicht, wie du sprichst» / «Don't write the way you speak»). Диссертация написана и защищена в 2006 году. Статья Т. Паувица (Thomas Pauwitz) под вопросительным заголовком «Schraip widu schprichsd?», выполненным в духе правила «Пиши, как говоришь», продолжает тему, заявленную в диссертации М. Эргерт о методике обучения письму младших школьников [Pauwitz URL]. Для автора «письмо со слуха» сродни «вождению со слуха». Ср.: «Schreiben nach Gehör ist wie Autofahren nach Gehör». Максима «Пиши, как говоришь», по мнению К. Дюршайд, должна быть трансформирована и приведена к формуле с обратным смыслом. Заголовок её статьи, таким образом, повторяет название диссертации М. Эргерт «Schreib nicht, wie du sprichst». Подзаго-

ловок «Ein Thema für Deutschunterricht» не оставляет сомнения в адресности публикации [Dürscheid 2011].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гёте И.В. Доброжелательный ответ // И.В. Гёте. Собрание сочинений в десяти томах. – Т. 10: Об искусстве и литературе. – М.: «Художественная литература». – С. 419, 420.
2. Гёте И.В. Немецкий язык // И.В. Гёте. Собрание сочинений в десяти томах. – Т. 10: Об искусстве и литературе. – М.: «Художественная литература». – С. 321-325.
3. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII-XIX веков. – М.: Высшая школа, 1982. – 528 с.
4. Костомаров В.Г. Жизнь языка от Вятчей до Москвичей. – М.: Издательство Педагогика-Пресс, 1994. – 240 с.
5. Лихачев Д.С. О филологии. – М.: Высшая школа, 1989. – 208 с.
6. Маккензен Л. Немецкий язык. Универсальный справочник / Пер. с немецкого Е. Захарова. – М.: Аквариум, ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 592 с.
7. Самуйлова Л.В. Устность / письменность в историческом контексте (VIII-XVIII вв.) // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сборник научных трудов. – Вып. 36. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – С. 330-335.
8. Филичева Н.И. Немецкий литературный язык: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1992. – 176 с.
9. Der Klang der zwanziger Jahre. Reden, Reportagen, Rezitationen 1920–1930. – Frankfurt am Main – Potsdam-Babelsberg: Deutsches Rundfunkarchiv; Halle-Wittenberg: Institut für Sprechwissenschaft und Phonetik, Martin-Luther-Universität, 2004.
10. Dürscheid Ch. Schreib nicht, wie du sprichst. Ein Thema für den Deutschunterricht // Sprachvergleich in der Schule. Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht. Hrsg. von L. Heine und B. Rothstein. – Hohengehren: Schneider Verlag GmbH, 2011. – Bd. – I. S. 89–109.
11. Eggers H. Deutsche Standardsprache des 19. / 20. Jahrhunderts // Lexikon der germanistischen Linguistik. – Tübingen: Max Nimeyer Verlag, 1980. – S.603-609.
12. Eggers H. Deutsche Sprachgeschichte: Das Frühneuhochdeutsche und das Neuhochdeutsche. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag: rowohlts enzyklopädie, 1992. – 441 S.
13. Göttert K.-H. Deutsch. Biografie einer Sprache. – Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH, 2010. – 400 S.
14. Leibfried E. Deutsche Literatursprache vom Jungen Deutschland bis zum Naturalismus // Lexikon der germanistischen Linguistik. – Tübingen: Max Nimeyer Verlag, 1980. – S. 740-746.
15. Metzler Lexikon Sprache. – Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, 2000. – 817 S.
16. Pauwitz Th. Schraip widu schprichsd? [Электронный ресурс] / Th. Pauwitz. – URL: <https://proxy.suma-ev.de/mger/nph-proxy.cgi/en/w0/http/www.sprache-werner.info/DSchraip-widu-schprichsd-lang.15778.html>
17. Reichtum und Armut deutscher Sprache. Reflexionen über den Zustand der deutschen Sprache im 19. Jahrhundert. – Hrsg. von W. Dickmann. – Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag: 1989. – 371 S.
18. Schneider W. Deutsch für Profis. Wege zu gutem Stil. – München: Wilhelm Goldmann

- Verlag, 1986. – 268 S.
19. Schneider W. Deutsch für Kenner. Die neue Stilkunde. – München: Piper Verlag GmbH, 1997. – 395 S.
 20. Schneider W. Gewöhne doch der Konjunktiv! Sprachwitz in 66 Lektionen. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2011. – 254 S.
 21. Schneider W. Deutsch für junge Profis. Wie man gut und lebendig schreibt. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2015. – 190 S.
 22. Steinfeld Th. Der Sprachverführer. Die deutsche Sprache: was sie ist, was sie kann. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.RG, 2012. / 270 S.
 23. Wandruszka M. Die europäische Sprachengemeinschaft. Deutsch – Französisch – Englisch – Italienisch – Spanisch im Vergleich. – Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 1998. – 185 S.

**ORALITY / WRITING SYSTEM IN THE HISTORICAL CONTEXT
(XVIII-XXI centuries)**

L.V. Samujlova

Tver State University, Tver

The author looks at the interaction of oral and written forms of realization of a natural language due to the dynamic context of national cultures. The dialectics of their relationship is realised when changing status positions in the combination of "leadership, headship" / "main role, minor role."

Key words: *orality, writing system, phonetic script, speech etiquette.*

Об авторе:

САМУЙЛОВА Лидия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail:* lissam50@mail.ru.

УДК 81-11

**КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ВЫБОРА РЕЧЕВОГО ВАРИАНТА ВЫРАЖЕНИЯ
ИНТЕНЦИОНАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ИЗВИНЕНИЯ**

Ю.В. Туфанова (Генкель)

Иркутский национальный исследовательский технический университет,
Иркутск

В статье рассматриваются структурные и функциональные компоненты ситуации извинения с коммуникативно-прагматической точки зрения. На основании проведенного анализа выявлено, что фактор адресата и статусно-ролевые позиции коммуникантов являются условиями выбора речевого варианта выражения интенционального значения извинения.

Ключевые слова: извинение; коммуникативная ситуация; коммуникативно-прагматические условия; фактор адресата; статусно-ролевые позиции.

Современная лингвистическая наука уделяет значительное внимание процессу коммуникации. Общение, или коммуникация, является одной из сторон взаимодействия людей в процессе их деятельности. М. Ягелло подчеркивает, что «область высказывания с социальной точки зрения, выдвигающая на первый план говорящего в рамках общественного взаимодействия, – это сегодня та область, которая вызывает у лингвистов наибольший интерес» [Ягелло 2003: 116]. Считается, что человеческое общение на две трети состоит из речевого. Без речевой деятельности «невозможна никакая другая деятельность, она предшествует, сопровождает, а иногда формирует, составляет основу любой другой деятельности человека» [Введенская 2004: 164].

Автоматичность речевого поведения обусловлена наличием типичных, повторяющихся ситуаций общения. Коммуникативный процесс происходит всегда в определенной ситуации, которая содержит большое количество факторов, значимых для содержания самой коммуникации [Колшанский 2005: 4].

Несмотря на то, что внешние обстоятельства человеческого общения изменчивы, существуют некоторые стандартные ситуации, сопровождающие этот процесс и влияющие на его содержание. Г.В. Колшанский считает, что «в процессе развития языка сопутствующие обстоятельства при коммуникативном процессе могут быть типизированными, и на уровне некоторого обобщения эти факторы могут быть закреплены в конкретной сфере языкового общения» [там же: 5]. Так, в коммуникативной ситуации извинения присутствуют, как правило, следующие компоненты:

- 1) извиняющийся – человек, причинивший ущерб;
- 2) пострадавший – тот, к кому адресованы извинения;
- 3) внешние обстоятельства общения;

4) вербальное выражение интенций собеседников.

Важнейшими компонентами исследуемой ситуации являются адресант (извиняющийся) и адресат (пострадавший) как языковые личности – носители определенных знаний и представлений. «Адресант (по определению, имеющий стимул к общению) прогнозирует в адресате определенный образ, ориентируясь на который, он использует общий фонд знаний, общую апперцепционную базу, выбирает тематический пласт, стилистический код, и т.д.» [Формановская 2002: 42]. В целом станет ли данный человек, причинивший какой-либо вред, извиняться, во многом зависит от его личностных характеристик [Рагмайр 2003: 47]. Как правило, адресант оказывает воздействие на адресата, используя вербальное выражение интенционального значения извинения [Туфанова 2010б: 104].

В коммуникативной ситуации извинения выбор речевых средств собеседниками зависит от цели и мотива общения. Адресант использует средства языка для эффективного воздействия на партнера по коммуникации, чтобы достичь поставленной цели. Целью адресанта в речевой ситуации извинения является предотвращение/улаживание конфликта между коммуникантами, что достигается путем использования формул извинения, и, в свою очередь, способствует сохранению/восстановлению баланса интересов партнеров по общению [там же]. Таким образом, выражение интенции извинения зависит и от коммуникативно-прагматических установок адресанта.

Обладая коммуникативной компетенцией, человек в каждой конкретной ситуации общения осуществляет выбор языковых средств для выражения определенной речевой интенции. Этот выбор детерминирован рядом коммуникативно-прагматических факторов (возраст, пол, уровень культуры, взаимоотношения коммуникантов, социальные и психологические роли и др.) [Формановская 2002: 42]. Основными факторами, определяющими выбор речевого варианта выражения интенционального значения извинения, являются фактор адресата и статусно-ролевые позиции коммуникантов.

Фактор адресата играет значительную роль в порождении высказывания. Для настоящего исследования фактор адресата является особенно важным, поскольку любое извинение всегда кому-либо адресовано, то есть направлено на «пострадавшего». Адресант выбирает речевой вариант выражения интенционального значения извинения, подходящий для конкретного адресата и для данной конкретной ситуации общения [Туфанова 2010а: 75].

Для обозначения коммуникативной роли адресата в русском языке используются ты-/Вы-формы общения. Н.И. Формановская выделяет следующие закономерности их употребления:

1. степень знакомства коммуникантов;
2. официальность/неофициальность обстановки общения;
3. взаимоотношения коммуникантов;
4. равенство/неравенство статусно-ролевых позиций партнеров [Формановская 2002: 101-105].

Так, в официальной речи формулы извинения предполагают экспликацию автора и Вы-форму обращения.

Собеседники в ситуации извинения, обладая индивидуальным набором языковых и социокультурных характеристик и подчиняясь законам языка, речи и нормам социально-речевого поведения, выполняют коммуникативные, социальные и психологические роли, которые определяют выбор варианта речевого поведения в каждой конкретной ситуации общения.

К. Ажеж отмечает, что в ситуации диалога человек взаимодействует с собеседником, и в этом процессе участвуют все социально-психологические компоненты его личности. Ученый вводит понятие «психо-социального субъекта высказывания», объединяющего в себе «все типы использования языка в зависимости от ситуации». Психо-социальный субъект высказывания в зависимости от обстоятельств может выступать как в роли адресанта, так и в роли адресата [Ажеж 2006: 225-226].

В диалогическом взаимодействии происходит постоянная смена коммуникативных ролей – адресант становится адресатом и наоборот. В большинстве случаев, адресант – это человек, который извиняется; адресат – пострадавший (тот, перед кем извиняются). Однако особенностью коммуникативной ситуации извинения является то, что говорящий в ответ на свои извинения может получить извинения от адресата, который берет на себя часть ответственности за происшествие. Например:

Г1 – *Хотите, пойдём поглядеть? Там у меня на дворе есть ещё барсучок молоденький, премилый барсучишка... Пойдемте?*

Г2 – *Простите, Иван Антонович, – замаялся Ромашов. – Я бы с радостью. Но только, ей-богу, нет времени.*

Рафальский ударил себя ладонью по лбу.

Г1 – *Ах, батюшки! Извините вы меня, ради бога. Я-то, старый, разболтался... Ну, ну, ну, идем скорее* (А. Куприн. Поединок).

В приведенном примере на извинение второго говорящего (Г2) (*Простите*) первый говорящий (Г1) отвечает встречным извинением (*Извините вы меня, ради бога*). Следовательно, речевое поведение обоих собеседников в данном случае отличается кооперативной направленностью [Туфанова 2010а: 81].

Известно, что статус говорящего (начальник/подчиненный), постоянные социальные признаки (возраст, пол, образование и т.п.), переменные социальные роли (покупатель, пассажир и т.п.), исполняемые коммуникантами, определяют их речевую деятельность. Совокупность социальных ролей и статусных признаков детерминирует речевое поведение коммуникантов [Формановская 2002: 101-105]. Например:

Г1 – *Вы успокоились? – сухо спросил он. – Мы можем продолжать разговор?*

Г2 – *Извините, Иван Алексеевич, я постараюсь держать*

себя в руках.

Г1 – *Буду очень признателен. Так что у вас произошло?*

(А.Маринина. Мужские игры).

В приведенном примере подчиненная (Г2) извиняется перед начальником (Г1), который, помимо всего, старше ее, следовательно, статусно-ролевые позиции собеседников в данной ситуации не равны. Поэтому она выбирает *Вы*-форму извинения (*извините*), чаще используемую в официальных ситуациях общения с собеседниками, занимающими более высокое положение. Адресат принимает извинение, о чем свидетельствует его реплика (*Буду очень признателен*) и желание продолжить разговор (*Так что у вас произошло?*) [Туфанова 2010а: 77].

В коммуникативной ситуации извинения дети говорят *Извините меня/Простите меня*, однако более частотной и характерной для детской речи является фраза *Я больше так не буду*, выполняющая функцию извинения, как показано в следующем примере:

– *Папа, мы больше не будем* (Н. Нестерова. Позвони в мою дверь).

По степени образованности людей можно подразделить на носителей литературного языка и носителей просторечия. Манера речи человека эксплицитно демонстрирует степень его образованности [Формановская 2002: 101-105]. Так, выражения *Извиняй-те/Извиняюсь* можно встретить в речи недостаточно грамотных людей. Например:

Г1 – *Извиняюсь, – начал он, – я завед...*

Но Персиков махнул на него крючком и продолжал:

Г2 – *Извините, я не могу понять... Я, наконец, категорически протестую. Я не даю своей санкции на опыты с яйцами... Пока я сам не попробую их...* (М. Булгаков. Роковые яйца).

В приведенном примере первый говорящий (Г1) использует проспективное извинение (*извиняюсь*) перед обращением к собеседнику (Г2). Подобная форма извинения свидетельствует о недостаточной образованности первого говорящего [Туфанова 2010а: 91-92].

Таким образом, различные модификации коммуникативно-прагматических составляющих ситуации извинения определяют функционирование различных языковых форм. В частности, фактор адресата, статусно-ролевые позиции коммуникантов являются условиями выбора речевого варианта выражения интенционального значения извинения. Учет этих условий, а также адекватное исполнение говорящим и слушающим своих коммуникативных ролей способствуют успешной межличностной интеракции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажеж К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / К. Ажеж. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
2. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 544 с.

3. Колшанский Г.В. Паралингвистика / Г.В. Колшанский. – М.: КомКнига, 2005. – 96 с.
4. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
5. Ратмайр Р. Прагматика извинения: сравнительное исследование на материале русского языка и русской культуры / Р. Ратмайр. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 272 с.
6. Туфанова Ю.В. Коммуникативная ситуация извинения: когнитивно-прагматический подход: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Ю.В. Туфанова; Иркутский гос. лингв. университет. – Иркутск [б.и.], 2010а. – 205 с. – На правах рукоп.
7. Туфанова Ю.В. Лингвистическая вежливость как способ сохранения баланса интересов коммуникантов в речевой ситуации извинения / Ю.В. Туфанова // Вестник Бурятского гос. ун-та. – Улан-Удэ: БГУ, 2010б. – С. 102-106.
8. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход / Н.И. Формановская. – М.: Русский язык, 2002. – 216 с.
9. Ягелло М. Алиса в стране языка. Тем, кто хочет понять лингвистику / М. Ягелло. – М.: Либроком, 2003. – 192 с.

**COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC CONDITIONS
FOR THE SPEECH VARIANT CHOICE OF EXPRESSION
OF APOLOGY INTENTIONAL MEANING**

Yu.V. Tufanova (Genkel)

Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk

The paper deals with the structural and functional components of the situation of Apology from the communicative and pragmatic point of view. Based on the analysis conducted it was revealed that the addressee factor and the status and roles of communicants are the conditions for the speech variant choice of expression of Apology intentional meaning.

Key words: *apology; communicative situation; communicative and pragmatic conditions; addressee factor; status and role positions.*

Об авторе:

ТУФАНОВА Юлия Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей Иркутского национального исследовательского технического университета, *e-mail: tufanova@mail.ru*

УДК 811.161.1'367.628

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ МЕЖДОМЕТИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

М.Ю. Шалунова

Иркутский государственный университет, Иркутск

Полемика вокруг вопроса о семантической классификации междометий русского языка ведется среди отечественных лингвистов на протяжении многих лет. В статье рассмотрены основные точки зрения, которые утвердились в отечественной лингвистической науке по данной проблеме.

Ключевые слова: *междометия, семантическая классификация, эмоциональные междометия, императивные междометия, этикетные междометия, рефлексорные выкрики, звукоподражания.*

Полемика вокруг вопроса о семантической классификации междометий русского языка ведется среди представителей отечественного языкознания на протяжении многих лет. Однако, несмотря на это, среди лингвистов до сих пор не сложилось единого мнения в решении данного вопроса.

Как нам кажется, это связано, во-первых, с противоречивостью взглядов исследователей на языковую сущность и природу междометий, во-вторых, с размытостью границ между междометиями и смежными с ними явлениями: звукоподражаниями, инстинктивными выкриками, бранной лексикой и др.

Семантическая классификация междометий, представленная тем или иным исследователем, зависит от подхода, который лежит в основе научного исследования: узкого либо широкого.

Сторонники широкого подхода относят к классу междометий такие группы и разряды слов как:

- инстинктивные выкрики;
- звукоподражательные слова;
- бранную лексику;
- этикетные формулы и т. д.

Ряд исследователей (И.И. Мещанинов, А.И. Германович и др.) утверждает, что отождествлять рефлексорные выкрики и междометия ошибочно. С точки зрения исследователей, между данными явлениями прослеживается только генетическая связь: «хотя междометия и были первоначально инстинктивными возгласами радости и боли, они затем приобрели символический смысл и стали фактами членораздельной речи» [Балли 2011: 311].

Основным доводом в пользу того, что междометия и рефлексорные выкрики явления разного порядка является их способность быть осознанными членами того или иного языкового коллектива: «Выкрик, не попадающий в широкое общественное использование и не получивший общественного признания за ним определенного социального значения, остается эмоциональным выкриком и не включается в состав речи. Получив же обществен-

ное признание, обращается в слово и перестает быть выкриком» [Мещанинов 1978: 353].

Кроме этого, исследователи указывают на то, что междометия – неотъемлемая часть живого разговорного языка. С помощью данных единиц говорящий способен осуществлять коммуникативную функцию. Так, например, представитель отечественного языкознания А.И. Германович утверждал, что междометия совсем не рефлекторны, они продукт высоко развитого языка, средство общения, с помощью которого человек осознанно выражает свое отношение ко всему, с чем он может столкнуться [Германович 1966: 12].

Наличие вторичных междометий, которые семантически и функционально связаны с первичными междометиями, также свидетельствует о необходимости разграничивать рефлекторные выкрики и междометия. Группа вторичных междометий постоянно пополняется «под непосредственным влиянием соответствующего языка» [Мещанинов 1978: 354]. По мнению И.И. Мещанинова, производные междометия «создаются в языке, потому что этого требует строй языка, а вовсе не под непосредственным влиянием каких-либо эмоций. Но создаются они для передачи эмоционального оттенка, требуемого речью, а не выкриком» [Мещанинов 1978: 354].

Объединение звукоподражаний и междометий в одну группу происходит только на основании сходных морфологических и синтаксических особенностей: отсутствие грамматических форм и редкое сочетание с другими частями речи.

В остальном природа междометий и звукоподражаний различна. На это указывает не только функции, которые выполняют данные слова в речи (первые несут в себе «душевное переживание», вторые имитируют воспринимаемые человеком явления окружающей действительности), но и мотивированность звукоподражаний и наличие у данных слов лексического значения независимого от контекста и интонации.

С точки зрения некоторых исследователей, наиболее близки по семантическим характеристикам к междометиям бранные слова и выражения, представляющие собой «некодифицированный, в крайнем случае, категорически запрещенный пласт лексики, известный всем носителям языка, принадлежащим к той или иной социальной (под)группе» [Жельвис 2001: 11]. С помощью данных единиц говорящий может выразить свои негативные эмоции по отношению к собеседнику, к ситуации, в которой происходит общение, и т.д. в самом крайнем виде. Однако, как отмечает В.И. Жельвис, основная прагматическая функция инвектив заключается в том, чтобы обидеть реципиента, нанести ему оскорбление. Единицы, которые теряют данную составляющую семантики, переходят в разряд инвективных междометий. Исследователь отмечает, что для разграничения инвектив в собственном смысле слова и инвективных междометий необходимо учитывать как ситуацию, в которой происходит общение, так и принадлежность собеседника к той или иной социальной группе.

В разряд междометий также традиционно включают этикетные единицы. Главное отличие данных слов от междометий в том, что им, как правило, не свойственна эмоциональная окраска. Кроме этого, по мнению М.А. Пузикова, этикетные слова и выражения тесно связаны с коммуникативной ситуацией, тогда как междометные единицы относительно сопутствуют ей [Пузи-ков 2007: 42]. Заметим, что этикетные слова, приобретая «эмоционально - экспрессивные значения, способны переходить в разряд междометий, (ср. *алле!* как выражение недовольства, негодования).

Являясь сторонниками узкого подхода к рассмотрению семантики междометий, мы считаем, что все вышеперечисленные языковые факты обладают определенными особенностями и выполняют специфические речевые и языковые функции, следовательно, данные языковые явления необходимо выделять в отдельные группы.

Объединение языковых явлений в класс междометий должно осуществляться, как нам кажется, на основании функций, которые выполняют данные единицы в речи: в выражении эмоциональных и эмоционально-волевых реакций коммуникантов на окружающую их действительность [ЛЭС 1990: 290].

Традиционная семантическая классификация междометий сводится к разделению их на следующие основные группы: эмоциональные междометия, императивные междометия и междометия, обслуживающие этикетную сферу (как уже было сказано ранее, данный класс слов необходимо, с нашей точки зрения, выделять в отдельную группу).

В свою очередь эмоциональные и императивные междометия делятся на подгруппы.

К императивным междометиям, как правило, относят следующие подгруппы:

1. междометия, которые побуждают к отклику – *Ау, Алло* и т.д.;
2. междометия, которые побуждают к осуществлению либо прекращению какого-либо действия – *Стоп, Марш* и т.д.;
3. междометия, требующие тишины, внимания, согласия – *Тс-с-с, Ш-ш* и т.д.

Однако, с точки зрения М.А. Пузикова, объединение данных единиц и междометий, как и собственно выделение группы императивных междометий носит чисто условный характер. По мнению исследователя, на современном этапе развития лингвистики, основными принципами при изучении данных единиц должны быть не формальные характеристики, которые невозможно провести последовательно и полностью выдержать, а семантические, функциональные и прагматические вместе взятые [Пузи-ков 2007:40].

Мы согласны с М.А. Пузиковым в том, что основная функция данных единиц заключается не в выражении эмоций, чувств и переживаний, а в побуждении к действию. Однако, с нашей точки зрения, отказать им в праве называться междометиями нельзя, так как и для них свойственны «элементы

эмоциональности».

Что касается эмоциональных междометий, то здесь классификация четко не очерчена и вызывает среди ученых также множество споров и противоречивых точек зрения.

По словам И.А. Шаронова, несмотря на то что семантический анализ эмоциональных междометий затруднителен ввиду отсутствия у них номинативного содержания, провести классификацию данных единиц можно на основании того эффекта, который та или иная единица оказывает на собеседника [Шаронов 2009: 14]. Исследователь выделяет следующие семантические типы междометий:

а) междометия, основная функция которых заключается в фокусировании внимания на внутреннее состояние говорящего – *ой, ах, ааа...* и т. п. (обычная реакция на них у собеседника в случае непонимания, «невключенности» в ситуацию: «Что с тобой?»);

б) междометия, фокусирующие внимание на нарушение плана, сценария, хода событий – *упс, вот так-так, ну дела* и т.п. (обычная реакция на них у собеседника в случае непонимания, «невключенности» в ситуацию: «Что (такое) случилось?»);

в) междометия, основная функция которых заключается в фокусировании внимания на классификации или оценке объекта – *о, о-го-го, вот это да* и т.п. (обычная реакция на них у собеседника в случае непонимания, «невключенности» в ситуацию: «(Это) ты о чем?») [Шаронов [http](http://)].

М.А. Пузиков, расширив данную классификацию, выделил следующие типы междометий:

1. Междометия, выражающие чувства и ощущения физиологического характера, такие как боль, испуг, усталость, чувство холода или жара. Междометия, сопровождающие некоторое действие и являющиеся знаком разрядки напряжения (*оп, опля, ах*), т. е. фиксирующие внимание на состоянии говорящего.

2. Междометия, фиксирующие внимание на событиях, на значимых изменениях (чаще имеющих негативный характер) в текущем положении дел, в ситуации речевого акта (*Ой!, Упс!, Ёлки-палки!, Зараза!, Проклятье! Блин!* и др.).

3. Эмоционально-оценочные междометия, фиксирующие внимание на отдельных элементах ситуации и объектах среды и определенным образом их характеризующие (*Безобразия!, Фантастика!, Здорово!, Класс!, Супер!* и др.).

4. Когнитивные междометия, выражающие так называемые «интеллектуальные эмоции». К ним исследователь относит озарение, догадку, понимание, припоминание, сомнение, неуверенность, решимость (*Ах да!, Хм!, Эврика! Есть!* и др.).

5. Междометия, выражающие упрек, осуждение, угрозу и имеющие целью оказание воздействия на слушающего путем указания на его действия

как вызывающие негативные эмоции (*У!*, *Ай-ай-ай!*, *Эх ты!*, *То-то!*) [Пузиков 2007: 111-112].

С нашей точки зрения, данная классификация является наиболее точной, так как в ней учитывается фактор наблюдателя и эмотивная функция единиц, входящих в класс эмоциональных междометий. Кроме этого, на основании данной классификации можно проследить как фундаментальные, так и семантические различия между первичными и вторичными междометиями (первый тип представлен в основном первичными междометиями, третий тип - вторичными).

Как нам кажется, благодаря такому распределению междометий, можно выявить специфику значения как первичных, так и вторичных междометий: звукосемантическое значение первичных междометий находит свое основание в физиологическом опыте человека, значение же вторичных междометий соотносится со значением той единицы, к которой «восходит» то или иное вторичное междометие (междометие *Уф!* для выражения тяжести, междометие *Черт!* упоминание нечистой силы) [там же: 113].

Из всего вышесказанного следует, что для исследователей междометий вопрос об их семантической классификации до сих пор остается нерешенным и актуальным.

Споры среди лингвистов возникают не только по поводу целесообразности разделения междометий на эмоциональные, императивные и этикетные, но и по поводу того, что следует понимать под междометием и какие языковые явления необходимо включать в данный класс слов. По словам И.А. Шаронова «пока демаркационная линия между междометиями и смежными с ними областями языковых явлений не будет жестко очерчена, пока не будут выработаны рабочие критерии, что считать междометием, а что – нет, делать какие бы то ни было утверждения об этом классе единиц, давать рекомендации по их толкованию представляется бессмысленным занятием. Необходимо начинать все с нуля, не боясь расчленения аморфной языковой периферии на несколько смежных областей» [Шаронов [http](http://)].

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с.
2. Германович А. И. Междометия русского языка / А.И. Германович. – Киев: Изд-во «Радянська школа», 1966. – 172 с.
3. Жельвис В.И. Поле брани: Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира / В.И. Жельвис. – М.: Ладомир, 2001. – 352 с.
4. Мещанинов И. И. Члены предложения и части речи / И.И. Мещанинов. – Л.: Наука, 1978. – 388 с.
5. Пузиков М.А. Семантика и звуковой состав первичных и вторичных междометий (на материале русского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / М.А. Пузиков. – Волгоград [б.и.], 2007. – 173 с. – На правах рукоп.
6. Шалунова М.Ю. Междометия, инстинктивные выкрики и звукоподражания / М.Ю. Шалунова // Проблемы концептуальной систематики языка, речи и рече-

- вой деятельности. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2011. – 403 с.
7. Шаронов И.А. Междометия в языке, тексте и коммуникации. автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / И.А. Шаронов. – М.[б.и.], 2009. – 323 с. – На правах рукоп.
 8. Шаронов И.А. Назад к междометиям [Электронный ресурс] / И.А. Шаронов. – URL: <http://www.dialog21.ru/Archive/2004/Sharonov.htm>.
 9. Лингвистический энциклопедический словарь // Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 687 с.

TO THE QUESTION OF THE SEMANTIC CLASSIFICATION OF THE RUSSIAN INTERJECTIONS

M. Yu. Shalunova

Irkutsk State University, Irkutsk

The semantic classification of Russian interjections has for decades been under scrutiny in various linguistic circles. The paper addresses the main theoretical viewpoints towards the semantic classification of the interjections of the Russian language and aims at their critical analysis.

Key words: *interjections, semantic classification, emotive interjections, imperative interjections, etiquette interjections, reflect sounds, onomatopoeia words.*

Об авторе:

ШАЛУНОВА Мария Юрьевна – старший преподаватель кафедры регионоведения и востоковедения АТР Иркутского государственного университета, *e-mail*: shalunova@mail.ru.

УДК 81'23

ВОСПРИЯТИЕ СЛОЖНЫХ ЭМОЦИЙ В НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ В МУЛЬТИМОДАЛЬНОМ АСПЕКТЕ

Т.Ю. Шурупова

Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж

Способы выражения одних и тех же эмоций в разных культурах имеют не только национальную специфику, но и универсальные признаки. Звучащая речь является каналом экспликации эмоции и эмоциональных состояний. *Дружелюбие* относится к рангу социокультурных эмоций. В русском и немецком языках это явление относится к широким сферам общественной жизни. Изучение просодических маркеров *дружелюбия* в русском и немецком языках имеет лингвистическую и культурологическую ценность.

Ключевые слова: звучащая речь, базовые эмоции, сложные эмоции, дружелюбие, психолингвистический эксперимент, просодия.

Исследования межкультурной экспрессии и восприятия эмоций подтверждают неоспоримость определенного влияния национально-культурных особенностей на данные процессы. Интересным при изучении этого явления представляется тот факт, что выражение и восприятие эмоций носителями разных языков характеризуется как национальной спецификой, так и универсальностью, которая лежит в основе человеческой эмоциональности. Таким образом, перед исследователем стоит задача выявить не только расхождения, а, не в последнюю очередь, схожести речевого, в т.ч. просодического проявления одних и тех же эмоций носителями разных языков.

Исследования звучащей речи сопряжено с рядом особенностей, которые носят надпредметный характер. Выражение и восприятие речевого сигнала происходит в мультимодальном аспекте. Научные выводы таких дисциплин, как психолингвистика, психология, речеведение, социолингвистика, социология, перцептивная фонетика и приемы акустического анализа являются неотъемлемой частью исследований звучащей речи.

Сфера эмоциональности находится в фокусе внимания ученых с начала XX века. Распространение информации об эмоциональных значениях, интерпретации эмоций, управление эмоциями затронуло на сегодняшний день широкую аудиторию: бытовые и научные интерпретации эмоций и эмоциональных состояний стали общедоступными. Понятия «эмоциональная интеллигентность», «эмоциональный рост» и «управление эмоциями» активно практикуются не только психологами в частных контактах с пациентами, но и получили признание в производственных отношениях в процессе деловой коммуникации: менеджеры и тренеры по работе с персоналом используют практические навыки из этой сферы, чтобы создать благоприятный климат в профессиональном контексте.

Вместе с бытовой распространенностью данной сферы, научное рассмотрение терминов «эмоция», «эмоциональное состояние», «чувство» и «экспрессия» до сих пор находится в состоянии неоднозначности и поиска. Часто эти термины используются синонимично, чему способствует не только бытовое «равноправие» их употребления, но и неясность в научных работах относительно их содержательного наполнения (напр., [Fieles 1990]). В отношении восприятия выразительных признаков речи данный вопрос имеет важное теоретическое значение. Имеем ли мы дело с эмоцией или эмоциональным состоянием говорящего, чувством или аффектом, и как с этим соотносятся экспрессивные признаки речи? Вплоть до недавнего времени сфера исследования эмоций с лингвистической точки зрения относилась к ряду особых экзотических областей с эзотерическим подтекстом. Частично это можно связать и с тем, что в теоретической лингвистике согласно утвержденной концепции Н. Хомского существует «идеальный» реципиент с его языковой компетенцией (ср. [Schwarz-Friesel 2007: 8-9]).

Эмоции (франц. *emotion* – волнение) – реакция человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющая ярко выраженную субъективную окраску и охватывающая все виды чувствительности и переживаний. Они связаны с удовлетворением (положительные эмоции) и неудовлетворением (отрицательные эмоции) различных потребностей организма [СЭС 1979: 1504]. В современной психологии эмоциями принято называть «непосредственное, пристрастное переживание человеком жизненного смысла явлений и ситуаций». Пристрастность и острота переживания при этом обусловлена связью с насущными и жизненно важными потребностями [Рябова 2006: 8]. Согласно К.Г. Юнгу термин «эмоциональный» применяется для описания состояний, характеризующихся физиологическим возбуждением. Поэтому эмоции в определенной степени поддаются измерению не в психической, а в своей физиологической части. К.Г. Юнгу принадлежит открытие механизма селекции воспринимаемых психикой сигналов. Этот механизм называется кодом информационного метаболизма, или правилами языка, с помощью которого передается информация. [Юнг 1998]. К.Р. Шерер характеризует эмоцию как «эпизод временной синхронизации всех значимых подсистем организма, образующих 5 компонентов (познание, физиологическая регуляция, мотивация, моторное выражение и <...> чувство), посредством которых возникает реакция на внешний или внутренний раздражитель» [Scherer 1982: 6].

С речеведческой точки зрения целесообразен тезис Э. Шток о необходимости выделить определение понятия «эмоция», на которое бы в дальнейшем могли опираться все фонетические исследования. Таковым он считает определение Дж. П. Эверилла: «Эмоция – это преходящая социальная роль («социально-обусловленный синдром»), которая включает в себя оценку индивидуумом социальной ситуации и рассматривается скорее как состояние, а не действие» [Averill 1980: 321, Stock 1991].

Чувства – особый вид эмоциональных переживаний, носящих отчетливо выраженный предметный характер и отличающихся сравнительной устойчивостью. В этом смысле чувства связаны с представлением или идеей о некотором объекте – конкретном или обобщенном (напр., чувство любви к человеку). А. Дамазио определяет чувства как восприятие эмоций, при этом под эмоцией он понимает в первую очередь физиологическое изменение организма. Таким образом, ученый не разграничивает эмоции и чувства по разным категориям, а рассматривает их как причину и следствие.

Экспрессивный компонент эмоции изучается в понятиях произвольных и непроизвольных выражений. Термин «экспрессия» используется для описания того компонента эмоции, который проявляется в основном в речи, мимических комплексах и также в проксемических, или пространственных, характеристиках говорящего по отношению к реципиенту. Число исследований, в которых используются экспериментальные приемы, направленные на регистрацию выразительного поведения, быстро увеличиваются. Уверен-

ность в надежности и полезности таких методов значительно возросла благодаря современным исследованиям письменных и дописьменных культур, подтверждающих предположение Ч. Дарвина об универсальности и врожденности определенных фундаментальных выражений эмоций. П. Экман, В. Фрайзен, С. Томкинс разработали, например, детальный метод анализа мимического выражения по непосредственному наблюдению за говорящими по видеозаписям (FAST – Facial Affect Scoring Technique). FAST производит оценивание шести эмоций: радость (счастье), удивление, горе (печаль), гнев, отвращение и страх. Естественное наблюдение как метод изучения эмоциональных выражений в реальной жизненной ситуации содержит большие возможности для понимания многообразия выражений эмоции в различных социальных ситуациях [Ekman 1971: 37-53].

Согласно В. Джеймсу «экспрессивность» означает степень выраженности признака. Некоторые из видов экспрессии можно рассматривать как повторение в слабой форме движений, которые прежде были полезны для индивидуума. Другие виды экспрессии можно считать воспроизведением в слабой форме движений, которые при других условиях являлись необходимыми физиологическими дополнениями полезных движений. В современных исследованиях, занимающихся фонетическим выражением эмоциональности, ряд ученых (К. Миозга, Т. Кауфман-Хайоз, К. Райнке, К.Р. Шерер) используют термин «эмоциональная экспрессивность» как конструкт из понятий «эмоция», «чувство» и «эмоциональное состояние». К. Райнке в своей работе «Zur Wirkung phonetischer Mittel in sachlich intendierter Sprechweise bei Deutsch sprechenden Russen» использует также термин «эмоциональное поведение» (*Emotionsverhalten*) [Reinke 2007].

Предложенная Е.Н. Винарской модель анализа эмоциональных состояний представляется в контексте комплексного подхода при изучении выражения эмоции в речи наиболее многоаспектной [Винарская 2003]. Она включает в характеристику эмоциональных состояний как биологические, так и личностные значения. Таким образом, общепринятое и удобное с бытовой точки зрения рассмотрение эмоций как позитивных и негативных получает новый смысл. Степень интенсивности эмоции влияет на ее качество: при избыточности эмоции могут переходить из одной категории в другую. Степень эмоционального напряжения при ее превышении влияет на отрицательное восприятие положительной эмоции.

В психологии и лингвистике признана теория базовых эмоций, которые имеют универсальный характер и понятны представителям разных культур даже при наличии культурно-специфических экспрессивных средств. С точки зрения социального поведения следует рассматривать и ряд других эмоций, которые могут носить конвенциональный характер. Данное описание эмоций характеризует их в большей мере с точки зрения наличия формальных экспрессивных средств, нежели с точки зрения эмоционального состояния. Такие эмоции, как заинтересованность, просьба, дружелюбие, похвала,

извинение, уважение имеют конвенциональный характер: они общеприняты в публичном общении и являются управляемыми средствами звучащей речи. При этом как сложные эмоции они способны включать палитру базовых эмоций, таких как радость. Являясь обособленными речевыми актами, они представляют интерес для мультимодального анализа устного дискурса.

Рассмотрим способы выражения сложных эмоций на примере *дружелюбия*. Согласно П. Экману некоторые эмоции (частично) маркируются или подавляются, выражение других эмоций, к которым мы отнесем и дружелюбие, происходит в более интенсивной степени по отношению к реальному ощущению ее говорящим. Таким образом, происходит частичное «инсценирование» эмоции, что является возможным благодаря имеющемуся инвентарю языковых и невербальных средств выражения и узнавания данной эмоции [Ekman 1971, Trommsdorf 1993: 15]. Хотя «не все культуры в одинаковой степени способствуют активному выражению положительных эмоций и развитию высокой степени эмоциональности вообще» [Ulich 1992: 49], дружелюбие является желательной и востребованной эмоцией в русской и немецкой речевых культурах как в профессиональной, так и бытовой коммуникации. Дружелюбие не всегда соотносится с эмоциональным состоянием человека, оно часто имеет только формальное выражение; дружелюбие подразумевает комплекс выразительных средств для его реализации, исследования которых выходят за рамки только одной дисциплины. К ним относятся: фонетические, лексические, невербальные и голосовые характеристики. Условия ситуации общения, количество участников ситуации, культурные и социальные нормы «использования» исследуемой эмоции определяют степень ее выраженности в процессе коммуникации. Возможность управлять подобного рода эмоциями с помощью средств звучащей речи возможно благодаря наличию определенного «культурного рычага», которым можно воспользоваться в соответствии с ситуацией. Следует, однако, оговориться, что мы можем иметь дело, в том числе, и с реально ощущаемым со стороны говорящего дружелюбием. Кроме того, характеристика «дружелюбный» может являться личностным качеством человека. В данном контексте возникает проблема исследования естественности выражения эмоции, ее узнавания и восприятия носителями языка. Эмоция «дружелюбие» в плане оценки критериев ее «естественности» в комплексе выразительных средств имеет неоднозначную трактовку. С одной стороны, дружелюбие, имея социальную форму существования, «регламентировано» обществом, в том числе, в плане использования средств супrasegmentного уровня. С другой стороны, личностный подтекст дружелюбия как сигнал расположения к человеку будет также отражен в речи. В данной связи следует говорить о степенях выраженности эмоции в восприятии, а также об уровне ее естественности. Данные маркеры в соответствии с теорией эмоциональной модальности [Винарская 2003, Саможенов 2014] присущи любой эмоциональной интенции: степень выраженности влияет на восприятие реципиентом. Превышение степе-

ни акустического и визуального «комфорта» при восприятии приведет к обратной реакции: например, *слишком* дружелюбен, т.е. неискренен.

Соотношение содержания наименования эмоций в достаточной мере однозначны при рассмотрении базовых эмоций. Применительно к сложным эмоциям следует проявлять лингвистическую осторожность. Сопоставление русского «дружелюбие» и немецкого «Freundlichkeit» выявило, что, несмотря на в целом одинаковое значение, нет однозначного соответствия терминов. Предпринятый нами опрос носителей русского языка убеждает в верности данного предположения. Используя термин из немецкого языка, мы были вынуждены обратиться к эксперименту с описательным обозначением данного явления ввиду его культурной специфики. На основе опроса нам удалось выявить некоторые соответствия этого понятия в русском языке, не все из которых, однако, имеют терминологическую наполняемость. 31 участникам эксперимента (в возрасте от 19 до 64 лет) были предложены описания неофициальной и официальной ситуаций, для которых они должны были дать свои ассоциации. Нами были зафиксированы совпадения по 4 наименованиям из 21: доброжелательность, дружелюбие, приветливость, любезность. Интересным с психолингвистической точки зрения представляется тот факт, что участники опроса (носители русского языка) нередко обозначали дружелюбие в контексте официальной обстановки как «неожиданное», «удивительное» и даже «неположительное».

Восприятие устного эмоционального текста отличается от восприятия письменного текста. Восприятие эмоции в речи соотносится с восприятием мелодики, напряженности, темпа речи, а также тембра, изучение которого представляет собой на сегодняшний день проблему. Восприятие устной речи сопряжено с ее особенностями, которые заключаются в ее динамичности, комплексности, активно вовлечены в процесс восприятия высказывания невербальные средства. Характеризуя речь с эмоцией дружелюбие, мы обращаем внимание на ее публичность, монологичность с элементами диалога, а также направленность и непринужденность. Особенности конвенциональной и сложной по характеру эмоции «дружелюбие», а также выражение эмоциональности в речи в целом оставляют актуальным вопрос получения экспериментального материала и проблему естественности эмоции. Важным для исследования экспрессивных средств речи является установление комбинации выразительных признаков. Инвентарь параметров фонетического уровня в разных индоевропейских языках имеет физиологически и акустически универсальную природу, но по-разному используется для выражения эмоциональных значений. В разных языках по-разному задействован невербальный компонент, который является неотъемлемой частью мультимодального текста.

Проведение психолингвистического эксперимента

Собранный материал для экспериментального исследования представляет собой видеофрагменты ток-шоу. В записях присутствуют как мужские,

так и женские голоса (приблизительно в равных пропорциях). Отбор видеофрагментов проводился на основе эксперимента, участие в котором было добровольным. Состав экспертов: носители языка (соответственно русского и немецкого) без специальной (лингвистической, фонетической) подготовки. Возраст участников эксперимента варьировался между 19 и 37 годами, род их занятий был также различен: студенты специальностей физика, математика, география, геология, политология, преподаватели экономики, воспитатели детского сада, военнослужащий, метеоролог. В двух этапах эксперимента приняли участие 48 человек (23 носителя русского языка и 25 носителей немецкого языка).

Предложенная для отбора видеозаписей парадигма включала 6 категорий. Данная парадигма имеет два полюса – дружелюбный и нейтральный / официальный. Остальные указатели служат для усиления общей системы и упрощают «наивному» носителю языка восприятие звучащего эмоционально окрашенного текста. Испытуемые отвечали на вопрос: Как Вы оцениваете речь говорящего? Варианты для выбора: обрадованный / радостный, ироничный, дружелюбный, раздраженный, убедительный, нейтральный/ официальный, другое.

Интересным представляется тот факт, что «граница насыщения» объемом материала у участников эксперимента – носителей русского языка составила около 45 минут видеофрагментов, у носителей немецкого языка – до 25-30 минут.

В обработанном реципиентами материале процентное соотношение распределилось следующим образом:

Таблица 1

Результаты психолингвистического эксперимента по определению эмоции в русской и немецкой речи

Эмоция	радость		ирония		дружелюбие		раздражение		убедительность		нейтральность	
	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н	Р	Н
Выбор испытуемых (%) Р – рус. яз. Н – нем. яз.	Р 4,6	Н 21	Р 17	Н 11	Р 23,4	Н 28	Р 7	Н 0	Р 29	Н 7	Р 17	Н 31

Наиболее частые сочетания при узнавании «социальной» эмоции дру-

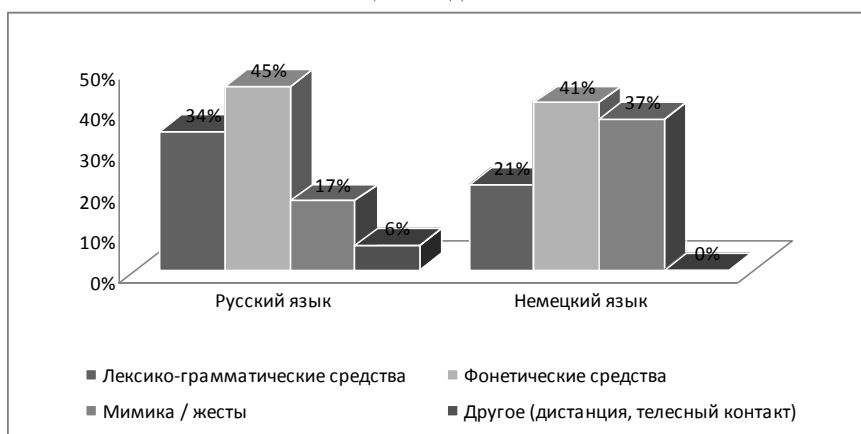
желюбие выступали для носителей русского языка в комбинации с категорией «убедительный» и «ироничный». Для носителей немецкого языка дружелюбие часто включало одновременное маркирование категории «обрадованный» / «радостный».

На основе работы участников эксперимента мы отобрали видеозаписи, помеченные как «дружелюбные» для проведения дальнейшего эксперимента с целью фиксации первичных и вторичных экспрессивных признаков при восприятии социокультурного феномена *дружелюбие*. Информаторы при ответе на вопросы систематизировали сигналы узнавания формальных признаков дружелюбия содержание высказывания, речевые особенности (темп, звучание голоса), мимика, жесты или другое.

Результаты второго этапа эксперимента можно обобщить следующим образом.

График 1.

Соотношение средств выражения эмоции «дружелюбие» в русских и немецких видеозаписях



В *русских* видеозаписях большинство участников эксперимента отмечает первостепенную роль фонетических показателей речи, в частности, движения основного тона, а также ударений. На втором месте по количеству отобранных участниками эксперимента вариантов находится показатель «содержание высказывания»; здесь были в первую очередь отмечены лексико-синтаксические структуры, такие как «Мы рады приветствовать Вас; спасибо, что Вы с нами; добрый день / вечер; добро пожаловать...». Третье место занимает жестико-мимическое сопровождение высказывания: участники эксперимента отмечали «смеющиеся» глаза, кивающие движения головой, активность бровей, лба, рук и кистей рук, плечей. Следует отметить, что фиксирование отдельных компонентов жестов и мимики не являлось непосредственной установкой для участников эксперимента. Четвертым выводом является наличие факта телесного контакта коммуникантов,

большее, чем просто пожатие кисти руки (например, объятие), что участниками эксперимента было вынесено в графу «другое». Данный способ выражения *дружелюбия* не был зафиксирован в немецких видеофрагментах.

В немецких видеозаписях, как и в русском звучащем материале, участники эксперимента (носители немецкого языка) отметили большинством голосов графу «речевые особенности», обращая при этом внимание в основном на темп речи и ударения. Вторым по значимости маркером *дружелюбия* для носителя немецкого языка явились мимика (взгляд, улыбка, подвижность лобовой части лица) и жесты (в первую очередь, движения кистей рук). Третье место принадлежит признаку «содержание высказывания» со следующим лексическим наполнением: “Herzlich Willkommen!”, “Ich freue mich, ... in unserem Studio begrüßen zu dürfen!, Hallo, schön, dass ihr da seid... Следует отметить, что дружелюбие соотносится в немецкой речевой культуре с обязательным компонентом публичного речевого поведения, поэтому реализацию признака «завершенность» мелодического контура, которая несет значение акустической положительности сообщения, только условно можно назвать состоявшейся.

Для оценки выразительных признаков сложных эмоций важно учитывать все каналы выражения и восприятия. Будучи «штампом» в немецком языке дружелюбие имеет свое узусное значение, нарушение комплексных признаков которого может повлечь за собой коммуникативную неудачу. Например, отсутствие улыбки и восходящего мелодического знака с разряженной плотностью ударностей. В русском языке значение при восприятии имеет выражение лица, но необязательно улыбка, признаки фонетического уровня языка и содержание высказывания. Дружелюбие является более «эксклюзивной» эмоцией в публичном речевом поведении и часто соотносится с личностным отношением говорящего к слушателю.

Выводы подобных исследований могут способствовать оптимизации преподавания немецкого и русского языков как иностранных, могут найти отражение в курсах по риторике и межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винарская Е.Н. Выразительные средства текста (на материале русской поэзии) / Е.Н. Винарская. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2003. – 171 с.
2. Изард К.Э. Эмоции человека / К.Э. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 439 с.
3. Рябова Л.В. Эмоции и культура общения / Л.В. Рябова, С.И. Самыгин. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 188 с.
4. Юнг К.Г. Аналитическая психология: ее теория и практика / К.Г. Юнг. – М., Киев: Рефл-бук, Ваклер, 1998. – 295 с.
5. Averill J.R. Die Entdeckung der Gefühle: Ursprung und Entwicklung unserer Emotionen / J.R. Averill. – Hamburg: Kabel, 1993. – 460 S.
6. Ekman P. Facial affect scoring technique: A first validity study / P. Ekman, W.V. Friesen, S.S. Tomkins // *Semiotica*. – 1971. – № 1. – P. 37-53.
7. Fieler R. Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotion in der verbalen Interaktion / R. Fieler. – Berlin, N.Y.: der

- Cruyter, 1990. – 347 S.
8. Reinke K. Zur emotionalen Wirkung phonetischer Mittel bei DaF-Lernenden / K. Reinke // Zeitschrift für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. – 2007. – № 12: 2. – S. 2-15.
 9. Scherer K.R. Die vokale Kommunikation emotionaler Erregung / K.R. Scherer. – Weinheim: Beltz, 1982. – 306 S.
 10. Stock E. Emotionserkennung und Stimme / E. Stock // Stimme. – Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag, 1991. – S. 173-182.
 11. Schwarz-Friesel M. Sprache und Emotion / M. Schwarz-Friesel. – Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2007. – 401 S.
 12. Trommsdorf G. Kulturvergleich von Emotionen / G. Trommsdorf // Entwicklung und Denken. – Göttingen, 1993. – 300 S.
 13. Ulrich D. Psychologie der Emotionen / D. Ulrich, P. Mayring. – Stuttgart: Kohlhammer, 1992. – 196 S.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
14. Эмоции // Советский энциклопедический словарь. Ред. А.М.Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – С. 1556.

**THE EXPRESSION AND PERCEPTION OF COMPLEX EMOTIONS IN
THE GERMAN AND RUSSIAN ORAL SPEECH
IN A MULTIMODAL APPROUCH**

T. Yu. Shurupova

Voronezh State Pedagogical University, Voronezh

Vocal expression of emotions has specific as well as universal features in different languages. Emotions and emotional states are expressed by a tonal language. Friendliness has a specific significance in the social life in the Russian and German language areas. The investigation of prosodic features of expression can be of high importance in linguistic and psycholinguistic sense.

Key words: tonal language, basic emotions, complex emotions, friendliness, psycholinguistic experiment, prosody.

Об авторе:

ШУРУПОВА Татьяна Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Воронежского государственного педагогического университета, *e-mail:* schura1983@mail.ru.

УДК 81.33

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА
АНГЛИЙСКИХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ, ВВОДИМЫХ СОЮЗАМИ
AS И WHILE**

О.А. Кочергина, И.С. Облова

Санкт-Петербургский горный университет, Санкт-Петербург

В статье рассматриваются относительные соответствия между таксисными структурами, возникающие при переводе английских сложноподчиненных предложений, вводимых временными союзами *as* и *while*, на русский язык.

Ключевые слова: отношение одновременности, сложное предложение, придаточное времени, союз, трансформации, соответствия, исходный язык, переводящий текст.

Языковое представление таксисной структуры высказывания как компонента смысла в текстах исходного языка и переводящего языка может быть весьма различным. Причины разной степени экспликации таксисных отношений могут быть как внеязыкового, так и языкового характера. Так, можно выделить три основных типа соответствий таксисных структур: 1) абсолютное, 2) относительное/неполное; 3) отсутствие соответствия между таксисными структурами в текстах исходного языка и языка перевода.

В данной статье рассматриваются некоторые закономерные соответствия второго типа, наблюдаемые при переводе таксисной структуры английского высказывания на русский язык.

Относительное соответствие таксисных структур характеризуется тем, что в переводящем языке на фоне обязательной сохранности значения временной отнесенности (одновременности) возможна его вариативность в формально-грамматическом отношении, т.е. трансформация (Т) структур зависимого таксиса в структуры независимого таксиса или наоборот, сопровождаемая трансформациями синтаксических конструкций, изменением линейного расположения и морфологической репрезентацией предикатов высказывания в переводящем языке.

Как показывают результаты исследования собранного материала, при переводе английских предложений, вводимых союзом **as**, используются те же трансформации, что и в переводах английских предложений, вводимых союзом *while*. Также выяснилось, что при переводе английских предложений, вводимых союзами *as* и *while*, наиболее характерным типом трансформаций являются синтаксические замены. Эти замены очень разнообразны и их можно подразделить на несколько групп.

1. Первую группу примеров с Т-замены составляют предложения, при переводе которых происходит замена сложного предложения простым, причем данная замена обладает рядом специфических черт. Так, наиболее ха-

рактерным средством выражения зависимого таксиса в русском языке (а именно зависимый таксис функционирует в рамках исследуемых английских сложноподчиненных предложений) являются конструкции с причастиями или деепричастиями. Вероятно, это связано с тем, что эти конструкции трактуются рядом исследователей как полипредикативный комплекс, включающий основное сказуемое и подчиненное ему второстепенное сказуемое, выраженное причастием или деепричастием [Бондарко 1987: 257], а отношения вторичной предикативности (наличие нефинитных форм) являются необходимым условием функционирования зависимого таксиса [там же]. Например:

(1) Two more shots came from the thick bush and Aymo, as he was crossing the tracks, lurched, tripped and fell face down (Hemingway 1969: 152). Из густого кустарника еще два раза выстрелили, и Аймо, переходивший через рельсы, зашатался, споткнулся и упал ничком (Хемингуэй 1972: 142).

В переводе имеет место замена сложного предложения простым, осложненным причастным оборотом.

Зависимые предикативные единицы оригинала могут переводиться как причастными или деепричастными конструкциями, так и одиночными причастиями, например:

(2) And then he was shooting at the bull as he moved away (Hemingway 1971: 260). – А потом он стрелял в удалявшегося буйвола (Хемингуэй 1972: 237).

В следующем примере замена сложного предложения простым, осложненным деепричастным оборотом, сочетается с такой трансформацией, как перестановка частей сложного предложения, например:

(3) I felt him in his metal box against my chest while we drove (Hemingway 1969: 62). – Сидя в машине, я чувствовал на груди его металлический футляр (Хемингуэй 1972: 306).

В переводе деепричастный оборот, соответствующий придаточному предложению оригинала, предшествует главному предложению, тогда как в оригинале придаточное предложение следует за главным.

В следующем примере (4) используется трансформация сложного предложения в простое с однородными сказуемыми, соединенными сочинительным союзом *и*.

(4) He kicked into a cushion as he ran (Hemingway 1971: 222). – Он пинком отбросил подушку и побежал к быку (Хемингуэй 1972: 167).

Пример (5) иллюстрирует довольно большую группу сложных предложений, в которых при переводе происходит замена сложного предложения простым, при этом одновременность выражается контекстуально-лексически, указанием на конкретное время, к которому относятся все действия:

(5) I'd been taught how to explain all those while I was at college (Waugh 1980: 54). – Все это нас учили объяснять еще в се-

минарии (Во 1997: 38),

либо с помощью слов *одновременно, в то же время, при этом* и др., соединяющих компоненты полипредикативных комплексов, например:

(6) I sat up straight and **as I did so** something inside my head moved... (Hemingway 1969: 41). – Я сел, и в это время что-то качнулось у меня в голове... (Hemingway 1972: 43).

В следующем примере используется особый вид замены сложного предложения простым – членение предложения. В переводе происходит разделение сложного предложения на два простых:

(7) They advanced huddled together with the loping tread of wolves...; they slavered at their mouths, which hung loosely over their receding chins, **while each clutched under his apelike arm a burden of curious and unaccountable shape** (Waugh 1980: 79). – Продвигались они, тесно прижавшись друг к другу, волчьей трусцой..., слюнявые рты выступали над скошенными подбородками. Каждый из них по-обезьяньи прижимал к груди загадочных очертаний предмет (Во 1997: 59).

2. Значительную группу примеров составляют конструкции, в которых наблюдается замена подчинения сочинением, например:

(8) An orderly of some sort looked at me disapprovingly from behind a desk **while I looked at the marble floor**... (Hemingway 1969: 50). – Дежурный канцелярист неодобрительно поглядывал на меня из-за конторки, а я рассматривал мраморный пол... (Hemingway 1972: 294).

По мнению отечественных ученых выражение одновременности в сложноподчиненном предложении (СПП) при отсутствии лексических показателей вытекает из соотношения лексических и видовых значений глаголов-сказуемых, а в русском языке самой распространенной видовой формой в подобных высказываниях является несовершенный вид [Бондарко 1987: 248]. Так в примере (8) в переводе отношение одновременности вытекает из соотношения форм несовершенного вида глаголов-сказуемых – *поглядывал* и *рассматривал*, тогда как в тексте оригинала одновременность действий главного и придаточного предложений выражает союз *while*.

В следующем примере замене подчинения сочинением сопутствует перестановка главного и придаточного предложений:

(9) Sometimes I missed the water with the oars in the dark **as a wave lifted the boat** (Hemingway 1969: 194). – Иногда волна поднимала лодку, и в темноте я махал по воздуху (Hemingway 1972: 178).

3. В следующую группу примеров входят предложения, в которых происходит замена придаточного предложения главным и наоборот, например:

(10) **As he was dressing** Philbrick appeared (Waugh 1980: 52). – Поль одевался, когда появился Филбрик (Во 1997: 36).

4. Замена типа предикативной конструкции составляет отдельную группу примеров. В предложениях этой группы происходит замена СПП с при-

даточным обстоятельством времени на обстоятельственные придаточные с другой семантикой, например:

(11) I watched the lights of the station and the yards as we went out (Hemingway 1969: 113). – Я смотрел в окно на стрелки и фонари, мимо которых мы ехали (Hemingway 1972: 108).

В данном случае тип синтаксической связи остался прежним – подчинение, но изменился тип предикативной конструкции. Вместо временного СПП в оригинале, в переводе имеет место СПП с определительным придаточным. Также изменилось и связующее средство: вместо союза *as* в тексте оригинала в переводе используется союзное слово *которых*.

5. Последняя группа примеров на Т-замены состоит из предложений, в которых происходит замена союзной связи бессоюзной. Данный тип замены довольно часто сочетается с другими заменами, например:

(12) They were not particularly impressive figures as they stood in the hall fingering their hats (Waugh 1980: 117). – Ничего таинственного и загадочного в этих двух субъектах не было – они неловко толкались в вестибюле, мяли в руках шляпы (Во 1997: 91).

В переводе наряду с заменой союзной связи бессоюзной происходит замена СПП времени на сложное предложение со значением пояснения.

Как уже отмечалось выше, при переводе английских предложений, выводимых союзами *as* и *while*, наряду с такими трансформациями как синтаксические замены имеет место также Т-перестановка (прим. 3, 9).

В большинстве случаев, где было выявлено данное преобразование, в английском тексте главное предложение предшествует придаточному, в русском же переводе – наоборот, придаточное предшествует главному. Возможно, такой порядок следования частей сложного предложения связан с актуальным членением предложения. В русском языке на первое место ставится, как правило, известное из предшествующего контекста или из ситуации «данное», на втором – «новое». Для английского языка характерен обратный порядок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Общая характеристика семантики и структуры поля таксиса / А.В. Бондарко // Теория функциональной грамматики / Отв.ред. А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1987. – С.234-242.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Во И. Упадок и разрушение / И. Во. – М., 1997.
Хемингуэй Э. Рассказы / Э. Хемингуэй. – М., 1972.
Хемингуэй Э. Прощай, оружие! / Э. Хемингуэй. – М., 1972.
Hemingway E. A Farewell to Arms / E. Hemingway. – М., 1969. – 319 p.
Hemingway E. Selected Stories / E. Hemingway. – М., 1971. – 397 p.
Waugh E. Decline and Fall / E. Waugh. – М., 1980. – 444 p.

ON SOME PECULIARITIES OF TRANSLATING ENGLISH COMPLEX SENTENCES INTRODUCED BY THE CONJUNCTIONS AS AND WHILE

O.A. Kochergina, I.S. Oblova

Saint-Petersburg Mining University, Saint-Petersburg

The paper deals with ways of translating complex sentences with adverbial clause of time introduced by the conjunctions *as* and *while* from the English prosaic source text into the Russian target text.

Key words: *simultaneous relations, complex sentence, adverbial clauses of time, conjunction, transformations, regularities, original text, target text.*

Об авторах:

КОЧЕРГИНА Ольга Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского горного университета; *e-mail:* okochergina@spmi.ru.

ОБЛОВА Ирина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского горного университета; *e-mail:* oblova@spmi.ru.

УДК 81.26

КОРПУСНАЯ ЛИНГВИСТИКА В ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ

К.Н. Куренко

Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова,
Костанай, Казахстан

Статья посвящена использованию такого направления, как корпусная лингвистика в переводоведении. В статье перечислены возможные подходы к использованию одноязычных и многоязычных текстов языков.

Ключевые слова: *языковой корпус текстов, одноязычные корпуса, многоязычные, носители языка, иностранный язык.*

Современное переводоведение на нынешнем этапе развития сталкивается с рядом вопросов и трудностей. Одним из решений является использование корпусной лингвистики в своей работе. Данное понятие было впервые использовано в 60-е годы XX века. Авторы первого корпуса У. Френсис (W. Francis) и Г. Кучера (H. Kucera) спроектировали его как набор из пятисот двухтысячсловных прозаических печатных текстов американского варианта английского языка. Данный раздел воспринимается учеными двояко [Захаров 2005: 4].

Корпусная лингвистика – раздел компьютерной лингвистики, занимающийся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов (корпусов текстов) с использованием компьютерных

технологий. Под названием лингвистический, или языковой, корпус текстов понимается большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач [там же].

Но каким образом этот раздел лингвистики может помочь специалисту-переводчику? Корпус не является универсальной панацеей для переводчика, но, поскольку переводчики тратят более половины своего времени на поиск информации различных видов текстов, этот раздел лингвистики может оказать помощь в данной работе.

Редактирование и выделение трудностей требует от переводчика понимания текста и воспроизведения прагматического потенциала оригинала при переводе. [Комиссаров 1990: 209] Специалисту необходимо знать культуру текста оригинала. Это знание, которое распространяется между носителями целевого языка. Необходимо помнить, что в данном случае мы не можем опираться только на знания, как на модель перевода. Некоторую помощь в данном процессе могут оказать *одноязычные и многоязычные* корпуса текстов.

Одноязычные корпуса

В таком виде корпусов, как одноязычные, присутствуют различные варианты языка и диалекты. Английский носителей языка и английский лиц, говорящих на иностранном языке, не изучались до появления новейших компьютерных технологий, которые позволили привнести в лингвистическую науку контрастивный анализ большого количества сопоставляемых текстов. Основной функцией многих корпусов, таких как британский, американский или русский, является поиск сочетаний слов в предложении, т.е. подбор наиболее оптимальных вариантов в языке перевода. Зачастую одноязычные корпуса языков предоставляют разъяснения и термины, которые могут быть незнакомы для целевой аудитории читателей (или для самого переводчика), а также готовые фрагменты из языка оригинала, которые могут помочь переводчику в выборе эквивалента в родном языке. Существует такая возможность, что и после анализа приводимых примеров специалист не может выполнить перевод термина, слова или фразы. В таком случае переводчик может использовать готовые отрывки с неизвестным элементом в качестве примера для анализа, в процессе которого на помощь приходят словари, энциклопедии или мнение экспертов в этой области. Подобные поисковые системы, позволяющие выделить примеры из культуры языка оригинала, имеют чрезвычайно важное значение. В нашей работе мы выделили несколько проблем в процессе перевода. Одна из них это аббревиация. К примеру аббревиатура ITS services:

Search Engine Team, of *Information Technology Services (ITS)*, wanted to share the following as an FYI

An important part of why *Information Technology Services (ITS)* is current-

ly strengthening the Penn State Access Account [BNC http]

На сегодняшний день существует большое количество словарей, которые могут расшифровать подобную аббревиацию. Однако, как мы знаем, некоторые подобные сокращения имеют два и более значения. Если смысл фразы не понятен из контекста предложения, переводчик может обратиться за дополнительными употреблениями данной аббревиатуры в одноязычный корпус языка. В данных примерах нам удалось обнаружить разъяснение используемой аббревиатуры (*услуги в области информационных технологий*). Подобная дополнительная работа помогла сузить область использования и подобрать необходимый эквивалент в словаре.

Вторым затруднительным моментом, который может быть решен с помощью одноязычного корпуса текстов, является сочетание слов друг с другом (collocations). Корпус университета Лидс, Великобритания предоставляет возможность анализировать корпуса нескольких языков. Он также дает возможность получить информацию по типичному сочетанию слов в речи. Подобная функция помогает в выборе того или иного языкового аналога, а также позволяет проанализировать частотность использования той или иной фразы. При составлении черного варианта переводного текста, мы отметили, что переводчик сталкивается с трудностями. Таким образом, лингвистический корпус обеспечивает помощь в отборе необходимого аналога. Интересным пунктом многих корпусов является поиск сочетаемости слов. Именно благодаря подобной функции, специалисты-переводчики могут отобрать необходимый вариант для высказывания. К примеру, для русского языка привычна фраза «*предоставлять услуги*», но при переводе на английский язык может возникнуть вопрос, как именно передать подобное высказывание на иностранный язык. Поиск по словарям предложил нам следующие варианты:

provide service (46)

supply a service (3)

maintain service (2)

render service (2)

Выделив пункт collocations в меню корпуса текстов и отобразив все необходимые условия для фразы, мы обнаружили частотность использования подобных фраз в текстах Британского национального корпуса:

*The TV section does not need to mention which specific companies **provide service**.*

*Grameen Bank and its family organisations **provide service** related support in the following areas [BNC http]*

Фраза *provide service* оказалась наиболее приемлемой в фразах носителей английского языка (46 использований), что позволило нам отобрать оптимальный вариант перевода.

При работе с текстом оригинала перед специалистами встает еще один вопрос о коннотативном значении слова. В основном эту проблему способны решить словари. К примеру, для многих изучающих английский язык

возможна неправильная коннотация фразы 'public house'. Имея хорошее владение языком, специалист может прибегнуть к дословному переводу «публичный дом», что, несомненно, приведет к потере смысла в переводимом языке. Подобные случаи можно поверять с помощью отрывков из речи носителей языка, которые могут подтвердить или опровергнуть выбранный перевод:

Our closing times are in line with The Tanners **public house** opposite.

Then turn right in front of the Ship Inn **public house** [BNC http]

В данном случае, 'public house' – заведение, в котором продаются алкогольные напитки для распития внутри или вне данного помещения. И последним пунктом в нашем списке является употребление неформальной лексики, сленга в тексте оригинала.

Otherwise as in any appointments system you end up with ' jobs for the boys and girls ' and only those favoured by the select few get the position. Many felt the appointment was made to ensure that I did not have a chance of getting the job as I would have in an election [BNC http]

Анализируя высказывания в найденных примерах можно будет сделать вывод о положительной или негативной коннотации, а иногда на помощь приходит контекст. В таком случае мы можем обратить внимание на метафорическое употребление фразы *jobs for the boys*, которая означает *определенную систему трудоустройства, по которой друзья, родственники и знакомые получают определенную работу, даже не имея достаточного опыта*.

Кроме одноязычных корпусов текстов существует еще один вид, называемый параллельные корпусы. Такой вид корпусов представляет собой набор электронных текстов на одном языке и перевод этих же текстов на другой. Данный вид корпуса является наиболее приемлемым для любого переводчика, так как является ресурсом, который обеспечивает надежный вариант перевода, т.е. при возникшей проблеме переводчик обращается к трудам своих коллег и анализирует их работу. Параллельные корпусы текстов позволяют получить большой объем информации. С их помощью можно:

- строить двуязычные и многоязычные переводные словари;
- создавать и пополнять словари для систем машинного перевода;
- устранять полисемию лексических единиц, путем использования компьютером контекстного окружения многозначного слова, превышающего по длине предложение;
- переводить терминологические и фразеологические единицы текста;
- осуществлять полностью автоматический перевод в рамках новых систем машинного перевода [Захаров 2011: 27].

В Корпусе Русского языка присутствует подобная функция. На август 2016 года подобный ресурс предлагает объем английских слов в размере 24,6 млн. Приведем некоторые примеры использования подобного вида кор-

пуса:

Loosening his bow tie, Rémy unbuttoned his high, starched, wing-tipped collar and felt as if he could breathe for the first time in years.

*Реми ослабил узел галстука, затем расстегнул высокий, туго **накрахмаленный воротничок рубашки** и впервые за долгие годы почувствовал, что может дышать свободно и полной грудью. [НКРР [http](#)]*

Выделяя подобное высказывание, можно отметить, что переводчик намеренно отказался от передачи фразы *wing-tipped collar*, заменив на более привычную фразу *накрахмаленный*. Подобные параллельные тексты позволяют не только найти перевод, но и в некоторых случаях проследить за действиями переводчика, определить, какие трансформации совершил тот или иной специалист. *Wing-tipped collar* – специальный вид воротника рубашки, сочетаемой со смокингом. Форма воротника напоминает крыло птицы, отсюда и название. К сожалению, в русском языке подобные аналоги отсутствуют, вероятно поэтому переводчик решил использовать генерализацию исходной фразы.

При поиске специализированной лексики, мы не всегда должны ожидать, что все типы корпусов могут передать подобную лексику и ее использование. Для этого существуют специализированные корпуса, содержащие параллельные тексты, основываясь на определенных правилах и нормах подобного жанра. Информационные блоки облегчают задачу переводчика при составлении того или иного терминологического глоссария.

Credit risk for off-balance sheet financial instruments is defined as the possibility of sustaining a loss as a result of another party to a financial instrument failing to perform in accordance with the terms of the contract.

Кредитный риск по внебалансовым финансовым инструментам определен как вероятность понесения убытков из-за неспособности другого участника операции с данным финансовым инструментом выполнить условия договора [НКРР [http](#)]

И те, и другие виды корпусов создаются для сравнительных исследований языка. Зачастую они используются в лексикологии, стилистике, грамматике, но также могут быть использованы в переводоведении. Для профессиональных переводчиков основным аспектом работы является время, а новейшее техническое оборудование может помочь сохранить этот ценный ресурс. Однако, мы в своей работе делаем акцент на качественном отображении языка оригинала в тексте перевода. Качество перевода – это визитная карточка любого переводчика. Одноязычные и многоязычные корпуса текстов могут помочь специалисту подобрать необходимый аналог и передать замысел автора текста на переводимом языке. Корпусы текстов уже используются в процессе подготовки специалистов, при составлении заданий, подбору материала, анализа переводческих трансформаций, а также в целях разработки эффективных методов перевода, в том числе машинного. Примене-

ние автоматического поиска и классификации лексики повышает эффективность поиска соответствий в двух языках, что позволяет получать данные для пополнения и исправления многоязычных словарей. Подобные корпуса могут быть использованы для проверки качества перевода. Сегодня переводчики зачастую используют системы памяти перевода. Ранее найденный элемент из корпуса текстов можно использовать при составлении собственного глоссария, который в дальнейшем одновременно увеличит точность перевода и уменьшит время на поиск слова или фразы. Корпусы текстов могут быть включены в пакеты машинного перевода, тем самым снижая нагрузку на человека. В настоящее время машинный перевод дает результат только с упрощенными и повторяющимися текстами, но подобная ситуация может быть улучшена за счет лексики из текстов языка оригинала. Также нам хотелось бы отметить, что подобная работа по составлению корпуса текстов имеет важный вклад во многие лингвистические дисциплины и должна быть продолжена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: Учебно-метод. пособие / В.П. Захаров. – СПб.: СПбГУ, 2005. – 48 с.
 2. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: учебник для студентов гуманитарных вузов / В.П. Захаров, С.Ю. Богданова. – Иркутск: ИГЛУ, 2011. – 161 с.
 3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз./ В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
 4. Стаценко А.С. Лингвокультурная компетенция: приемы формирования на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе: монография / А.С. Стаценко, Ю.С. Баскова. – М.: Прометей, 2015. – 115с.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]: параллельный корпус (английский). – URL: <http://ruscorpora.ru/> (НКРР)
 6. The British National Corpus [Электронный ресурс] – URL: <http://corpus.leeds.ac.uk> (BNC)

CORPUS LINGUISTICS IN TRANSLATION STUDIES

K.N. Kurenko

Kostanay State University named after A. Baitursynov, Kostanay, Kazakstan

The article describes the usage of corpus linguistics in translation studies. The approaches of monolingual and multilingual corpora uses are explained in the article

Key words: *linguistic corpus, monolingual corpora, multilingual corpora, native-speakers, English as a second language.*

Об авторе:

КУРЕНКО Константин Николаевич – магистр иностранной филологии, преподаватель кафедры иностранной филология Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова, *e-mail:* kostya_kurenko@mail.ru

УДК 811.111'23

ЭТАПЫ ВТОРИЧНОЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИНТЕРПРЕТАЦИОННО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

Е.М. Масленникова

Тверской государственной университет, Тверь

В статье рассматривается проблема выделения этапов переводческой деятельности. Анализируются сложившиеся в современном переводоведении подходы к выделению этапов переводческой деятельности. Обсуждаются вопросы, касающиеся особенностей выделения доминанты текста и построения его личностной проекции переводчиком в процессе работы над текстом.

Ключевые слова: текст, перевод, этапы переводческой деятельности.

В круг интересов традиционных литературоведческих или «чисто» лингвистических подходов к художественному переводу обычно не попадают вопросы, касающиеся реализации предметного содержания и смыслового развития вторичного текста перевода, способов реконструкции имплицитного смысла, проблемы переключения кодов при двуязычной текстовой коммуникации, взаимодействия когнитивной сферы и структуры ментального лексикона переводчика как двуязычного индивида, моделирования процесса понимания текста как обработки информации и собственно продуцирования «нового» вторичного текста. О. Каде [Каде 1978], ограничивая деятельность переводчика фазой перекодирования и собственно «перевода» текста из одной языковой системы в другую, располагает данную фазу между фазой создания текста автором и фазой рецепции перевода вторичным читателем из системы переводящего языка. Не учитывается то, что переводческая деятельность изначально опосредована другим текстом и включает не только восприятие и понимание, но и порождение вторичного текста, сомодельного оригиналу.

Интегральными параметрами переводческой деятельности будут: 1) поставленная текущая коммуникативная задача; 2) коммуникативно-прагматические параметры и текущие условия коммуникации, предопределяющие использование средств и стратегий (переводческие трансформации, преобразования, компенсирующие расхождения и др.), необходимых для решения поставленной задачи; 3) социальный контекст; 4) предметно-ситуативный фон коммуникации; 5) мотив как внутреннее стимулирование к деятельности; 6) (не)имеющийся социальный заказ и условия, (не)обеспечивающие его выполнение; 7) жанровые, стилистические, этические, эстетические и другие требования, а также ограничения, имеющиеся в системе исходного и/или переводящего языка; 8) стратегии выбора средств (зависят от поставленной цели).

Полноценная текстовая коммуникация предусматривает вовлеченность

читателя в постоянный диалог с текстом. В случае двуязычной текстовой коммуникации переводчику отводится особая роль, поскольку именно он в идеале должен способствовать поддержанию диалога «текст ↔ читатель» в активном режиме, проекционную направленность которого выявляет получаемый вторичный опосредованный текст перевода. Художественный перевод – это практически всегда интерпретация авторских намерений.

В числе внешних воздействующих факторов назовём причины выбора переводчиком текста как объекта работы. Деятельность разных групп переводчиков (любителей, профессионалов, учёных) зависит от сформированной у них соответствующей мотивации. Если рассматривать переводческую деятельность как интерпретационно-прогностическую модель письменного текста, то требуется принять во внимание следующие критерии (по [Никифоров 1989]): 1) деятельностно-мотивационный критерий, предписывающий соотносить цели и мотивы с представленной в тексте ситуацией; 2) ценностный критерий, так как читатель определяет собственную позицию по отношению к тексту в зависимости от текущей коммуникативной ситуации; 3) гомеостатичный критерий как внутренняя цензура.

Под *моделью перевода* понимается программа деятельности, мыслительные операции, необходимые для её осуществления или программирования дальнейших действий переводчика при работе над текстом [Масленникова 2014]. Этапы перевода – это этапы действий переводчика при извлечении и обработке информации из исходного текста, реализации предметного содержания и системы смыслов исходного текста, а также и поиска и выбора необходимых средств переводящего языка для их передачи. Существующие модели переводческой деятельности представлены как трёхэтапные [Левый 1974; Найда 1970; Ширяев 1982 и др.] или четырёхэтапные [Виноградов В.С. 1974; Коптилов 1971 и др.] и имеют частные методологические различия. Основные положения этих работ сводятся к следующему: выделяется этап постижения или анализа оригинала, этап синтеза, включающий поиск переводческих решений и эквивалентных языковых средств, этап получения перевода как итогового результата.

Таблица 1.

Трёхэтапные модели перевода

Левый (1974)	Каде (1978)	Флорин (1983)	Ширяев (1982а)
Этап постижения исходного текста	Фаза создания текста автором	Установление эквивалентов для слов и понятий оригинала в системе переводящего языка	Фаза а) ориентировки, б) поиска и выбора переводческих решений, в) постановки и формулирования задачи
Этап интерпретации	Фаза перекодирования текста из	Полное понимание оригинала (стиля,	Фаза реализации: осуществление по-

	системы исходного языка в систему переводящего языка	выразительных средств и т.д.)	ставленной задачи и выполнения найденных решений
Этап перевыражения	Фаза рецепции перевода читателем	Воссоздание текста средствами переводящего языка	Фаза сличения результата и поставленной цели

Модель, предложенная в работе [Новикова 1985], в принципе похожа на рассмотренные выше трёхэтапные модели, так как включает ещё один этап, представляющий законченный перевод как итоговый результат работы переводчика над текстом. Л.Л. Нелюбин считает, что предложенная им «модель конкретно раскрывает переводчику основные “вехи” его творческого пути» [Нелюбин 2003: 115].

Таблица 2.

Четырёхэтапные модели перевода

Коптилов (1971)	Новикова М.А. (1985)	Пинягин, Пленина (1991)	Нелюбин (2003)
Этап анализа структуры текста, его семантики, стилиевых особенностей	Работа над микроконтекстом (объёмом от слова до словосочетания)	Этап анализа с привлечением лингвистической и экстралингвистической информации о представленной в оригинале ситуации	Уровень реализации как первичное осмысление текста
Этап поиска переводческих решений	Работа над блоком (смысловой группой, строкой, строфой)	Этап оценки, на котором соотносятся объёмы коммуникативно-прагматической информации, передаваемой средствами исходного и переводящего языков	Уровень уяснения смысла (от смысла отдельных единиц и сегментов и до высшего уровня текста в целом)
Этап синтеза как воссоздание оригинала средствами переводящего языка	Переводческая авторедактура	Этап корреляции как перепроверка получаемого текста относительно (не)соответствия правилам и нормам переводящего языка	Уровень подбора языковых средств, необходимых для воссоздания смысловой и стилистической информации оригинала
Этап проверки	Письменно зафиксированный текст перевода как итоговый результат всей деятельности	Этап выбора и закрепления получаемых вариантов в виде окончательной редакции	Уровень контрольного саморедактирования итогового варианта текста переводчиком

Общие черты в двух-, трёх- и четырёхуровневых моделях перевода состоят в следующем: на первом (или на одном из начальных) этапах переводчик выделяет свойства, характеристики и параметры исходного текста как моделируемого объекта действительности, а потом начинается поиск соответствующих инвариантных свойств, характеристик и параметров относительно получаемого вторичного текста.

В рамках традиционного переводоведения этап выбора–отбора текста обычно не выделяется, несмотря на то, что он фактически представляет собой «нулевой» этап профессиональной деятельности переводчика. Кроме социально обусловленной мотивации, под которой понимается социальный заказ, мотивация переводческой деятельности может оказаться ситуативной и быть вызванной внутренними убеждениями, что предыдущие переводы не соответствуют установившимся новым коммуникативным условиям и требованиям, согласно которым переводы выполнялись предшественниками. Ситуативное развитие мотивации, определяющее способ достижения результата, зависит от условий деятельности, а сама мотивация опосредована поставленной целью. Мотивация, связанная с профессиональной или общественной деятельностью, увлечениями, становится наиболее актуальной. Выбор и организация системы текстовых смыслов переводчиком происходит относительно собственной внутренней программы. Отбираются инвариантные параметры и характеристики, требующие сохранения при переводе, формируются и фиксируются личностно-смысловые образования, опосредованные системой авторских смыслов, которые становятся личностными читательскими.

Этап контроля предполагает проверку текста перевода на предмет его соответствия языковым и культурным нормам, сложившимся в сфере переводящего языка и культуры, замыслу автора, ситуативным и жанровым параметрам. Независимо от этапа переводческой деятельности в ней всегда (со)присутствует этап самоконтроля и проверки промежуточного варианта, в том числе относительно существующих и социально (не)приемлемых культурных норм. Возникающие коммуникативные неудачи (явные / скрытые, узкие / широкие, глобальные и частные) могут быть обнаружены и устранены самим переводчиком на любом этапе работы.

Терминологическая неопределённость, наблюдаемая при анализе наиболее известных современных моделей перевода, заставляет некоторых авторов утверждать, что «наиболее актуальными на сегодняшний день являются модели перевода синтезирующего типа», учитывающие положения модели уровней эквивалентности, модели аналитического перевода, семиотическая модель перевода с позиций «когнитивно-дискурсивной или когнитивно-аксиологической парадигмы лингвистических знаний» [Карпухина 2012: 138]. Текст перевода как модель исходного объекта призван выступать как средство его замещения и/или отражения внутри системы переводящего

языка и культуры при условии сохранения общих характеристик объекта. Модель текста как реального объекта действительности не равна непосредственно самому этому объекту, а следующая модель всегда будет моделью исходного объекта. Ю.Н. Марчук [Марчук 2010] подчёркивает, что моделирование перевода как процесса в виде выделения некоего алгоритма переводческих действий реализуется в статике и динамике, поскольку все необходимые действия исходят из оперирования декларативными и процедурными знаниями.

Работа с художественным текстом предполагает «переход» от синтаксического и поверхностно-семантического уровней к восприятию приемов и средств смыслообразования, а также к реконструкции коммуникативной ситуации и ситуации текстопроизводства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Восприятие текста и его воссоздание в процессе перевода художественной прозы / В.С. Виноградов // Филологические науки. – 1974. – № 1. – С. 65-71.
2. Каде О. Принципы перевода в свете теории коммуникации / О. Каде // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Межд. отношения, 1978. – С. 69-90.
3. Карпухина В.Н. Эффективность современных теорий и моделей перевода: когнитивно-аксиологический аспект / В.Н. Карпухина // Известия Алтайск. гос. ун-та. – 2012. – № 2-1. – С. 134-139.
4. Коптилов В.В. Этапы работы переводчика / В.В. Коптилов // Вопросы теории художественного перевода. – М.: Худож. лит-ра, 1971. – С. 148-166.
5. Левый И. Искусство перевода / И. Левый. – М.: Прогресс, 1974. – 397 с.
6. Марчук Ю.Н. Модели перевода / Ю.Н. Марчук. – М.: Издат.центр «Академия», 2010. – 176 с.
7. Масленникова Е.М. Модель перевода / Е.М. Масленникова // Художественный перевод: Терминологический словарь-справочник. – М.: ИНИОН РАН, 2014. – С. 100-106.
8. Найда Ю. Наука перевода / Ю. Найда // Вопросы языкознания. – 1970. – № 4. – С. 3-14.
9. Новикова М.А. Весёлый жанр черновика / М.А. Новикова // Литературная учёба. – 1985. – № 1. – С. 218–226.
10. Никифоров С.В. Возможные прагматические характеристики письменного текста / С.В. Никифоров // Текст: структура и анализ. – М.: ИЯ АН СССР, 1989. – С. 97-106.
11. Пинягин Ю.Н. Коммуникативно-прагматическая номинация переводчика как отражение установки на потребителя перевода / Ю.Н. Пинягин, Н.Е. Пленина // Коммуникативно-прагматические аспекты перевода. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 1991. – С. 4-14.
12. Флорин С. Муки переводческие: Практика перевода / С. Флорин. – М.: Высш. шк., 1983. – 184 с.
13. Ширяев А.Ф. Картина речевых процессов и перевод / А.Ф. Ширяев // Перевод как лингвистическая проблема. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 3-12.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

14. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.

**STAGES OF SECONDARY TEXT-INDUCED ACTIVITY
AS AN INTERPRETATIVE-PREDICTIVE MODEL**

E.M. Maslennikova

Tver State University, Tver

The article discusses stages of translation process that is seen as an interpretative-predictive model of the secondary text-induced activity. The author analyses different approaches of how to set stages in the process of translation.

Key words: *text, translation, the stages of translation process.*

Об авторе:

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

УДК 811.111'255.4:32

**СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
ОБЪЕКТИВАЦИЙ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ
ФИНАНСОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ
В ОРИГИНАЛЬНЫХ И ПЕРЕВОДНЫХ ТЕКСТАХ РЕЧЕЙ
ПРЕЗИДЕНТА РОССИИ В.В. ПУТИНА**

Е.А. Медведева, Н.А. Спицына

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток

Статья посвящена проблеме перевода концептуальной метафоры финансовых инструментов с русского на английский язык. Объектом исследования являются десять речей, произнесенных президентом РФ В.В. Путиным в 2016 году. В качестве метода исследования используется сравнительно-сопоставительный анализ объективаций метафоры финансовых инструментов

Ключевые слова: *политический дискурс, концептуальная метафора, перевод концептуальной метафоры, политическая лингвистика, переводоведение, метафорология.*

В качестве объекта исследования нами выбраны десять речей, произнесенных президентом РФ В.В. Путиным в 2016 году. Оригинальные тексты, а также тексты речей, переведенные на английский язык взяты с официального электронного ресурса Президента России [<http://www.kremlin.ru>] Целью настоящего исследования было сравнить объективации концептуальных метафор в оригинальных текстах и в текстах переводов.

Процедуры перевода метафоры основаны на следовании одному из следующих правил:

- сохранение того же метафорического образа, но естественного для носителей другого языка;
- замена метафоры другой метафорой – эквивалентом;
- перевод метафоры сравнением;
- сохранение того же метафорического образа с добавлением разъясняющей информации, чтобы основа сравнения метафоры стала понятной;
- перевод метафоры перефразированием [Newmark 1998: 58].

С позиций когнитивного подхода к исследованию метафоры отмечается, что она играет значительную роль в структурировании и передаче основного послания текста речи, а также выполняет ряд взаимосвязанных функций: когнитивную, коммуникативную, прагматическую и эстетическую [Чудинов 2006: 124-129].

В следствие этого, выбираемый переводчиком способ передачи концептуальной метафоры представляется важным, т.к. может оказать существенное влияние на восприятие смысла речи реципиентом. Мы анализируем не только способ перевода концептуальной метафоры, но и его результат: сохранилась ли концептуальная метафора в процессе перевода или была утрачена, а также появление в тексте перевода метафор отсутствующих в оригинальном тексте.

На современном этапе можно выделить несколько взаимодействующих, дополняющих и развивающих друг друга подходов, которые, объединяясь по принципу «фамильного сходства», формируют сложный научный прототип когнитивного подхода к исследованию метафоры: классическая теория концептуальной метафоры (Lakoff, Johnson), теория концептуальной интеграции (Turner, Fauconnier), теория первичных и сложных метафор (Grady), когерентная модель метафоры (Spellman), модель концептуальной проекции (Ahrens, Chung), коннективная теория метафорической интерпретации (Ritchi), дескрипторная теория метафоры (Баранов, Караулов), теория метафорического моделирования (Чудинов) и др. [Будаев [http](http://)].

Д. Лакофф и М. Джонсон в своей работе «Metaphors we live by» доказали, что концептуальная метафора – это не «сокращенное сравнение», не один из способов украшения речи и даже не свойство слов и языка в целом. В представлении современной когнитологии, метафора – это одна из основных ментальных операций, это способ познания, структурирования и объяснения окружающего нас мира. «Метафора проникает в повседневную жизнь, причем не только в язык, но и в мышление и действие» [Lakoff 1980: 126].

Генетические или стертые метафоры обладают ничуть не меньшим потенциалом воздействия, чем метафоры с яркой образностью, т.к. воздействие в этом случае осуществляется на уровне подсознательной ассоциации. В качестве примера можно привести эксперимент Мак-Коркодэйла (США). Он брал предложения вида: «Дети заметили, что снег начал покрывать землю,

когда они покинули...» и предлагал заполнить пропуск. Но в одной группе испытуемых значение <покрывать> было выражено нейтральным глаголом *hide*, а в другой – глаголом *blanket*, который ассоциируется с одеялом. В первой группе типичные ответы были школа, дом, автобус, а во второй – постель [Леонтьев 1997: 85].

В данном исследовании из всего массива объективаций концептуальных метафор мы выбрали для анализа объективации метафоры финансовых инструментов. Из десяти проанализированных речей объективации метафоры финансовых инструментов были нами обнаружены в трех речах.

Базовая модель метафоры финансовых инструментов: ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ это ЭКОНОМИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ. В данном случае мир политики уподобляется миру финансов, финансовые отношения, операции купли-продажи, прибыли и убытки переносятся в политическую сферу и становятся мерилем политической деятельности. Для исследования этот тип метафоры интересен тем, что позволяет вскрыть подсознательную экономическую подоплеку политических взаимоотношений.

Пример № 1. Речь на заседании Международного форума «Примаковские чтения» 30.11.2016

*Без преувеличения, это был великий гражданин нашей страны, великий гражданин России. Работать на благо Родины было для него абсолютно естественно и органично. Эффективное отстаивание национальных интересов, патриотизм, беззаветное служение Отечеству **вызывали** всегда искреннее уважение людей не только в нашей стране, но и за рубежом (В.В. Путин).*

*It is no exaggeration to say that he was a great citizen of our country, a great citizen of Russia. It was absolutely natural and in the order of things for him to work for the good of his country. His effective defence of our national interests, patriotism, and selfless service to our homeland always **earned** him sincere respect, not only here in Russia, but abroad as well (V. Putin).*

Данный пример интересен с точки зрения использования концептуальной метафоры, а именно ее появления в тексте перевода. В оригинале, как мы видим, эта метафора не используется. Здесь как раз наблюдается случай появления концептуальной метафоры, которой не было в исходном тексте, а значит и в замысле автора. Переводчик выбрал английский глагол *to earn* для передачи значения русского глагола *вызывать*. Словарь Oxford Collocations Dictionary for students of English [Oxford Collocations Dictionary for students of English 2002: 653] дает несколько вариантов сочетаемости конструкции VERB + RESPECT feel, have, hold sb in, command, earn (sb), gain (sb), get, inspire, win (sb). Большая часть вариантов имеет нейтральный характер и только три являются объективациями концептуальных метафор: earn, gain и win. Первые два варианта относятся к метафоре финансовых инструментов, а третий к военной метафоре. Выбор переводчика представляется стран-

ным, учитывая тот факт, что «заработать» доверие Примакову, в частности помогла «*selfless service to our homeland*» в тексте перевода или «*беззаветное служение Отечеству*» в оригинале. Такое резкое столкновение понятий в одном случае подразумевающих бескорыстие, а в другом экономическую деятельность связанную с получением выгоды вполне может вызвать когнитивный диссонанс в сознании реципиента. Особенно, учитывая тот факт, что читательская аудитория вполне может включать себя не только носителей английского языка, но и людей использующих английский в качестве лингва-франка. В восприятии таких реципиентов буквальное значение глагола to earn может преобладать над метафорическим закрепившимся в английском языке, а так как менталитету носителей русского языка высокий уровень меркантилизации не свойственен, то происходит искажение сути всего послания и трансляция ложных ценностей, которая может пагубно сказаться на всем процессе межкультурной коммуникации.

Пример № 2. Речь на заседании Международного форума «Примаковские чтения» 30.11.2016

Талантливый человек и яркий мыслитель, Примаков оставил богатое наследие, причём в самых разных областях: в государственном строительстве, в науке, во внешней политике, экономике, журналистике (В.В. Путин).

As a talented man and original thinker, Mr Primakov left a rich legacy that spans a broad range of fields – state building, academic research, foreign policy, economics, and journalism (V. Putin).

В данном случае переводчик сохранил концептуальную метафору в неизменном виде.

Пример № 3. Речь на заседании Международного форума «Примаковские чтения» 30.11.2016

Многое сделал Евгений Максимович для укрепления авторитета Института мировой экономики и международных отношений, который сегодня заслуженно носит его имя. Он пришёл туда молодым специалистом, а во второй половине 80-х возглавил его, стал директором. Это ведущее академическое учреждение нашей страны отмечает в этом году своё 60-летие, реализует важный исследовательский проект. Руководство института, его научный коллектив по праву считают себя учениками Примакова, достойными наследниками заложенных им традиций (В.В. Путин).

Mr Primakov did much to strengthen the authority of the Institute of World Economy and International Relations that today deservedly bears his name. He arrived as a young post-graduate and rose to head the institute in the late 1980s, becoming its director. This prominent academic establishment marks its 60th anniversary this year and is conducting important research. The institute's heads and staff rightly consider themselves Mr Primakov's students and worthy successors of the traditions he began (V. Putin).

Здесь мы также видим пример полностью сохраненной концептуальной метафоры.

Пример № 4. Речь на заседании Международного форума «Примаковские чтения» 30.11.2016

*Заняв позднее пост президента Торгово-промышленной палаты и «Меркурий-клуба», Примаков продолжал активно заниматься вопросами экономической политики, много выступал, выдвигал интересные, неординарные идеи и **заслужил** большое уважение предпринимательского сообщества, так как всегда старался вникнуть в суть реальных проблем бизнеса, разобраться в них (В.В. Путин).*

*Later, as President of the Chamber of Commerce and Industry and the Mercury Club, Mr Primakov continued working actively on economic policy matters. He often spoke at events, proposed interesting and original ideas, and **earned** the business community's great respect, as he always tried to understand the substance of the real problems business faced and find solutions (V. Putin).*

В данном случае переводчик выбрал английский глагол *to earn* для передачи значения русского глагола *заслужить*, что представляется более уместным чем в Примере №1. Однако, глаголы «заслужить» и «заработать» имеют все-таки разную коннотацию и не всегда являются взаимозаменяемыми.

Пример № 5. Речь на специальной сессии 23-го Мирового энергетического конгресса 10.10.2016

*Уважаемые коллеги! Россия, как крупная энергетическая держава, **всегда вносила** и будет вносить **свой вклад** в обеспечение долгосрочного и устойчивого развития (В.В. Путин).*

*Colleagues, as a major energy power, Russia has **always made its contribution** to ensuring long-term sustainable development and will continue to do so (V. Putin).*

Концептуальная метафора полностью сохранена.

Пример №6. Речь на пленарном заседании Петербургского международного экономического форума 17.06.2016

*Собственно, уже сегодня мы видим попытки закрепить за собой или даже **монополизировать выгоду** от технологий нового поколения. Отсюда, как мне думается, и создание замкнутых регуляторных пространств с барьерами для перетока прорывных технологий в другие регионы мира с достаточно жёстким контролем над кооперационными цепочками **для максимального извлечения технологической ренты** (В.В. Путин).*

*In fact, even today we can see attempts to secure or even **monopolise the benefits** of next generation technologies. This, I think, is the motive behind the creation of restricted areas with regulatory barriers to reduce the cross-flow of breakthrough technologies to other regions of the world with fairly tight control over cooperation*

chains for maximum gain from technological advances (V. Putin).

Здесь метафора финансовых инструментов выражена двумя объективациями, употребление которых помогает раскрыть смысл и передать основную идею высказывания о порочности и недопустимости запретов на обмен технологиями, о попытках монополизировать выгоду от технологий нового поколения (эта выгода может носить как материальный, так и не материальный характер). Метафора сохраняется полностью: *монополизировать выгоду* – *monopolise the benefits*.

Вторая объективация метафоры финансовых инструментов переведена с некоторыми искажениями, т.к. переводчик сфокусировал внимание на извлечении прибыли из технологических преимуществ, а концепт «РЕНТА», на который был сделан акцент в оригинале и который был одним из смысловых центров абзаца, в тексте перевода оказался полностью утрачен: *для максимального извлечения технологической ренты* – *for maximum gain from technological advances*.

Концепт «РЕНТА» в данном случае является ключевым, т.к. в полной мере отражает несправедливость и неправомерность попыток создать искусственные препятствия для равного, поступательного развития всех стран мира. Мы со своей стороны предложили бы следующий вариант перевода: *для максимального извлечения технологической ренты* – *for maximum benefits from technological rent policy*. Использование дополнительной лексики *policy* представляется нам вполне уместным, т.к. создание барьеров на пути распространения новых технологий носит не единичный, а систематический характер, что в полной мере укладывается в понятие *policy*.

Пример № 7. Речь на пленарном заседании Петербургского международного экономического форума 17.06.2016

В 2011 году вместе с Белоруссией, Казахстаном, опираясь на плотную сеть кооперационных связей, доставшихся нам ещё от Советского Союза, мы сформировали общее таможенное пространство, затем создали Евразийский экономический союз. Инициатор этого проекта находится в этом зале, на трибуне. Это Президент Казахстана Нурсултан Абишевич Назарбаев (В.В. Путин).

In 2011, with Belarus and Kazakhstan, and relying on the dense network of cooperative relationships we inherited from the Soviet Union, we formed a common customs space, and then upgraded it to the Eurasian Economic Union. The initiator of this project is here with us today, on this very panel. It is President of Kazakhstan Nursultan Nazarbayev (V. Putin).

Смысл концептуальной метафоры сохранен.

Метафора финансовых инструментов в дискурсе В.В. Путина представлена базовой метафорической моделью ПОЛИТИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ это ЭКОНОМИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ, которую составляют два фрейма: Фрейм 1. Получение выгоды в ходе экономической деятельности. В этот фрейм входят следующие слоты: 1. Наследование (Примеры № 2, 3); 2. Монополизация

доходов (Пример № 6); 3. Получение прибыли (Примеры № 1, 4, 6). Второй фрейм отражает процесс вложения средств в ходе экономической деятельности. В него входит один слот, обозначающий различного рода вложения и вклады (Пример № 5). При переводе в основном концептуальная метафора была сохранена. В одном случае концептуальная метафора появилась в тексте перевода, хотя в оригинале ее не было, в другом варианте перевода можно наблюдать некоторое искажение смысла, которое было вызвано утратой ключевого концепта объективации метафоры РЕНТА.

Многие исследователи рассматривают метафору в качестве вербальной оболочки интерпретации картины мира, так А.Н. Баранов и Ю.Н. Караулов полагают что «с когнитивной точки зрения процессы метафоризации – это операции над знаниями, часто приводящие к изменению онтологического статуса знания...» [Баранов 1991: 185]. Таким образом, некорректный перевод метафоры, ее утрата в процессе перевода, замена другой или появление метафоры там, где ее изначально не было, может привести не только к неверной интерпретации авторского замысла, но и к трансляции искаженного образа национальной картины мира, что в свою очередь может осложнить процесс межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.К. Русская политическая метафора (материалы к словарю) / А.К. Баранов, Ю.Н. Караулов. – М., 1991. – 193 с.
2. Будаев Э.В. Становление когнитивной теории метафоры / Э.В. Будаев // Лингвокультурология. – Екатеринбург: Уральск. гос. пед.ун-т, 2007. – Вып. 1. – С. 16-32.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебное пособие. / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
4. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. / А.П. Чудинов. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 256 с.
5. Lakoff G. *Metaphors We Live by* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 256 p.
6. Newmark P. *The Translation of Metaphor* / P. Newmark // P. Newmark. *Approaches to Translation*. – N.Y., 1998. – 214 p.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

7. Oxford Collocations Dictionary for students of English. – Oxford: OUP, 2002. – 827 p.
- #### ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА
8. Путин В.В. Речь на заседании международного форума «Примаковские чтения» 30.11.2016. [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – М., 2016. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/copy/53361>
 9. Путин В.В. Речь на Мировом энергетическом конгрессе в Стамбуле 10.10.2016. [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – М., 2016. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/53062>
 10. Путин В.В. Речь на пленарном заседании межрегионального форума Общероссийского общественного движения «Общероссийский народный фронт» 25.01.2016. [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – М., 2016. – URL:

- <http://kremlin.ru/events/president/news/51206>
11. Путин В.В. Речь на пленарном заседании Петербургского международного экономического форума 17.06.2016. [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – М., 2016. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/52178>
 12. Путин В.В. Речь на 8-м ежегодном инвестиционном форуме ВТБ Капитал «Россия зовет!» 12.10.2016 [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – М., 2016. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/53077>
 13. Путин В.В. Речь на заседании Совета Безопасности 31.03.2016. [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – М., 2016. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51618>
 14. Путин В.В. Речь на заседании экспертного совета АСИ 21.07.2016. [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – М., 2016. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/52559>
 15. Путин В.В. Речь на пленарном заседании саммита Россия – АСЕАН 20.05.2016. [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – М., 2016. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51953>
 16. Путин В.В. Речь на совещании по вопросам развития Фонда перспективных исследований 19.01.2016 [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – М., 2016. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51183>
 17. Путин В.В. Специальное обращение в связи с принятием совместного заявления Российской Федерации и Соединенных Штатов Америки в качестве сопредседателей Международной группы поддержки Сирии о прекращении боевых действий в Сирии 22.02.2016. [Электронный ресурс] / В.В. Путин. – М., 2016. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51376>
 18. Putin V. Speech at the Meeting of Primakov Readings International Forum 30.11.2016. [Электронный ресурс] / V. Putin. – М., 2016. – URL: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/copy/53361>
 19. Putin V. A special address following the adoption of a joint statement by the Russian Federation and the United States of America, as co-chairs of the International Syria Support Group (ISSG), on the cessation of hostilities in Syria 22.02.2016 [Электронный ресурс] / V. Putin. – М., 2016. – URL: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/51376>
 20. Putin V. Speech at the Meeting of the Russian Popular Front's (ONF) interregional forum 25.01.2016. [Электронный ресурс] / V. Putin. – М., 2016. – URL: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/51206>
 21. Putin V. Speech at the Plenary session of St. Petersburg International Economic Forum 17.06.2016. [Электронный ресурс] / V. Putin. – М., 2016. – URL: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/52178>
 22. Putin V. Speech at the Meeting on the Advanced Research Fund's development 19.01.2016. [Электронный ресурс] / V. Putin. – М., 2016. – URL: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/51183>
 23. Putin V. Speech at the eighth Russia Calling! Investment Forum 12.10.2016. [Электронный ресурс] / V. Putin. – М., 2016. – URL: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/53077>
 24. Putin V. Speech at the Meeting of the Security Council 31.03.2016. [Электронный ресурс] / V. Putin. – М., 2016. – URL: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/51618>
 25. Putin V. Speech at the Meeting of ASI Expert Council 21.07.2016. [Электронный

- ресурс] / V. Putin. – М., 2016. – URL: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/52559>
26. Putin V. Speech at the Russia-ASEAN Summit plenary session 20.05.2016. [Электронный ресурс] / V. Putin. – М., 2016. – URL: <http://en.kremlin.ru/events/president/news/51953>
27. Putin V. Speech at the World Energy Congress in Istanbul 10.10.2016. [Электронный ресурс]. <http://en.kremlin.ru/events/president/news/53062>.

**CONTRASTIVE-COMPARATIVE ANALYSIS OF OBJECTIVATIONS
OF CONCEPTUAL METAPHOR OF FINANCIAL TOOLS
IN ORIGINAL AND TRANSLATED SPEECHES
OF RUSSIAN PRESIDENT VLADIMIR PUTIN**

E.A. Medvedeva, N.A. Spitsyna

Far Eastern Federal University, Vladivostok

The paper considers the issue of conceptual metaphor of financial tools translation from Russian into English. The object of study is ten speeches of Russian President Vladimir Putin given in 2016. The method of study is contrastive-comparative analysis of objectivations of conceptual metaphor of financial tools

Key words: *political discourse, conceptual metaphor, translation of conceptual metaphor, political linguistics, translation and interpretation studies, metaphorology.*

Об авторах:

МЕДВЕДЕВА Елена Анатольевна – ассистент Академического департамента английского языка Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* elena.medvedeva.vl@mail.ru

СПИЦЫНА Наталья Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета, *e-mail:* natspitsina@mail.ru

УДК 81'2

**СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ
В ОРИГИНАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ЕГО ПЕРЕВОДЕ**

Т.А. Мезенцева

Екатеринбург

В статье рассматривается функционирование эмотивных синтаксических средств в составе оригинальных и переводных вариантов художественных текстов. Источником текстового материала для анализа является

роман Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» в оригинале на английском языке и в переводе на русском языке.

Ключевые слова: эмотивный синтаксис, эмоции, художественный текст, оригинал, перевод, Чарльз Диккенс, «Посмертные записки Пиквикского клуба».

Художественные тексты, созданные на разных языках, естественным образом отражают особенности этих языков и одновременно представляют собой индивидуально-авторские модели репрезентации языковых систем: «Закономерности в построении текста во всем его объеме, с одной стороны, зависят от интенции и ресурсов автора (коммуникантов), а с другой – они предопределены, естественно, объективными нормами, действующими как на уровне сознания, так и на уровне языка. Всевозможные виды текстов – от примитивно-бытовых до классических художественных – свидетельствуют как о специфике мышления и позиции автора, так и о субъективных потенциях в использовании необъятных ресурсов языка» [Колшанский 2009: 65-66]. Тексты художественных произведений содержат обширный и доступный материал как для исследования функциональных особенностей различных языковых средств, так и для изучения стилистической специфики художественных текстов определенного автора.

Языковые предпочтения писателя, наряду с сюжетной организацией конкретного произведения, определяют выбор автором комплекса языковых средств для использования в художественном тексте: «Творческий замысел автора произведения, характер отражаемой действительности, индивидуально-авторские мировоззренческие установки, особенности художественного мышления автора текста, а также осознанное или неосознанное отношение к языку, его потенциалу, нормам определяют принципы отбора языковых единиц и организации речевой структуры литературно-художественного произведения. Употребление языковых средств в тексте – фонетических, грамматических (морфологических и синтаксических), лексических – полностью зависит от воли автора, его индивидуального стиля» [Бабенко 2004: 324].

Эмоции обладает двойным значением для художественной литературы, во-первых, являясь непосредственным предметом изображения в художественном произведении, а во-вторых, вследствие того обстоятельства, что целью каждого художественного текста является стимулирование определенной эмоциональной реакции у читателей: «Совокупность эмоциональных тонов текста не производит впечатления случайного, хаотического набора. В тексте все упорядоченно, и эмотивные смыслы в том числе. Ключом к этому служит авторская концепция, то, ради чего и создается текст. Именно она определяет иерархию эмотивных смыслов в тексте и определяет доминанту в их многоголосии, тем самым фактически задает общую эмоциональную тональность текста, которая по своему генезису интенциональна, порождена мировидением автора» [Бабенко 2004: 239-240]. Иерархия эмотивных смыслов в тексте определяет его итоговую базовую эмоциональную окраску.

ность.

В романе Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» описаниям эмоций героев придается большое значение. Множество изображений эмоциональных переживаний у героев обусловлено сюжетным построением произведения. Структура романа предстает как серия взаимосвязанных эпизодов, каждый из которых при этом характеризуется композиционной самостоятельностью. Изображения различных проявлений эмоциональности имеют значение и для восприятия каждого из героев романа, и всего романа в целом: «Необычайная виртуозность в использовании всевозможных видов и форм юмора, существовавших в его эпоху, необычайное умение сообщать тому или иному персонажу любой эмоциональный оттенок отличают Диккенса от его современников-юмористов. <...> Диккенс не столько произвел реформу типов комического, которые исторически сложились в Англии его времени, сколько чрезвычайно обогатил самые возможности их использования для создания многообразной социальной и эмоциональной характеристики своих персонажей» [Сильман 1970: 50]. Большое количество анекдотических ситуаций, включенных в сюжет романа, является основой для ярких эмоциональных реакций действующих лиц.

В романе Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» комизм является одним из инструментов раскрытия образов персонажей: «Комической трактовкой образов Диккенс одновременно сглаживает теневые стороны изображаемых фактов и смягчает противоположную тенденцию повести – идеализацию изображаемого. Все трактуется в духе шутки, все в повествовании выдерживается в стиле добродушной карикатуры. Диккенс подмечает комическую сторону изображаемых явлений, мелкие недостатки и слабости своих персонажей, подчас их ограниченность и глупость. Подшучивая над ними, он нейтрализует идеализацию художественной трактовки образов» [Ивашева 1990: 141]. В общем тональность романа является вполне светлой и оптимистичной: «Писатель сознательно направляет свое внимание на все радостное и светлое, стремится утвердить свой идеал, связывая его с представлением о благорасположенности людей друг к другу. <...> Диккенс создает идиллию Дингли-Делла, благополучно устраивает судьбы своих героев, дарит им счастье, веселье и радость» [Михальская 1987: 44]. Эмоциональный фон романа весьма разнообразен, но позитивные эмоции и чувства очевидно преобладают по уровню представленности в тексте.

Синтаксические средства языка выполняют функцию непосредственного выражения коммуникативных намерений субъектов. Выделяются типовые формы предложений с соответствующими структурно-семантическими компонентами.

Разговорный язык представляет собой особую подсистему в системе литературного языка. Разговорная речь характеризуется рядом признаков: она спонтанна, неподготовлена, реализуется в неофициальной обстановке, предполагает непосредственное участие говорящих в коммуникации: «1) Разго-

ворная речь – это языковая система, в которой говорящий легче, свободнее и чаще, чем в кодифицированном литературном языке, производит новые единицы (а не воспроизводит уже готовые), причем это касается единиц разных уровней: не только словосочетаний, высказываний, словоформ, но и слов <...>. 2) Разговорная речь – это языковая система, для которой в высшей степени характерно стремление к использованию готовых единиц, всякого рода готовых конструкций, что объясняется автоматизмом протекания речевого акта. Говорящий, находясь в условиях непринужденного неподготовленного общения, стремится упростить и облегчить свое “речевое поведение”, поэтому он легко и часто прибегает к готовым языковым формулам, в том числе всякого рода клише, шаблонам и стереотипам». [Земская 1981: 6]. Таким образом, разговорная речь характеризуется противопоставлением явлений производства и воспроизводства языковых единиц. Условия существования разговорного языка оказывают влияние на его особенности. Нормы разговорного языка отличаются высокой вариативностью.

В системе разговорного литературного языка выявляется подсистема экспрессивного синтаксиса: «Адекватным нам представляется предельно узкое понимание экспрессивности как разновидности прагматической информации, связанной с понятием интенсивности (усилительности). Экспрессивность как семантическая категория (сема интенсивности), как правило, выступает в сочетании с другими составляющими прагматического значения: эмоциональностью, оценочностью, волеизъявлением, стилевой прикреплённостью, эстетической значимостью (образностью, характерологичностью, изобразительностью)» [Сковородников 1981: 13-14]. Экспрессивные синтаксические конструкции имеют эмоциональную направленность и увеличивают прагматический потенциал высказывания.

Функционирование эмотивного синтаксиса в тексте художественного произведения, в вариантах оригинала и перевода, можно рассмотреть на примере исследования эмотивного синтаксиса с семантикой эмоции веселья в романе Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» в оригинальном варианте на английском языке (Charles Dickens. *The Posthumous Papers of the Pickwick Club*) и в переводном варианте на русском языке (перевод А.В. Кривцовой и Е. Ланна).

Эмотивный разговорный синтаксис веселья в оригинале романа *The Posthumous Papers of the Pickwick Club*, включает 53 единицы. Группа восклицательных предложений охватывает 36 единиц, группа вопросительных предложений содержит 4 единицы, группа повествовательных предложений представлена 13 единицами.

Восклицательные предложения в оригинальном варианте романа включают четыре подгруппы:

Восклицания веселья, содержащие смех, – 24 предложения (напр., “*Ha, ha! You'll think better of that, before next term, Mr. Pickwick*”),

Восклицания веселья с использованием междометий – 2 предложения

(напр. *"Oh, it was a merry life!"*),

Восклицания веселья, выражающие иронию, – 1 предложение (*"A great deal. You are a hard-hearted, unfeeling, cruel monster!"*),

Восклицательные предложения, непосредственно выражающие веселье, с использованием эмотивной лексики и эмотивных фразеологизмов веселья – 9 предложений (например, *"You're a very humorous young gentleman, you are, sir!"*).

Вопросительные предложения делятся на две подгруппы:

Вопросы веселья с использованием междометий – 2 предложения (например, *"Ah, you're a wag, a'nt you?"*),

Вопросительные предложения, непосредственно выражающие веселье, с использованием эмотивной лексики и эмотивных фразеологизмов веселья, – 2 предложения (например, *"That was a game, wasn't it?"*).

Повествовательные предложения представлены в двух подгруппах:

Повествовательные предложения веселья, выражающие иронию, – 1 предложение (*"You are a little rebel, and I am afraid I shall be obliged to forbid you the house. People like you, who get married in spite of everybody, ought not to be let loose on society"*),

Повествовательные предложения, непосредственно выражающие веселье, с использованием эмотивной лексики и эмотивных фразеологизмов веселья, – 12 предложений (например, *"I felt such glee"*).

Эмотивный разговорный синтаксис веселья в переводе романа на русском языке включает 53 единицы: группа восклицательных предложений содержит 39 единиц, группа вопросительных предложений охватывает 3 единицы, группа повествовательных предложений насчитывает 11 единиц.

Восклицательные предложения в переводном варианте романа содержат четыре подгруппы:

Восклицания веселья, содержащие смех, – 24 предложения (например, *«Твоя мачеха, Сэмми! И красноносый, сын мой, и красноносый. Хо-хо-хо!»*),

Восклицания веселья с использованием междометий – 3 предложения (например, *«Э, да вы шутник!»*),

Восклицания веселья, выражающие иронию, – 1 предложение (*«Очень много скажу. Вы – бессердечное, бесчувственное, жестокое чудовище!»*),

Восклицательные предложения, непосредственно выражающие веселье, с использованием эмотивной лексики и эмотивных фразеологизмов веселья, – 11 предложений (например, *«Это самая смешная вещь, о какой я слышал, - заблудиться в гостинице и скитаться по лестницам. Забавно, забавно, очень забавно!»*).

Вопросительные предложения включают одну подгруппу:

Вопросительные предложения, непосредственно выражающие веселье, с использованием эмотивной лексики и эмотивных фразеологизмов веселья, – 3 предложения (например, *«Что за потеха?»*).

Повествовательные предложения содержат две подгруппы:

Повествовательные предложения веселья, выражающие иронию, – 2 предложения (например, «*Я бы вас попросил составить. Но вы, должно быть, слишком заняты получением наличных денег, чтобы думать о должниках*»),

Повествовательные предложения, непосредственно выражающие веселье, с использованием эмотивной лексики и эмотивных фразеологизмов веселья, – 9 предложений (например, «*Сэмми, боюсь, как бы мне не додохотаться до апоплексического удара, мой мальчик*»).

Эмотивный разговорный синтаксис с семантикой веселья как в оригинале романа Чарльза Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» на английском языке, так и в его переводе романа на русский язык (в переводе А.В. Кривцовой и Е. Ланна) весьма разнообразен и широко представлен в тексте, а эмоциональный компонент содержания романа, включающий эмоцию веселья, играет значительную роль в формировании художественного содержания произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа / Л.Г. Бабенко. – М.: Изд-во «Академический проект», 2004. – 463 с.
2. Земская Е.А. Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е.А. Земская [и др.] – М.: Наука, 1981. – 276 с.
3. Ивашева В.В. «Век нынешний и век минувший...»: Английский роман XIX века в его современном звучании. – М.: Художественная литература, 1990. – 480 с.
4. Колшанский Г.В. Контекстная семантика. – М.: URSS, Либроком, 2009. – 152 с.
5. Михальская Н.П. Чарльз Диккенс. – М.: Просвещение, 1987. – 128 с.
6. Сильман Т.И. Диккенс. – Л.: Худож. литература (Ленингр. отд.), 1970. – 376 с.
7. Сковородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1981. – 256 с.

SYNTACTIC MEANS OF EXPRESSING EMOTIONS IN THE ORIGINAL LITERARY TEXT AND ITS TRANSLATION

T.A. Mezentseva

Ekaterinburg

The article deals with the functioning of emotive syntactic means as a part of the original and translated versions of literary texts. The source of the material for analysis is the text of the novel *The Posthumous Papers of the Pickwick Club* by Charles Dickens in the original version in English and in the translation into Russian.

Key words: *syntactic means, emotions, a literary text, original, translation, Charles Dickens, The Posthumous Papers of the Pickwick Club.*

Об авторе:

МЕЗЕНЦЕВА Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент по кафедре иностранных языков, Екатеринбург; *e-mail:* tanya_mezentseva@mail.ru.

УДК 81'25

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

М. В. Носкова, Н. Ю. Воложанина

Иркутский государственный университет, Иркутск

В статье рассмотрены проблемы адекватного перевода художественных фильмов с английского языка на русский. Проанализированы характерные особенности и способы перевода фильмов с учетом культурных ценностей, национального колорита и менталитета стран.

Ключевые слова: адекватный перевод, уровни адекватности, экстра-лингвистические особенности перевода, переводческая адаптация, виды и этапы адаптивности.

В современном мире существует мнение, что западная культура имеет особое влияние на культуру других стран. Данный факт связан с тем, что киноиндустрия англоязычных государств задает тенденцию к новым подходам съемочного процесса и является его основным двигателем. Данное исследование рассматривает вопросы адекватного перевода художественных фильмов с английского языка на русский с точки зрения достижения его максимальной эквивалентности оригиналу.

Под адекватным переводом лингвисты и переводчики – практики понимают перевод, предполагающий соответствие тем ожиданиям, которые возлагают на него участники коммуникации, а также тем условиям, в которых он осуществляется [Гарбовский 2004: 288]. С другой точки зрения, адекватность рассматривается в качестве соответствия выбора языковых знаков на языке перевода исходному тексту, которое избирается в качестве основного ориентира процесса перевода.

Ванников Ю. В. выделяет следующие уровни адекватного перевода:

1. Семантико-стилистическая адекватность, которая определяется «через оценку семантической и стилистической эквивалентности языковых единиц, составляющих текст перевода и текст оригинала»;
2. Функциональная (прагматическая, функционально-прагматическая), которая «выводится из оценки соотношения текста перевода с коммуникативной интенцией отправителя сообщения, реализованной в тексте оригинала»;
3. «Дезидеративная адекватность» – особый вид адекватности, который реализует коммуникативную установку, инициируемую получателем;
4. «Волюнтативная» адекватность, в которой активно проявляется собственная коммуникативная установка переводчика [Ванников 1988: 34-37].

В связи с тем, что адекватный перевод ориентирован на получателя сообщения, созданного переводчиком, необходимо определять степень коммуникативной равнозначности оригинала и перевода, необходимую для реше-

ния коммуникативной задачи. С этой целью исследователи и разграничили уровни адекватности. Однако данное понятие является субъективным, следовательно, оно рассматривается в качестве критерия правильности выбора определенного уровня для достижения максимальной точности в переводе. В то же время, понятие «адекватный перевод» обладает стабильностью для его изучения с научно – теоретической точки зрения.

Фильм является сложной системой знаний и объектом лингвистического исследования, вызывающий определенные трудности, содержащие экстралингвистические факторы, важные для его понимания. Перевод фильма также имеет трудности технического характера, которые напрямую влияют на степень эквивалентности и адекватности (синхронность артикуляции актеров и реплик дублеров).

Перевод художественных фильмов имеет характерные особенности:

1. Любой фильм представляет собой сообщение, поскольку у него есть отправитель (режиссер, автор сценария и актеры), получатель (зритель) и канал передачи. Как и в языковой системе, в фильме выделяют наименьшую значимую единицу – кадр, а иногда и последовательность кадров [Лотман 1998: 315];

2. Киноперевод характеризуется свободой перевода в отличие от перевода художественного. При дубляже необходима определенная степень синхронности, совпадение движения губ актеров и переводных реплик. Поэтому переводчик вынужден сокращать исходный текст, трансформируя его так, чтобы его аудиовыход совпадал с видеорядом. При этом наиболее часто употребляемым переводческим приемом является синтаксическое уподобление. То есть необходимость «подстраивать» русский текст под английскую артикуляцию приводит к значительному сокращению длины фраз, а значит, и к искажению оригинального текста;

3. В отличие от художественного произведения, в фильме нельзя на протяжении нескольких минут объяснять различные аспекты того или иного термина или явления. Согласно определению Бахтина М. М., текст никогда не может быть переведен до конца, поскольку его подлинная сущность разыгрывается на рубеже двух сознаний, и сознание воспринимающего никак нельзя ни устранить, ни нейтрализовать [Бахтин 2000: 303];

4. В процессе перевода текста фильма основной заботой переводчика становится не только передача симметрии текста (его синтаксической и семантической структуры, его фразеологии), но и передача его функционального и прагматического аспектов. Другими словами, при переводе с одного языка на другой в погоне за точностью передачи текста и его ритма и структуры переводчик нередко упускает оттенки смысла, которые изначально известны представителям исходного языка и абсолютно неизвестны представителям языка перевода [Денисова 2006: 155];

5. Поскольку фильм – это, прежде всего, игра актеров, сопровождаемая определенным музыкальным звукорядом, задача переводчика состоит в том,

чтобы передать все нюансы переводимых реплик, не меняя при этом режиссерской задумки и не вкладывая в речь героев собственной оценки происходящему.

В начале нашего века, с восстановлением системы кинопроката и сети кинотеатров и с появлением цифровых носителей, адаптация фильмов приобрела массовый характер.

В настоящее время в области переводоведения понятие «адаптация» рассматривается в качестве выбора того или иного приема перевода, с помощью которого будет достигнута одна из главных задач переводческого процесса – оригинальный текст и текст перевода будут равны в коммуникативном аспекте. Следовательно, переводческая адаптация, как и любая другая, является своеобразным приспособлением исходного материала к языковой и культурной специфике страны, для которой осуществляется перевод.

Существуют четыре основных вида адаптации художественных фильмов:

1. Субтитры – сопровождение видеоряда в виде текста на языке оригинала, в котором отражается речь персонажей, задействованных в кадре;
2. Дублирование – разновидность озвучивания, при котором речевая фонограмма изготавливается на другом языке с соответствием оригиналу и с учетом совпадения длительности фраз, артикуляции персонажей;
3. Синхронный перевод – устный перевод видеоряда синхронно, одновременно воспринимая речь на исходном языке;
4. Закадровый перевод – создание дополнительной речевой фонограммы фильма на другом языке таким образом, что зритель слышит и перевод, и исходный звук видеоряда [Горшкова 2006: 278].

Поскольку перевод является творческим процессом, решающим фактором адекватности перевода художественного фильма становится личность переводчика, понимаемая как совокупность фоновых знаний, переводческой компетентности, опыта читательской (зрительской) рефлексии и профессиональной самодисциплины.

Адаптация при переводе кинофильмов распространена и в наши дни: перед выходом картины в прокат специалисты тщательно анализируют уместность сохранения оригинальной версии при показе киноленты в той или иной стране, вырабатываются особые этапы адаптации перевода фильмов:

1. Перевод текста фильма – перевод осуществляется с монтажного листа, где, кроме текста персонажей, кратко описаны их эмоции и ситуация в кадре. Переводчик обрабатывает текст для того, чтобы фразы совпадали по длине с оригинальными и ложились на артикуляцию актёрам. При качественно выполненной работе создается впечатление, что актёры говорят и артикулируют на языке перевода;
2. Подбор актеров дубляжа – данный этап очень редко влияет на перевод, за исключением тех случаев, когда актер дубляжа самовольно вносит в текст изменения, более соответствующие его характеру. Для того, чтобы

актёра озвучивания утвердили на роль, важно чтобы тембральный окрас его голоса соответствовал тембру голоса оригинального актёра;

3. «Укладка» текста в кадр (в соответствии с артикуляцией и хронометражом) – на этом этапе текст перевода претерпевает самые большие изменения. К примеру, когда актёр по тем или иным причинам не может произнести реплику («не ложится на язык»), её приходится перестраивать. Иногда эти изменения влияют на смысл. Также очень сильно меняются интонации, в соответствии с видением режиссера (не переводчика) дубляжа;

4. Запись актеров – перевод также претерпевает изменения. Каждого актёра записывают отдельно от других, за несколько смен по 3-5 часов в зависимости от объёма работы. Очень важно, чтобы на выходе актёрская работа соответствовала оригинальной;

5. Создание новой звуковой дорожки фильма – как правило, не происходит никакого влияния. Речевая фонограмма распределяется по отдельным каналам объёмной фонограммы с таким расчётом, чтобы звук следовал за изображением актёра на киноэкране и совпадал со звуковыми эффектами шумовой фонограммы [Гарбовский 2004: 289].

Таким образом, перевод художественных фильмов имеет два основных и взаимозависимых друг от друга критерия: адекватность и адаптивность. Экстралингвистические особенности адаптации зарубежных фильмов для русскоязычного зрителя влияют на выбор стратегии перевода и, в результате, на понимание зрителем первоначальной мысли автора оригинала.

В области переводоведения, адаптация имеет свои виды и этапы, от которых зависит достижение максимальной эквивалентности перевода оригиналу. В данном аспекте, главной проблемой являются минимальные сроки для подготовки текстового материала.

Адекватность перевода напрямую зависит от национальных особенностей культуры стран, их морально – ценностных качеств, национального колорита и менталитета страны, чтобы наиболее точно передать смысл сказанного. Следовательно, при переводе необходимо раскрыть и подчеркнуть колорит иноязычной культуры, проявляющийся в репликах, интонационном рисунке речи героев, их своеобразном юморе. Однако, исследуя данную тему, мы можем сделать вывод, что в процессе трактовки англоязычных реалий одной из основных ошибок является буквальный перевод или перевод одной реалии, оставляя остальную часть фразы нетронутой. Данная ошибка приводит к потере основной смысловой целостности сказанного, её эмоциональной составляющей, следствием чего является непонимание зрителями настроения и атмосферы сюжета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблема текста (1959-1960) / М.М. Бахтин // М.М. Бахтин. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
2. Ванников Ю.В. Проблемы адекватности перевода: Типы адекватности, виды

- перевода и переводческой деятельности / Ю.В. Ванников // Текст и перевод. Отв. ред. А.Д. Швейцер. – М., 1988. – С. 34-37.
3. Гарбовский Н.К. Теория перевода / Н.К. Гарбовский. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 544 с.
 4. Горшкова В.Е. Перевод в кино: монография / В.Е. Горшкова. – Иркутск: ИГЛУ, 2006. – 278 с.
 5. Денисова Г. Чужой среди своих: к вопросу о переводе художественных фильмов и их восприятии в рамках иноязычного культурного пространства / Г. Денисова // Университетское переводоведение. – Вып. 7. Мат-лы VII Межд. научн. конф. по переводоведению «Федоровские чтения» 20-22 октября 2005 г. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С.149-165.
 6. Лотман Ю.М. Об искусстве. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман. – СПб., 1998. – 315 с.

DIFFERENT PECULIARITIES OF FEATURE FILM'S TRANSLATION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

M.V. Noskova, N.Yu. Volozhanina

Irkutsk State University, Irkutsk

The article touches different problems of feature film's adequate translation from English into Russian. It gives an analysis of the characteristics and ways of the film's translation taking into account some cultural values, national color and mentality of both countries.

Key words: *adequate translation, adequacy levels, extra linguistic features of the translation, translation's adaptation, types and stages of the adaptability.*

Об авторах:

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

ВОЛОЖАНИНА Наталья Юрьевна – студентка Педагогического института Иркутского государственного университета, *e-mail:* volna16natasha@yandex.ru

УДК 81'221:811.581

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВАРИАТИВНОСТИ КИНЕСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ
(на примере китайского языка)**

Н.Л. Глазачева

Благовещенский государственный педагогический университет,
Благовещенск

В статье приводится анализ кинесических единиц китайского языка и дается их оценка с точки зрения их вариативности, стабильности и изменчивости.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, невербальная коммуникация, паралингвистика, кинесические средства, жесты, китайский язык.

На современном этапе развития лингвистического знания всё больше внимания уделяется различным аспектам исследования процессов коммуникации, а закономерности межкультурного общения представляют собой явления, особенно нуждающиеся в научном обосновании. Особый интерес вызывают невербальные средства коммуникации. В связи с развитием общества, культуры, науки и техники, с расширением межкультурной коммуникации активизировалось изучение соматического языка. Актуальность такого рода исследований определяется недостаточной изученностью взаимосвязи языковых и неязыковых средств общения, а также потребностью изучения средств, сопровождающих вербальную коммуникацию.

Коммуникативная деятельность человека включает в себя несколько подсистем различного типа. Как утверждает Н. Хенли, «коммуникация – это всеобъемлющий процесс, который осуществляется на нескольких уровнях и по нескольким каналам одновременно» [Henley 1977]. И хотя вербальный канал имеет безоговорочный приоритет в передаче содержания, многие невербальные аспекты коммуникации людей играют решающую роль в интерактивном взаимодействии. Как известно, с помощью языка передается не более 35% информации, а с помощью невербальных компонентов – оставшиеся 65%. Что касается информации настроения, то 7% информации передается при помощи вербальных средств, 93% – при помощи невербальных [Ху Вэньчжун 1994: 55].

Проблемы использования неязыковых средств речевой коммуникации изучает паралингвистика. Паралингвистические средства общения – это невербальные средства, включённые в речевое сообщение и передающие вместе с вербальными средствами смысловую информацию [Солощук 2004: 8]. Иными словами, происходит соприкосновение двух систем: первичной – языковой и вторичной – паралингвистической как функционально-языковой.

Вопрос о значимости неязыковых компонентов в процессе вербального общения остается спорным. На данном этапе изучения невербальных

средств общения имеют место быть две противоположные точки зрения.

Одна группа ученых (Т.М. Николаева, М. Арджиль и П. Трауэр и др.) определяют невербальные средства как самостоятельные, значимые элементы. Как утверждают М. Арджиль и П. Трауэр, «в человеческом обществе используются два отдельных языка, каждый из которых выполняет свои функции – невербальный канал общения используется в социальном поведении человека для выражения персонального отношения к кому-либо, в то время как вербальный канал общения используется в основном для передачи информации» [Argyle 1977: 204]. По мнению Г. Битти, такой подход предполагает, что «невербальный канал общения выполняет, главным образом, социальные функции; вербальный же канал слов и предложений передает семантическую информацию» [Beattie 1981: 300].

Существуют фундаментальные различия, которые указывают на невозможность рассмотрения вербального и невербального средств выражений как явлений одного порядка. Такие различия описывает Р. Харрисон, предлагающий различать вербальное и невербальное общение по четырем категориям: по используемому коду; по каналу производства и передачи информации; по механизму передачи информации; по выполняемой функции [Harrison 1974: 67]. Другая группа ученых (Г.В. Колшанский, Л.Г. Васильева и др.) считают неязыковые средства выражения лишь вспомогательными элементами по отношению к языковой системе [Серова 2012: 11].

Существует и «пограничное» мнение по поводу системного или изолированного рассмотрения данных понятий. Так, Г.Е. Крейдлин признает взаимосвязь невербальных средств общения и языка, но при этом не исключает отдельного рассмотрения их друг от друга (см. [Крейдлин 2002]). Основания для разделения вербальной и невербальной коммуникаций, предложенные ученым, дают основания согласиться с мнением о том, что несмотря на тесное взаимодействие языковых и неязыковых средств выражения в процессе коммуникации, рассмотрение паралингвистических средств как автономной системы возможно. Как автономная система, неязыковые средства коммуникации способны передать необходимую информацию, но данные случаи чисто неязыкового общения лежат уже вне сферы лингвистики и относятся к области психологии и физиологии. Употребление паралингвистических средств связано с ситуациями, в которых присутствуют те или иные ограничения канала общения (например, незнание национального языка партнера), особенности психологического состояния человека (большая радость или большое горе), также ситуации, в которых жесты нельзя понять неправильно или по-разному (этикетный жест приветствия) и, безусловно, в целях экономии языковых средств. Для правильного понимания невербальной речи необходима комплексность, то есть одновременное соотнесение языковых и неязыковых средств коммуникации в их единстве.

Кинесические средства являются наиболее часто используемыми среди паралингвистических средств общения. Важность изучения жестов в меж-

культурной коммуникации определяется практическими потребностями различных сфер человеческого общения. Так, изучение и преподавание иностранного языка невозможно без знания особенностей жестикуляции, обусловленной национальной или культурной спецификой. В сфере международного общения пренебрежение кинесическими средствами ведёт к непониманию или конфликту (например, кивок головой у разных народов может обозначать отказ или согласие). Поэтому предметом нашего исследования являются кинесические единицы паралингвистической системы китайского языка.

Поскольку паралингвистические средства в целом, кинесика в том числе, и вербальные средства коммуникации являются с одной стороны релевантными, при этом отличающимися ситуативностью и стихийностью, а с другой стороны относятся к самостоятельным элементам лингвистики, мы поставили задачу рассмотреть жестовые единицы коммуникации китайского языка как систему, схожую с вербальной, при этом не являющейся абсолютно идентичной.

Для ее осуществления методом сплошной выборки был отобран корпус жестов (30 единиц), которые могут быть использованы в разных ситуациях общения.

Опорными материалами послужили работы отечественных и китайских ученых, описывающих жестовые единицы коммуникации (см.: [Колшанский 1974, Наумов 2006, Ху Вэньчжун 1994]), а также аутентичная поисковая система *байду*. Выбранные жесты используются как интернациональные, универсальные так и ситуативно-обусловленные. Количественное соотношение китайских и интернациональных жестов составляет 1:1. Разнообразие корпуса жестов должно обеспечить полноту описываемого явления.

Данные для описания жестов, используемых китайцами, получены при анкетировании и интервьюировании 132 носителей китайского языка в возрасте от 18 до 45 лет (жители провинции Хэйлунцзян, городов Харбин и Хэйхэ). Исследование проводилось в 2016 г.

Респондентам была дана установка написать первую пришедшую в голову реакцию в виде плана содержания при предъявлении фотографии-стимула (жеста). Также были включены уточняющие вопросы: что обозначает данный жест, в каких ситуациях он употребляется и что при этом говорят. Для чистоты эксперимента участникам было запрещено советоваться друг с другом.

Опорой для организации жестов с точки зрения вариантности плана содержания послужило определение понятия «вариантность» в лингвистическом энциклопедическом словаре, как «представление о разных способах выражения какой-либо языковой сущности как об её модификации, разновидности» [Языкознание 1998]. Существование языковой системы характеризуется вариативностью, в анализе проведенного исследования мы будем использовать понятие вариантности как основное для характеристики того

или иного жеста.

В результате эксперимента нами было получено 4117 реакций. Данные результаты и результаты последующего интервьюирования дали основание для разделения жестовых единиц на две группы согласно вариантности их плана содержания. Первую группу составляют жесты, план содержания которых вариативен. Вторую – жесты, план содержания которых однозначен независимо от условий коммуникативной ситуаций.











В таблице 1 представлены жестовые единицы, план содержания которых варьируется в зависимости от ситуации общения, возраста собеседников, обстановки и смысловой нагрузки.

Для удобства анализа представленных в таблице жестовых единиц мы объединили их в подгруппы по общности плана содержания.

Первую подгруппу составляют жесты, выражающие просьбу или приказ подойти, отойти или уйти. К данной группе относятся жесты № 1, № 2, № 3.

Таблица 1

Первая группа жестов

				
Жест № 1	Жест № 2	Жест № 3	Жест № 4	Жест № 5
				
Жест № 6	Жест № 7	Жест № 8	Жест № 9	Жест № 10

Как видно из иллюстраций, моторика данных жестов различна. Ладонь в первом жесте смотрит вниз, рука направлена на человека, которого зовут. Пальцы одновременно сгибаются несколько раз. На второй иллюстрации ладонь направлена на говорящего, но движения повторяют жест № 1.

Рука в жесте № 3 производит выталкивающие движения говорящего. Интересно отметить, что во многих источниках жест № 1 указывается как

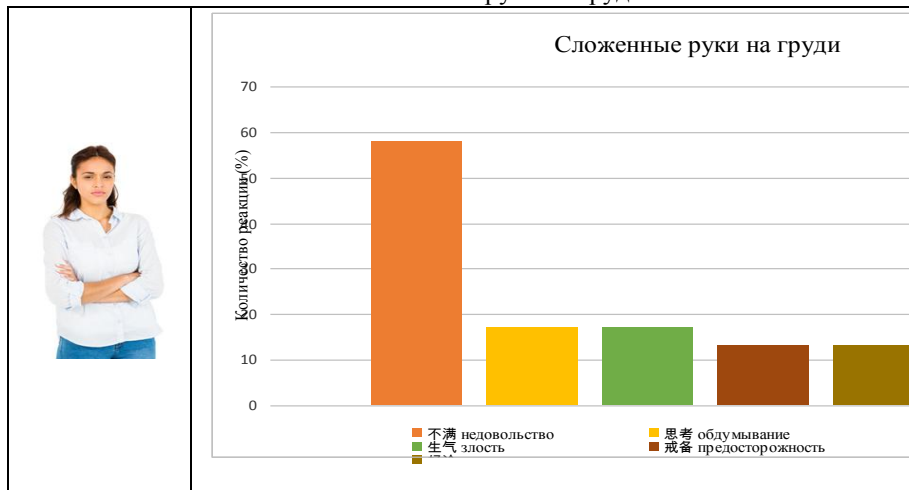
общеупотребительный для китайского лингвокультурного сообщества, а жест № 2 относится к культуре русского народа и других наций. Однако по результатам исследования и последующего интервьюирования было выявлено, что все три жеста были восприняты со значением *подойти к говорящему*. Из всего количества реакций 68 % составляет «*подойди*».

Также было установлено, что жест № 1 считается невежливым: респонденты молодого возраста пояснили, что так можно обратиться к животному, а люди старшего поколения объяснили, что этот жест направлен к ребенку от взрослого, сопроводив иллюстрацию пояснением *подозвать ребенка*.

Жест № 3 может быть рассмотрен как *подойди* или *уйди*. Респонденты пояснили, что вариант *уйди* считается грубым, передает значение «прогнать человека». Рассматривать данный жест как *подойди* можно при звуковом сопровождении или при направлении ладони к себе. Во всех трех случаях употребления жеста учитывается не только вербальное сопровождение, но и другие паралингвистические сопровождающие речь средства: тон, интонация и др. Также учитывается обстановка коммуникативной ситуации, возраст говорящего и человека, к которому обращаются. Необходимо отметить, что узнаваемость китайского и интернационального жеста *подойди* составляет 1:1. Это говорит о слиянии и взаимосвязи китайской и других культур.

Таблица 2

Жест «сложенные руки на груди»

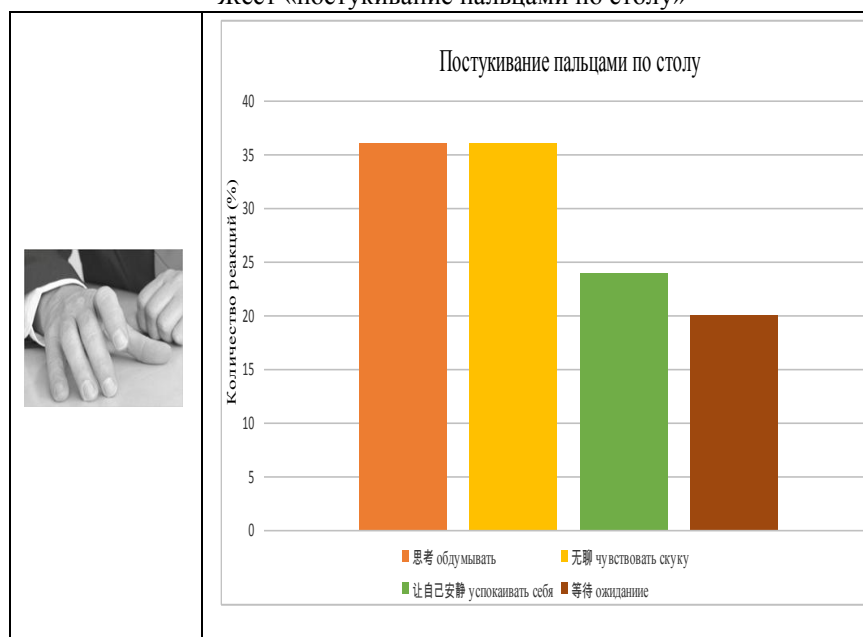


Жесты № 4 и № 5 образуют вторую подгруппу: выражение нетерпения, раздумья, недовольства, скуки или ожидания. Данные жесты являются интернациональными, но понять их смысл не составило труда для респондентов. Опираясь на полученные результаты анкетирования и интервьюирования можно заключить, что выбор данных жестов основывается на эмоцио-

нальном состоянии говорящего. Часто выбор происходит неосознанно, при этом в большинстве случаев приведенные жесты не сопровождаются вербальным выражением, что указывает на возможность рассмотрения жестов, как автономной системы. Но важна ситуация общения и то, что привело к выбору жеста, например, беседа, ссора или задание от преподавателя, то есть вербальная коммуникация.

Таблица 3

Жест «постукивание пальцами по столу»



Следующие четыре жестовые единицы объединены в подгруппу, обозначающую числительные. Особенность вынесения их в первую группу жестов, план выражения которых вариативен, обусловлен тем, что данные жесты используются не только при счете, но и включают в себя другие номинации.

Методом сплошной выборки на первом этапе исследования нами были выявлены два жеста, обозначающих цифру 10. При предъявлении этих жестов респондентам, 90% испытуемых обозначили жест № 6 как *десять*, и только 56% узнали в жесте № 7 этот же знак. 26% и 15% ответили, что жест № 7 обозначает *давать клятву* и *угрожать* соответственно. При этом все указывали на то, что выбор вкладываемого значения прямо зависит от коммуникативной ситуации. Поэтому жест № 7 был охарактеризован как многозначный и вариативный. Говоря о различиях в плане выражения цифры 10, необходимо отметить, что это обуславливается территориальным положени-

ем и экономией не только вербальных средств выражения, но и кинесических. Чтобы показать жест № 6, необходимо использовать две руки, тогда как жест № 7 показывается кулаком одной руки.

Значение *давать клятву* было также названо при характеристике жеста № 8, его указали 73% респондентов. Также 22% указало, что жест выражает цифру 3, при этом отмечая, что пальцы обычно не находятся так близко друг к другу. Респонденты дополнили, что при определенной коммуникативной ситуации они бы рассмотрели данный жест, как выражение цифры, а не обещания.

Жест № 9, который изначально был отобран нами как жест, выражающий цифру два, был охарактеризован 38% респондентов как *используемый во время фотографирования и выражающий радость*. На цифру два указали 33%, а 27% также указали значение *победа*.

Данная подгруппа жестов доказывает, что кинесическая система способна к изменчивости во времени так же, как и языковая. Если раньше вышеуказанные жесты рассматривались как однозначные безэквивалентные обозначающие счёт, то вслед за расширением межкультурной коммуникации план содержания данных жестов расширился. Выбор того или иного жеста обусловлен коммуникативной ситуацией и целевой установкой высказывания. В данном случае жест не обязательно должен сопровождаться вербальным выражением, он может автономно нести в себе необходимый план содержания.

На жест № 10 было получено 136 реакций. 70% указало на значение *не разговаривать*, по 8% – *нельзя* и *ты ошибся*, и еще 11% увидели в данном жесте цифру 10, указав при интервьюировании, что пальцы нужно держать на уровне груди. Говоря о запрете разговаривать, большая часть участников эксперимента сказала, что данный жест был узан, но сами бы они так не показали, а приложили бы один палец ко рту, чтобы призвать к тишине. Также был указан отрицательный и грубый оттенок данного жеста.

Жесты в одном случае могут сопровождать вербальную коммуникацию, что указывает на неделимость ее с языковой системой. В ином случае жесты могут использоваться самостоятельно, без сопровождения языковых средств, что говорит об их автономности. Но рассмотренная нами группа жестов показывает, что кинесические средства выражения ситуативны, используются в комбинации с вербальными средствами, дополняя или заменяя друг друга, также употребляются для экономии не только вербальных средств коммуникации, но и собственно паралингвистических.

Ко второй группе относятся жесты, план содержания которых достаточно прозрачен вне зависимости от коммуникативных условий (см. таблицу 4).

Таблица 4

Вторая группа жестов

				
Жест № 11	Жест № 12	Жест № 13	Жест № 14	Жест № 15
				
Жест № 16	Жест № 17	Жест № 18	Жест № 19	Жест № 20
				
Жест № 21	Жест № 22	Жест № 23	Жест № 24	Жест № 25
				
Жест № 26	Жест № 27	Жест № 28	Жест № 29	Жест № 30

Для удобства рассмотрения данная группа таким же образом, как и первая, разделена на подгруппы на основании плана содержания.

Первую подгруппу составляют жесты № 11 и № 12. 100% респондентов определили их, как *согласен, утверждение* и *не согласен, отрицание* соответственно. Данные жесты являются универсальными, интернациональными, в ходе последующего интервьюирования было определено, что приведенные жестовые единицы редко сопровождают вербальную коммуникацию, для выражения согласия или несогласия достаточно употребление жестов. Это говорит об автономности и универсальности кинесических средств выражения.

Жест № 13 в большинстве источников был объяснен как жест, используемый китайцами, когда они говорят о себе. Но во время проведения исследования только 50% респондентов узнали в этом жесте такой смысл – Я. В

ходе дальнейшего интервьюирования нами было установлено, что та половина респондентов, которая не дала реакций, при беседе обратила внимание на использование данного жеста в ситуации упоминания о себе. Это говорит об автоматическом, часто неосознанном использовании жестов. Их употребление также объясняется физическим, эмоциональным состоянием и отношением к происходящему. Жесты зачастую характеризуются стихийностью и неосознанностью.

Жесты № 14, № 15 и № 16 составляют подгруппу, план содержания которых означает *можно, молодец, похвала и успех* соответственно. 100% испытуемых определили их именно так. Все представленные жесты являются интернациональными, не представляющими трудности в понимании для носителей китайского языка. Однозначность плана содержания вышеперечисленных жестовых единиц представляет возможным их употребление без использования вербальных средств коммуникации.

Жесты № 17, № 18, № 19 и № 20 объединены в подгруппу, планом содержания которой является приветствие или поздравление. Приведенные жесты различаются между собой оттенками в использовании. Жесты № 17 и № 18 были определены нами, как китайские традиционные. Респондентами в ходе интервьюирования было уточнено, что жест № 17 обозначает *желаю счастья*, а жест № 18 означает *уважение и вежливое приветствие*. Жест № 17 часто сопровождался словами «*разрешите Вас поздравить*» при желании счастья в Новый год. Результаты исследования показали, что среди молодого поколения респондентов данные жестовые единицы уже не используются. Приветствие сейчас выражается с помощью интернациональных жестов № 19 и № 20. Различие их заключается в приветствии одного человека и приветствии нескольких хорошо знакомых людей (жесты № 19 и № 20 соответственно). 11% также определили жест № 20, как выражающий значение *сотрудничество и соглашение*.

Результаты анализа приведенных выше жестовых единиц указывают на то, что паралингвистическая система способна к изменчивости с течением времени, что также позволяет рассматривать систему невербального общения как отдельную от языковой.

Жест № 16 «*похлопывание по животу*» и жест № 17 «*пожимание плечами*» удобнее рассматривать в одной подгруппе в силу однозначности их планов содержания. Определение значений приведенных жестовых единиц не вызвало затруднений у респондентов. 100% реакций на стимул № 16 – *я голодный* и *я наелся*. Коммуникативная ситуация, определяющая эти значения, предельно понятна. Пожимание плечами является универсальным и однозначным средством выражения – *ничего не поделаешь, нет выбора* – для 100 % респондентов.

Представленные жесты являются интернациональными, они остаются неизменными как с течением времени, так и при переходе от одной культуры в другую. Таким образом, данные исследования подтверждают еще один

признак паралингвистических средств, как системы, – стабильность во времени.

Последнюю подгруппу образуют жесты, план содержания которых однозначен, к ним относятся жесты, выражающие числительные. Это жестовые единицы, представленные в таблице под номерами 23-30: *один, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять* соответственно. 100% респондентов обозначили представленные жестовые единицы, как числительные. Полученные результаты свидетельствуют, что кинесическая система стабильна во времени.

Проанализировав данные, полученные при исследовании жестовых единиц китайского языка, можно заключить, что кинесическая система китайского языка, так же как и языковая, подвержена влиянию внешних факторов, таких как глобализация и вхождение Китая в мировое поликультурное общество. Подтверждению этому служат использование и узнавание носителями китайского языка и культуры интернациональных жестов, а также вариативность собственно китайских жестовых единиц в зависимости от коммуникативной ситуации, ее внешних условий и стимула-побуждения к реакции.

Вариативность плана содержания и плана выражения китайских жестов объясняется не только конкретной коммуникативной ситуацией, но и возрастом собеседников, обстановкой и другими факторами, которые влияют на выбор жестовой единицы.

Таким образом, паралингвистическая система в целом, кинесика в том числе, может рассматриваться как система автономная от языковой. Как система, паралингвистические кинесические средства выражения вариативны как в плане содержания, так и в плане выражения и способны к изменчивости во времени. Полученные выводы не исключают возможности рассмотрения паралингвистической кинесической системы как автономной от языковой. С одной стороны, при этом необходимо рассматривать использование жестовой единицы только в контексте: они подкрепляются ситуацией, используются в комбинации с вербальными средствами, дополняя или заменяя друг друга, что, с другой стороны, не позволяет разделить языковую и паралингвистическую системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бу Юньян. Дифференциация русских и китайских традиционных жестов / Юньян Бу // Русский язык за рубежом. – 2010. – №4. – С. 49-52.
2. Колшанский Г.В. Паралингвистика / Г.В. Колшанский. – М.: Наука, 1974. – 81 с.
3. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г.Е. Крейдлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
4. Наумов В.В. Лингвистическая идентификация личности / В.В. Наумов. – М.: КомКнига, 2006. – 240 с.
5. Серова С.В. Паралингвистика / С.В. Серова // Педагогические науки. Методика. Вестник Полоцкого гос. университета. Серия Е.– 2012. – №15. – С. 8-12.
6. Солощук Л.В. Невербальная коммуникация: ее место и перспективы исследова-

- ния в современной лингвистике / Л.В. Солощук // Вісник ХНУ. – 2004. – № 635. – С. 170-173.
7. Ху Вэньчжун. Культура и коммуникация / Вэньчжун Ху. – Пекин: Изд-во обучения иностранных языков, 1994. – 290 с.
 8. Argyle M. Bodily communication. – New York: International University Press, 1977. – 403 p.
 9. Beattie G.W. Sequential temporal problems of speech in gaze and dialogue // A. Kendon (ed.) Nonverbal communication, interaction, and gesture. – The Hague: Mouton, 1981. – P. 297-320.
 10. Harrison R.P. Beyond words: An introduction to nonverbal communication. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1974. – 346 p.
 11. Henley N. Body Politics: Power, Sex and Nonverbal Communication. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. – 204 p.
 12. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

**VARIABILITY OF KINESICS MEANS
IN THE CHINESE LANGUAGE: LINGUISTIC STUDY**

N.L. Glazacheva

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk

This article analyzes Chinese kinesics units and assesses the kinesics system in terms of variation, stability and changeableness.

Key words: *cross-cultural communication, nonverbal communication, paralinguistics, body language, kinesics means, gestures, the Chinese language.*

Об авторе:

ГЛАЗАЧЕВА Надежда Леонидовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры романо-германских и восточных языков Благовещенского государственного педагогического университета, *e-mail:* dreamn21@mail.ru

УДК [811.111+811.131.1]’36

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
АНГЛИЙСКИХ И ИТАЛЬЯНСКИХ
«КУЛИНАРНЫХ» ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

А.П. Гулидова

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

И.В. Кочкарева

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь

Статья посвящена сопоставительному анализу фразеологических единиц английского и итальянского языков, в состав которых входят «кулинарные» компоненты. Сравнивая внутреннюю форму и дескрипторы фразеологизмов, авторы анализируют особенности национального характера, отраженные в языке.

Ключевые слова: фразеологическая единица; внутренняя форма; дескриптор; национальный характер; концептосфера.

На современном этапе развития языкознания наблюдаются две тенденции. С одной стороны, внимание исследователей нацелено на изучение процессов языковой интеграции. С другой стороны, происходит оживление интереса к национальному самосознанию, что подтверждается популярностью изысканий в области национального менталитета (ментальности), языковой личности, национальной концептосферы, самобытности и констант различных национальных культур.

Еда – это существенная часть культуры любого народа. Хорошо известно, что именно вопросы питания порой являются самыми сложными в процессе межкультурного общения. В данной статье мы рассмотрим «кулинарные» фразеологические единицы (далее ФЕ) английского и итальянского языков, то есть те ФЕ, которые в качестве ключевых слов содержат названия типичных для каждой культуры продуктов. При этом каждая из приводимых в качестве примеров ФЕ будет снабжена не только толкованием ее смысла (идентификатором в терминологии Ш.Балли, дескриптором в терминологии Т.Е. Черданцевой), но и буквальным переводом. «Буквальное прочтение идиомы представляет собой не что иное, как ее внутреннюю форму, именно она является источником культурной информации» [Черданцева 2000: 15].

Традиционные для английской кухни продукты: хлеб, сыр, картофель, лук, мясо, сливочное масло. Традиционные напитки – чай, пиво. В свою очередь, основу итальянской кухни составляют оливки и оливковое масло, сыр, макаронные изделия, помидоры, хлеб, морепродукты, мясо. Популярные напитки – вино и кофе.

Рассматривая национальную концептосферу «итальянское», А.Е.Лобков пишет: «Геополитические особенности определяют такие общепризнанные концепты итальянской жизни как жизнелюбие, традиционность, любовь к родной земле, к родному дому, артистизм, виртуозность, индивидуализм, находчивость, страстность, любовь к удобству, толерантность, миролюбие, связанное с исконным итальянским протестом против иерархической упорядоченности, жесткой военной дисциплины и слепого послушания.» [Лобков [http](http://)] При этом концепт «жизнелюбие» включает в себя умение наслаждаться-

ся дарами родной земли, получать удовольствие от приготовления пищи и самого процесса еды. Практически все исследователи, посвящающие свои работы изучению итальянского образа жизни, национального характера итальянцев, подтверждают это положение. Так, Эндрю Уиттакер пишет: «Итальянцы любят не поесть вообще – они любят *свою* еду. А «их» еда – это блюда родного региона или даже родного города». [Уиттакер 2013:243] Эта любовь к родному очагу отражена и во фразеологическом фонде итальянского языка. Например, среди «кулинарных» ФЕ мы находим такие: *il vino di casa non imbriaica* (букв. домашнее вино не пьянит) – *дома и стены помогают*; *il pane a casa propria, ciascuno lo fa come vuole* (букв. каждый в своем доме делает хлеб как хочет) – *каждый в своем доме хозяин*; *le dure croste del pane altrui* (букв. твердые корки чужого хлеба) – *чужой хлеб горек*.

Нетрудно заметить, что у итальянцев и англичан диаметрально противоположное отношение к еде. В отличие от итальянцев, англичане не делают из еды культа, хотя многие любят поесть. Английская еда направлена на утоление голода, а не на получение удовольствия. По мнению англичан, «пища должна быть такой, какой она дана богом, землей, природой, все излишества и изыски от лукавого». [Павловская 2014:184] Английская кухня близка по типу традиционной русской – вареные овощи, тушеное или жареное мясо, пироги. Англичане предпочитают простую, но сытную еду.

При сопоставлении «кулинарных» ФЕ в итальянском и английском языках выяснилось, что среди итальянских фразеологизмов большую долю составляют ФЕ с глаголом *mangiare* (есть). Мы выделили 21 подобную ФЕ. Среди них такие, например, выражающее общее отношение итальянцев к еде, питанию: *chi è pigro a (или al) mangiare è pigro a ogni cosa* (букв. кто ленится есть, тот ленится делать все); *il mangiare spegne sette mali* (букв. еда спасает от семи бед) – *еда помогает от многих болезней*.

Для сравнения, англоязычные словари содержат всего 9 ФЕ, имеющих в своем составе глагол *eat* (есть). При этом 3 из них связаны с тем, как нужно или не нужно вести себя за столом, т.е. описывают *table manners* (правила поведения за столом): *eat like a pig* (букв. есть как свинья) – *обладать плохими манерами за столом*; *eat like a horse (hog)* (букв. есть как лошадь, как боров) – *иметь хороший аппетит, объедаться*; *eat like a wolf* (букв. есть как волк) – *жадно есть, наброситься на еду*. Как видим, еда для англичан является и воспитательным фактором. А.В. Павловская по этому поводу пишет: «Ключевая идея – есть не ради удовольствия или баловства, а для насыщения и продолжения жизни. Более того, можно сочетать приятное (процесс воспитания) с полезным (питанием). Не случайно существует распространенное мнение, что для француза важно качество пищи, для немца – количество, а для англичан – хорошие манеры за столом» [Павловская 2014: 211]. В итальянском языке лишь одна ФЕ связана с правилами поведения за столом: *mangiare la torta col cucchiaino* (букв. есть торт ложечкой) – *не уметь себя вести, быть невоспитанным*. Есть и одна ФЕ, напоминающая английскую

eat like a wolf: mangiare persei cani e tre lupi (букв. есть за шестерых собак и трех волков), сравн. *есть за десятерых*. Но, в отличие от английской, итальянская ФЕ не имеет отрицательной коннотации. Хороший аппетит не вызывает осуждения у итальянцев.

Часть ФЕ имеют в обоих языках одинаковые ключевые слова: хлеб, сыр, молоко, мясо, вино. Однако, при анализе данных фразеологических словарей обоих языков выяснилось, что названия одних и тех же продуктов встречаются в итальянском и английском языках с различной частотностью. Так, в итальянском языке имеется 31 ФЕ с компонентом *хлеб (pane)*. В английском языке встретилось 17 ФЕ с компонентом *bread*. В итальянском языке 9 ФЕ содержат компонент *суп (minestra)*, в то время как в английском языке таких ФЕ нашлось лишь 2. В итальянском языке ключевой компонент *картофель* встретился в 3 ФЕ, в то время как в английском языке таких ФЕ оказалось 8.

Отдельную группу составляют ФЕ, ключевые слова которых не совпадают в двух исследуемых языках. В итальянском языке это ФЕ, содержащие слова *carciofo* (артишок), *fagiolo* (фасоль), *caffè* (кофе), *prezzemolo* (петрушка), *knocco* (клецка, ньок). В английском языке это ФЕ, в составе которых есть *tea* (чай), *pie* (пирог), *jam* (джем), *beer* (пиво), *onion* (лук), *beans* (бобы), *ale* (эль), *butter* (сливочное масло).

Ряд ФЕ отражают национальные традиции, историю, связаны с конкретными устоями жизни. Например, в английском языке *eat for the bar* (букв. *есть ради адвокатуры*) – ‘готовиться к адвокатуре, учиться на юридическом факультете’ (в Англии студенты юридического факультета обязаны несколько раз в каждом семестре обедать в столовой юридической корпорации); *apple-pie bed* (букв. *кровать – яблочный пирог*) – связанные простыня и пододеяльник, не дающие лежащему возможности вытянуться во всю длину (распространенная в английских школьных интернатах проделка, загнутые простыни напоминают загнутые края яблочного пирога); *win the wooden spoon* (букв. *выиграть деревянную ложку*) – занять последнее место в состязании (в Кембриджском университете существовал обычай дарить деревянную ложку студенту, получившему самую низкую оценку на экзамене по математике). В итальянском языке: *scoprire (trovare) l'uovo di Colombo* (букв. *найти колумбово яйцо*) – разрешить трудную задачу.

Достаточно большую группу в обоих языках составляют «кулинарные» ФЕ, описывающие людей. Выбор ключевого компонента, на котором основан образ, позволяет дать оценку того или иного типа людей. Вот примеры таких ФЕ в английском языке: *quite the potato* (букв. *совершенно картофель*) – порядочный человек, чудный парень; *not the clean potato* (букв. *нечистый картофель*) – подозрительная личность; *small potatoes* (букв. *мелкая картошка*) – мелкие людишки; *coach potato* (букв. *диванная картошка*) – лежебока, проводящий все время перед телевизором; *easy meat* (букв. *легкое мясо*) – простак, человек, которого легко обмануть; *good onion* (букв. *хорошая луко-*

вица) – славный парень; *big cheese* (букв. большой сыр) – важная персона, шишка; *bad egg* (букв. тухлое яйцо) – негодяй; *old bean* (букв. старый боб) – старина, дружище; *head cook and bottle-washer* (букв. главный повар и мойщик бутылок) – мастер на все руки.

В итальянском языке: *pezzo grosso* (букв. толстый кусок) – важная персона; *buono come il pane* (букв. хороший, как хлеб) – добрейшей души (человек); *un pezzo di pane* (букв. кусок хлеба) – простой, немудреный человек; *eroe da caffè* (букв. кофейный герой) – тот, кто умеет хорошо говорить о различных свершениях за кофейным столиком, но никогда ничего не делает; *prezzemolo d'ogni minestra* (букв. в каждом супе петрушка) – вездесущий человек; к каждой бочке затычка; *un sacco di patate* (букв. мешок картошки) – нелепо, безвкусно, неряшливо одетый человек; *spirito di patata* (букв. картофельный юмор) – остряк-самоучка с плоским юмором; *più minchione che l'uova sode* (букв. больший дурак, чем крутые яйца) – дурак дураком; *una buona/famosa forchetta* (гж. *forchetta fine*) – (букв. хорошая/знаменитая/тонкая вилка) – хороший едок, любитель хорошо поесть, большой гастроном.

Как видим, часть ФЕ в английском и итальянском языках имеют в своем составе одинаковые компоненты – *картошка, яйцо*. Однако этим сходство исчерпывается. В английском языке основу сравнения составляют базовые продукты английской кухни: *лук, мясо, сыр, картофель*. В итальянском языке мы наблюдаем большее разнообразие: *хлеб, картофель, кофе, петрушка*. Интересно, что среди оценочных ФЕ в итальянском языке со значением «иметь хороший / плохой характер» есть такая: *essere di buona/cattiva cucina* – *букв. быть хорошей/плохой кухни*.

В ходе сопоставительного анализа ФЕ двух языков выяснилось, что можно выделить несколько групп ФЕ в зависимости от степени совпадения их внутренней формы и/или дескриптора.

Во-первых, при описании сходных ситуаций носители английского и итальянского языков нередко используют разные образы. Рассмотрим несколько примеров таких ФЕ, близких по дескрипторам, но различных по внутренней форме: *Chi vuol tutte l'olive, non ha tutto l'olio* (букв. у того, кто хочет оливки, нет масла) – надо выбирать что-нибудь одно; нельзя иметь все сразу. Та же мысль в английском языке: *you can't have a cake and eat it* – (букв. нельзя и сохранять пирог, и есть его). *Facile come ber un uovo* (букв. легко, как яйцо выпить) – легче легкого, нет ничего легче. В английском языке: *a piece of cake* (букв. кусок пирога, торта). Нужно довольствоваться тем, что есть (*лучше синица в руках, чем журавль в небе*): *è meglio un uovo oggi che una gallina domani* (или *a pasqua*) – *букв. лучше яйцо сегодня, чем курица завтра* (или на Пасху); *half a loaf is better than no bread* (букв. лучше полбуханки хлеба, чем ничего)

Во-вторых, в ряде случаев ФЕ почти полностью совпадают как по внутренней форме, так и по дескриптору. Например, *у семи нянек дитя без глазу*: *(i) troppi cuochi guastano (imbrattano) la minestra* (букв. много поваров испор-

тят суп); в английском языке – *too many cooks spoil the broth* (букв. слишком много поваров испортят бульон); сожалеть о непоправимом: *piangere sul latte versato* – плакать о пролитом молоке (букв. плакать над разлитым молоком); в английском языке: *to cry over the spilt milk* (букв. плакать над разлитым молоком); охладить пыл, успокоить страсти: *gettare (un po' di) olio sulle onde* (или *sulle acque agitate*) – (букв. плеснуть масла на волны); в английском языке – *pour oil on the waters* (букв. лить масло на воды) – успокаивать волнение, действовать успокаивающе.

В-третьих, в ряде случаев внутренние формы ФЕ итальянского и английского языков очень близки, а общий смысл их различен. Например, *dividere la torta* (букв. делить торт) – делить добычу; *cut a pie* (букв. разрезать пирог) – вмешиваться во что-либо.

Таким образом, наличие в обоих языках большого корпуса «кулинарных» фразеологизмов говорит об их востребованности, частотности употребления в самых разных ситуациях, что лишний раз подтверждает высказывание А. Вежицкой о том, что «в области культурно-значимых объектов и концептов языка обладают особенно богатым словарным запасом» [Вежицкая 1999: 71].

Помимо описания типов людей и взаимоотношений между людьми, рассматриваемые ФЕ используются для передачи житейского опыта, описания поступков людей, материального положения, эмоций и т.д. Можно сказать, используя итальянскую ФЕ, что фразеологизмы обоих языков представляют собой *olio di vocabolario* (букв. масло словарного фонда) – сокровищницу языка, в которой отражены особенности национального характера и образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
2. Лобков А.Е. Итальянское [Электронный ресурс] / А.Е. Лобков // Межкультурная коммуникация. – Н.Новгород, 2011. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/m_komm/02.php
3. Павловская А.В. 5 o'clock и другие традиции Англии / А.В. Павловская. – М.: Алгоритм, 2014. – 367 с.
4. Уиттакер Э. Италия / Э. Уиттакер. – М.: Рипол-Классик, 2013. – 317 с.
5. Черданцева Т.З. Итальянская фразеология и итальянцы / Т.З. Черданцева. – М.: ЧеРо, 2000. – 304 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКАЯ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

6. Буковская М.В. Словарь употребительных английских пословиц / М.В. Буковская, С.И. Вяльцева [и др.]. – М.: Русский язык, 1985. – 232 с.
7. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – В 2-х т. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 1264 с.
8. Черданцева Т.З. Итальянско-русский фразеологический словарь / Т. З. Черданцева, Я.И. Рецкер, Г. Ф. Зорько. – М.: Русский язык, 1982. – 1056 с.
9. McCarthy M. English Idioms in Use / M. McCarthy, F. O'Dell. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 190 p.

10. Vanzini R. Fraseologia italiana-russa / R. Vanzini. –Modena, 1965. – 225 p.

**COMPARATIVE ANALYSIS
OF ENGLISH AND ITALIAN PHRASEOLOGICAL UNITS**

A.P. Gulidova

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg

I.V. Kochkareva

Perm State National Research University, Perm

The article deals with comparative analysis of English and Italian phraseological units with food components. The authors examine similarities and differences between inner form and descriptors of idioms which makes it possible to study peculiarities of national characters reflected in the languages.

Key words: *phraseological unit; inner form; descriptor; national character; sphere of concepts.*

Об авторах:

ГУЛИДОВА Арсения Павловна – студентка 4 курса бакалавриата Санкт-Петербургского государственного университета, *e-mail*: a.gulidova@yandex.ru.

КОЧКАРЕВА Ирина Витальевна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка профессиональной коммуникации Пермского государственного национального исследовательского университета, *e-mail*: ikochkareva@yandex.ru.

УДК 81

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
ВЕРБАЛИЗОВАННЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ С КОМПОНЕНТОМ
«РУКА» В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

Ю.В. Дмитриева

Соликамский государственный педагогический институт (филиал)
Пермского государственного национального исследовательского
университета, Соликамск

В статье представлены отличительные особенности невербального поведения, в частности языка жестов, включающего в себя такой компонент, как «рука», его языкового описания в английском, немецком и русском языках для выражения эмоциональных состояний человека в процессе межкультурного общения. Автор знакомит с разнообразными средствами вербализации того или иного жеста, которые обладают сходными и специ-

фическими для определенной этнолингвокультуры особенностями словесного обозначения жестов рук для передачи определенной эмоции в рассматриваемых языках.

Ключевые слова: невербальное поведение, жест, рука, эмоциональное состояние, вербализация, свободное словосочетание, фразеологическая единица, этнолингвокультура, сходство, различие.

Данная статья нацелена на изучение характерных особенностей невербальной коммуникации, выражающей эмоциональное состояние человека в виде жестов рук. Термин *жест* представляет собой выразительное телодвижение или движение определенной части тела человека, обозначающее что-либо. Язык жестов может дополнять вербальную часть информации, а иногда отдельные жесты или телодвижения служат лишь единственным средством передачи или получения передаваемого сообщения. «Ничто не придает столько выражения в жизни, как жесты, движения рук, особенно при душевных волнениях; без жестов самое живое лицо маловыразительно», – отмечает Г. Лессинг (Цит. по: [Поваляева 2004: 68]).

Одним из важнейших компонентов языка тела является «рука». В процессе речевого взаимодействия разные части тела имеют различное значение, например, руки в общении русских в значительно большей мере, чем при общении носителей двух других культур, играют активную роль в регулировании и управлении коммуникативным процессом.

В данной статье аспекты невербального поведения английского, немецкого и русского языков были классифицированы по участию определенного органа тела человека, которые передают значимую информацию и помогают в выражении тех или иных эмоциональных состояний в контексте отдельно взятой коммуникативной ситуации.

Вербализованные описания жестов тела классифицируются по тому, какие органы человеческого тела являются главными в их исполнении. Существуют две классификации аспектов невербального поведения, одна из которых разделяет кинемы в зависимости от части тела, именуемой рабочим органом. Активная часть тела является в данном случае главной в исполнении кинемы (классификация по активным органам).

Если речь идет о жестах рук, то имеются в виду части тела, исполняющие ту или иную кинему (активные органы). Так, для жестов рук наиболее значимыми выступают рабочая часть руки, определяющая способ производства кинемы, положение руки, ее частей, характер ее движения и направление: *to throw up one's hands (to clasp one's hands) – die Hände über den Kopf zusammenschlagen – всплеснуть руками*.

Вторая классификация делит аспекты неречевой коммуникации на группы в соответствии с тем, какая часть тела является местом ее реализации (классификация по пассивным частям тела или по месту исполнения кинемы). «Пассивными» органами, входящих в состав невербальных знаков, выступают, например, волосы: *провести рукой по волосам – to pass one's*

hand (fingers) over one's hair – mit der Hand über das Haar streichen (fahren), или плечи: пощипать к.-л. по плечу – to pat smb.'s shoulder – j-m. auf die Schulter klopfen.

Большинство межъязыковых эквивалентов с данным компонентом имеют отрицательную оценку. Рука является средством для выполнения различных действий, что можно проследить при рассмотрении фразеологических оборотов с отрицательной коннотацией: *to fold one's hands – die Hände in den Schoß legen – складывать руки:*

She saw her mother purse her lips and fold her hands together, refusing to argue further, only certain that she was in the right (S. Hill) (Making It ... 1978: 208);

Sie setzte sich auf einen Koffer und wartete, die Hände im Schoß, mit gesenkten Lidern, mit gesenktem Kopf, wie sie noch gestern auf ihrer Pritsche gewartet hatte, wie sie morgen wer weiß wo warten wurde (Seghers 1964: 246);

С такими людьми можно идти народу, они на малом не помирятся, не останятся, пока не одолеют все обманы, злобу и жадность, они не сложат рук, покуда весь народ ... в один голос не скажет – я владыка, я сам построю законы для всех равные! (М. Горький) (Цит. по: [Квеселевич 2001: 516].

Как известно, скрепление рук двух или более собеседников означает существование дружеских отношений, что можно проследить в семантике такого фразеологизма, как: *to hold out (to reach out; to put out) one's hand to smb. – j-m. die Hand reichen – протягивать руку к.-л.:*

He stretched out his hand. "Well, good-bye, I hope you'll have a jolly journey." They shook hands (W.S. Maugham) (Making It ... 1978: 277);

Dann klemmte er die Angelrute unter den Reifen, stand auf und reichte Robert die Hand. "Tag, Robert – da liegt noch so ein Reifen. Du kannst ruhig lauter sprechen. Die Fische hören dich nicht. Hier sind keine" (Kant 1971: 442);

Они обещали поддержать его, Розенталя, в случае чего. «Не бойтесь прогореть! Мы всегда протянем вам руку!» (В. Черняк) (Цит. по: [Квеселевич 2001: 522].

Дверь открыл Гутман. Лицо его сияло радостной улыбкой. Протягивая руку, он сказал: – Входите, сэр! Благодарю, что пришли. Прошу (Хемметт 1992: 274).

Компонент «рука» употребляется для передачи различных эмоциональных состояний, например, беспокойство, гнев, привязанность, просьба могут быть описаны с помощью следующих свободных и устойчивых словосочетаний: *протягивать (к к.-н.) руки, приложить руку к сердцу, схватить к.-н. за руку, дернуть к.-н. за рукав* и т.д.:

– Сынок! Желанный! – вопила старушка в поневе, протягивая руки. – Будя тебе за ради Христа! Желанный, будя – помрешь! (И. Бунин) [Дмитриева 2003].

В рассматриваемых языках *to hold out (to extend; to put out; to stretch out)*

one's hand to smb. (to give one's hand to a person), to put one's hand to one's heart (breast); to seize (to grab at) smb.'s hand (to grasp the hand), to pull one's sleeve (to pull one by the sleeve); j-m. die Hand geben (j-m. die Hand reichen), die Hand aufs Herz legen; an der Hand fassen (packen; greifen); am Ärmel zupfen (ziehen) являются лексическими единицами и фразеологическими оборотами, выражающими данные эмоциональные состояния:

She put out her hand and took mine. "You aren't angry, are you, darling?" (Hemingway 1976: 134).

And as the old man began to rise from the bench, he seized his arm roughly. "I want to know the Truth," he cried, "I want you to tell me the Truth of it all. What's behind it?" (A. Wilson) (Making It ... 1978: 411).

Quasi gab ihm die Hand und sagte: "Vielen Dank, Herr Doktor, vielen Dank, wenn es hilft, kann ich ganz still liegen. Aber, wenn ich Ihnen das sagen darf: Wir sind keine komische Fakultät!" (Kant 1971: 151);

Fahrenberg machte eine ganz menschliche Bewegung. Er legte die Hand aufs Herz. Sein Unterkiefer war abgerutscht. Sein Gesicht war schlaff vor Enttäuschung (Seghers 1964: 312).

Следует отметить, что ритуальные движения зафиксированы в языке в форме свободных и фразеологических словосочетаний, например, жест «рука на сердце» указывает на желание произнести искренние и правдивые слова и может быть вербально представлено устойчивой единицей *положить руку на сердце*. Кинемы с компонентом «рука» зафиксированы в огромном количестве фразеологических единиц: *ударить по рукам* (совершить сделку, согласиться), *пожать руку* – кинема приветствия, прощания или существования дружеских отношений. Тот, кто хочет оказать помощь другому, *протягивает руку* и т.д.

Кроме того, в качестве примера устойчивых выражений из русского языка можно назвать такие как: *бить по рукам, показать кукиш*, из английского языка – *not to lift a finger (a hand), with folded arms*, из немецкого языка – *mit beiden Händen bei etwas zupacken (zugreifen)*.

Особый интерес представляют фразеологические единства, образность которых выступает как отражение наглядности, заключенной в свободном словосочетании, на базе которого образуется фразеологизм, например, при счете чего-л. загибают пальцы на руке. Свободное словосочетание для обозначения такого действия получает переносное значение, представленное омонимичной ФЕ: *пересчитать по пальцам (to count on one's fingers – einen Finger nach dem anderen entgegenstrecken)* – «очень мало».

В выражении *руки опускаются*, кроме прямого значения, присутствует семантика фразеологического оборота: «утрачивать способность действовать или желание делать ч.-л.» [Введенская 2008: 138], что служит выражением «пассивности, безволия, подавленности из-за несчастья, горя» [Акишина 1991: 89]. Эффект от фразеологической единицы значительно возрас-

тает, если автор обыгрывает буквальный смысл его компонентов, изменяет лексический состав, включая его в новые сочетания. Все стилистические особенности делают их активным языковым средством [Введенская 1998: 167]: *показать нос, рука не поднимается, to throw up (to lift up) one's hands (to spread one's arms; to shrug (one's shoulders)), smb.'s face fell, sich die Augen aus dem Kopf schämen, den Kopf hängen lassen*. Именно фразеологические обороты выступают отражением культуры народа, его традиций и обычаев, взглядов его представителей на окружающий мир.

Компонент «палец» присутствует в составе таких словосочетаний, как: *to point (to poke) (with) a finger at smb. – auf j-n. (etwas) (mit dem Finger zeigen) (weisen; deuten) – показывать пальцем на к.-л. (ч.-л.)*, что является знаком насмешливости, неприязни, пренебрежения, а также указательным жестом:

He tried to address me, very civilly I mean, and pointed at Miriam (L. Durrell) (Making It ... 1978: 151);

"Ich bin Paul" stellte ich mich vor. John schenkte mir einen kurzen Blick. Schwiäg. Mein Vater vorne deutete mit dem Finger auf mich und sagte in sehr deutlichem Deutsch: "Das ist Paul. Unser Sohn. Ich bin Herr Leitermann. Und neben mir ist Frau Leitermann!" (В. Hagemann) [БКНЯ 2005: 6];

С гримасой отвержения Дегармо отвернулся и ткнул пальцем в сторону Кингсли (Чандлер 1992: 556).

Сопоставительное изучение особенностей языковой номинации невербального поведения трех наций предполагает изучение как языковых, так и невербальных коммуникативных средств для установления сходных особенностей этикетного поведения какой-либо нации в определенных ситуациях общения, а также выявления их отличий от системы принятых правил поведения в других культурах.

Так, приветствие составляет одно из основных правил вежливости англичан. Приветствие сопровождается использованием этикетных речевых формул, приветливым выражением лица и физическим контактом, например, коллеги могут коснуться предплечья или плеча друг друга: *to take smb. by the arm, to take smb.'s arm (hand)*. Однако рукопожатие используется представителями англоязычной культуры значительно реже (при знакомстве, первой встрече или прощании), чем носителями русской культуры. В других ситуациях оно менее распространено, чем в культуре русских: *обменяться рукопожатием, поздороваться с к.-л. за руку, приветствовать к.-л. рукопожатием*.

Некоторые исследователи считают, что англоязычные партнерыжимают руку своего собеседника только при знакомстве и больше не обмениваются с ним рукопожатием. Оно присутствует лишь в ситуациях прощания, при отправлении в поездку на длительное время или при расставании с коллегами в ситуации увольнения с работы.

Тактильная коммуникация (прикосновение к плечу, локтю, руке) в разном полой коммуникации англичан возможна, в отличие от русских, у которых

в данной ситуации прикосновение запрещено. «Русские женщины отмечают, что английские мужчины в разговоре трогают их за плечо, спину или талию» [Стернин 2003: 116–117]: *to embrace smb., to hug smb., to put one's hand on one's shoulder.*

Неодобрение выступления в англоязычном общении передается ритмичными, размеренными аплодисментами: *to clap one's hands*, но быстрые аплодисменты означают одобрение, а редкие – сарказм и часто сопровождаются свистом. По сравнению с русскими: *аплодировать, бить в ладоши*, представители английской культуры используют аплодисменты реже. Что касается жестов тела в целом, стоит отметить, что в культуре англичан сфера их использования – очень ограничена.

Русскоязычные собеседники прибегают к использованию кинем намного чаще: разводят руки: *развести руками*, когда выражают недоумение, раскаяние и т.д. При этом жесты рукой занимают большее пространство, чем западноевропейские [Прохоров 2002]: *взять обеими руками за оконные занавески, грозно покачать указательным пальцем, всплеснуть ладонями (руками), полоснуть (воздух) ребром ладони (рукой)* и др.

Кинема, выражающая отрицание, осуществляется рукой с открытой ладонью, движущейся на уровне пояса влево-вправо. Постукивание англичанами указательным пальцем по кончику носа обозначает секретность [Стернин 2003: 128]. Англоязычные военные отдают честь, подвернув большой палец и разворачивая ладонь вперед, которая затем резко опускается вниз (русские и американцы выполняют этот жест, разворачивая ладонь вниз). Скауты приветствуют друг друга, как военнослужащие в России, но при этом мизинец соединен с большим пальцем [там же: 127].

Использование кулака означает злость или раздражение: *to threaten smb. with a fist*. Злость или неудача могут быть также переданы «сжатыми кулаками, которые потрясаются перед грудью, на лице – гримаса неудовольствия вниз перед собой» [там же: 130].

Носители английской этнолингвокультуры зовут другого человека взмахом руки по направлению к себе. В школе, желая ответить, английские дети махают рукой из стороны в сторону или поворачивают ее ладонью вперед.

В целом среди представителей английской этнолингвокультуры наблюдается низкий уровень использования невербальных коммуникативных средств. Англичане подчиняют строгому контролю выражения лица и все двигательное поведение тела в целом. Члены данной этнической культуры отличаются эмоциональной сдержанностью, четким соблюдением зоны личной автономии (личного пространства или пространственной дистанции), характеризуются подчеркнутой вежливостью и представляют собой нацию, соблюдающую устоявшиеся традиции. Невербальное общение носителей данной лингвокультуры считается низкокинестетическим: согласно полученным результатам, количество контекстов с использованием такого компонента, как «рука», составляет наименьшее количество в английском языке по

сравнению с другими языками.

Классификация лексико-фразеологических средств,
отражающих невербальные формы поведения (жесты руки)

Русский язык	Английский язык	Немецкий язык
«рука» – 445	«hand» – 198	«Hand» – 216
«палец» – 65	«finger» – 23	«Finger» – 14
Всего: 510 единиц	Всего: 221 единица	Всего: 230 единиц

Рукопожатие носителей английского языка считается более сильным, чем у русскоязычных: *to shake (to pump; to press; to squeeze) smb.'s hand*. Последние дольше жмут руку партнеру и, по мнению англичан, долго не выпускают руку собеседника из своей: *задерживать (в своей руке) чью-л. руку, не выпускать (из своей руки) чью-л. руку, сжимать руки к.-н., трясти (обеими руками) руку к.-л.* Поэтому жители Великобритании прерывают рукопожатие, что, с точки зрения русских, служит проявлением формальности. Среди немцев также распространен данный жест, который используется для выражения благодарности, вежливости, растроганности или используется в случае приветствия или поздравления к.-л. с ч.-л.: *j-m. die Hand geben (reichen, drücken) (j-n. mit einem Händedruck begrüßen) – пожимать руку к.-л. (приветствовать рукопожатием).*

Представители немецкой лингвокультуры довольно четко определяют зону личного общения с другим человеком, что позволяет сделать предположение о том, что они предпочитают использовать другие способы для выражения собственных эмоций, например, задействуют окружающие их предметы и обстановку: *auf den Tisch schlagen, die Arme auf die Tischplatte legen, die Ell(en)bogen auf den Tisch stützen, mit beiden Händen bei etwas zupacken (zugreifen), mit den Fingern auf den Tisch klopfen, mit der Faust gegen die Tür schlagen, mit der Hand auf den Tisch schlagen.*

Напротив, в русском языке в таких случаях можно наблюдать наличие описаний жестов рук, что отражено в соответствующих распространенных в композиционном плане выражениях: *грозно покачать указательным пальцем, замахать руками (в сторону к.-л.), замахнуться на к.-н. кулаком (рукою), застучать кулаком по столу, отталкивать к.-н., полоснуть (воздух) ребром ладони (рукой), разорвать на себе рубаху, хлопать руками по коленям, затопать ногами, ударить ногой в пол (по ч.-л.).*

Кроме того, носители русской культуры активно используют прикосновения к собеседнику, нарушая тем самым его личную зону, поскольку русские нацелены на установление личностного контакта с партнерами в процессе общения и поэтому распространяют на них свои эмоции и переживания: *брать под руку (под локоть, под ручку) к.-л., взять ч.-л. руку в свои ладони, вытереть слезы к.-н., гладить к.-н. по волосам (по головке, лицу, плечу, щеке), дергать к.-н. за рукав, дотронуться до руки (локтя, колена, плеча) к.-*

н., касаться колена (руки, плеча, подбородка) ч.-л., обнимать за плечи (за шею, за талию) к.-л. и многие другие.

В русском языке вербализованные описания жестов рук встречаются значительно чаще, чем в двух других языках: *потереть большой и указательный палец, взять за подбородок к.-л., закрыть лицо ладонями, задерживать (в своей руке) ч.-л. руку, пощелкать по шее* и др., что указывает на то, что рука как часть человеческого организма является одним из эффективных средств в выражении внутреннего эмоционального состояния русскими.

Что касается невербального поведения русских, по сравнению с англичанами и немцами, основные различия заключаются в следующем. Невербальное поведение русскоязычных партнеров (мимика, жесты, позы, телодвижения, расстояние между партнерами, тактильный (осозательный) контакт собеседников, интонация и громкость речи) является более экспрессивным и подчиняется меньшему контролю общающимися, чем в условиях взаимодействия двух других этносов.

Данный факт позволяет утверждать, что жестикуляция выступает главным невербальным средством выражения русскоязычными своего отношения к миру, что представлено богатым репертуаром жестовых фразеологизмов, тогда как в английском и немецком языках средствами выражения эмоционально-оценочного восприятия мира на вербальном уровне являются единицы менее эмоционально нагруженные, многозначные, т.е. употребляющиеся для выражения двух или более чувств и эмоций, по большей части своей являющиеся единицами нефразеологического типа (но в то же время менее распространенные по своей композиционной структуре, чем в русском языке), т.е. свободными сочетаниями, а не фразеологизмами, как в русском языке, где акцент сделан на коннотативном значении, передаваемом фразеологической единицей, для описания такого фрагмента картины мира, как невербальное поведение, а не на формальной стороне сообщения, передаваемого подобного рода единицами в двух других языках. Однако в целом можно констатировать, что телесный контакт между партнерами (дотрагивание, объятия, рукопожатия) в общении англичан распространен заметно меньше, чем в коммуникации русских: *брать чью-л. руку в свои ладони, взять за подбородок к.-л., гладить по спине к.-л., коснуться плеча к.-л., потрепать к.-н. по плечу, подавать (для рукопожатия) пальцы, протягивать к.-н. руку (ладонь) лодочкой, обнять к.-л. за талию, посылать рукой воздушный поцелуй, чмокать в щеку к.-л. и т.д.*

И.А. Голованова, исследуя невербальное поведение представителей немецкой и русской культур отмечает: «в то время, как немцы обходятся интонационным рисунком и модуляцией голоса, желая лучше выразить свои чувства и переживания, русские привлекают широкую палитру кинем» [Голованова 2009: 48], в частности, используют выразительные движения рук, ног, головы и всего туловища: *бить себя (рукой, руками, кулаком) в грудь, гладить к.-н. по волосам (по головке, лицу, плечу, щеке), отстранять (от себя)*

(рукой, руками) к.-л., приподнимать (себе) кончик носа пальцем, наклонять голову (то на левый, то на правый бок), вздергивать голову (подбородок), качать головой (из стороны в сторону), передернуть плечами, бросаться на колени (к ногам), вдыхать всей (полной) грудью, встать навтыяжку, кланяться в ноги (в пояс, в ножки) к.-л., качнуться с носков на пятки, переминаясь с ноги на ногу, пристукнуть каблучком, ударить ногой в пол (по ч.-л.), четко печатать шаг и др.

Таким образом, анализируя способы и средства языковой номинации рассматриваемого аспекта невербального поведения трех языковых сообществ, в частности жестов рук, представляется возможным обнаружить этнокультурные сходства и различия, которые можно выявить посредством сопоставительного исследования семантики описываемых лексических и фразеологических единиц. В рассматриваемом репертуаре единиц словосочетания с вышеуказанным компонентом составляют довольно значительную группу, что помогает участникам коммуникации достичь необходимой цели – установить взаимопонимание и эффективное взаимодействие собеседников, принадлежащих к разным культурам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Введенская Л.А. Культура и искусство речи. Современная риторика / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 576 с.
2. Голованова И.А. Репрезентация невербального поведения в русских и немецких художественных текстах: сопоставительный аспект: дис. ... канд. филол. наук:10.02.20 / И.А. Голованова; Ин-т филологии Сибирского отделения РАН. – Новосибирск [б.и.], 2009. – 205 с. – На правах рукоп.
3. Коляда Н.А. Базовый курс немецкого языка: книга для чтения / Н.А. Коляда, К.А. Петросян. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 304 с. (БКНЯ)
4. Поваляева М.А. Невербальные средства общения / М.А. Поваляева, О.А. Рутер. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 352 с.
5. Стернин И.А. Очерк английского коммуникативного поведения / И.А. Стернин, Т.В. Ларина, М.А. Стернина. – Воронеж: Истоки, 2003. – 185 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

6. Дмитриева Л.И. Словарь языка жестов / Л.И. Дмитриева, Л.Н. Клокова, В.В. Павлова. – М.: АСТ: Астрель: Русские словари: Ермак, 2003. – 320 с.
7. Квеселевич Д.И. Русско-английский фразеологический словарь / Д.И. Квеселевич. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 2001. – 705 с.
8. Мимика и жесты в русской речи: лингвострановедческий словарь / А.А. Акишина и др. – М.: Русский язык, 1991. – 144 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Хемметт Д. Красная жатва; Мальтийский сокол: романы. Чандлер Р. Дама в озере: пер. с англ. / Д. Хемметт; Р. Чандлер. – М.: Молодая гвардия, 1992. – 576 с.
Hemingway E. A Farewell to Arms / E. Hemingway. – М.: Прогресс, 1976. – 320 с.
Kant H. Die Aula (Roman) / H. Kant. – Berlin: Rütten&Loening, 1971. – 464 S.
Making It All Right. Modern English Short Stories. – Moscow: Progress Publishers, 1978. – 462 p.

Seghers A. Das Siebte Kreuz. / A. Seghers. – Berlin: Aufbau-Verlag Berlin und Weimar, 1964. – 424 S.

**THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE VERBALIZED PHRASES
WITH THE COMPONENT «HAND»
IN THE ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES**

Yu.V. Dmitrieva

Solikamsk State Teachers' Training Institute
(branch) of Perm State National Research University, Solikamsk

The article presents the peculiarities of nonverbal behavior, in particular gestures, which includes such a component, as “hand”, its linguistic descriptions in the English, German and Russian languages for the expression of emotional states of a person in the process of intercultural communication. The author acquaints with various means of verbal nomination of a certain gesture, which have common and specific for some nation features of the verbal nomination of gestures of hands to express a certain emotion in a particular language.

Key words: *nonverbal behavior, gesture, hand, emotional state, verbal nomination, a free word combination, a phraseological unit, nation, a common feature, difference.*

Об авторе:

ДМИТРИЕВА Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры социальных и гуманитарных дисциплин Соликамского государственного педагогического института (филиала) Пермского государственного национального исследовательского университета, *e-mail:* j.v.dm@mail.ru

УДК 81'42=111

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ЧЕРТЫ СОВРЕМЕННОГО
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Л.С. Моисеева

Национальный исследовательский
Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск

Предлагаемая статья представляет собой исследование англоязычного гастрономического дискурса в лингвокультурном аспекте. Представлены лингвокультурные черты англоязычного гастрономического дискурса, реализуемые на лексическом уровне.

Ключевые слова: *гастрономический дискурс, лингвокультурные исследования, культура питания, национально-специфичные черты.*

Поскольку питание – это неотъемлемая часть существования всего человечества, представляется, что именно гастрономический дискурс характеризуется яркими лингвоспецифичными чертами, поскольку культура питания в различных странах имеет существенные отличия.

Вербализации лингвоспецифичных черт посвящено на сегодняшний день множество исследований. Например, Т.А. Орлова, В.А. Ганченкова исследуют вербализацию образа любви в англоязычной поэзии [Орлова 2015].

В рамках данной статьи интерес представляют собой лингвоспецифичные черты англоязычного гастрономического дискурса. Источником языкового материала для анализа состава кулинарной лексики послужили англоязычные ролики передач *My Kitchen Rules*, *Hell's Kitchen*, *MasterChef*, *Jamie's 30-Minute Meals* и др., размещенные на сайте www.youtube.com. Нами было проанализировано 100 лексических единиц.

Кулинария представляет интерес для широкой зрительской аудитории, поэтому неслучайно кулинарные передачи получают широкое распространение. Англоязычный кулинарный дискурс имеет многогранную структуру: это рецепты, беседы о вкусной и полезной пище, способах здорового питания, различных кухнях мира.

Выделим характерные особенности, присущие кулинарному дискурсу. Проиллюстрируем особенности кулинарного дискурса на примере кулинарных рецептов, которые предлагаются в шоу. Ведущие программ используют определенные морфосинтаксические структуры и устойчивые обороты, в полной мере отражающие особенности данного типа дискурса. Для их рассмотрения мы использовали структуру, предложенную В. И. Карасиком [Карасик 2000: 10-15], состоящую из участников, хронотопа, структурных организаторов, целей.

Участниками кулинарного дискурса выступают автор – эксперт в кулинарии и повар-любитель. При этом коммуникативное действие является письменным и имеет невербальную составляющую, поскольку повар-любитель «общается» с «экспертом в кулинарии» посредством просмотра видео-ролика.

Хронотоп гастрономического дискурса, представленного в кулинарных передачах, достаточно стандартен, время в ролике разделяется на этапы:

- приветствие и презентация того блюда, которое будет приготавливаться во время шоу;
- перечисление продуктов, необходимого для приготовления данного блюда;
- непосредственно процесс приготовления;
- дегустация и отзывы.

Характерной особенностью кулинарного дискурса является преобладание оценочной шкалы по отношению к процессу приготовления пищи и самому блюду в целом: *toss with a little oil, extra-crunchy roast parsnips, toss through a dash of oyster sauce, a speedy meal, fresh bread, the yoghurt-like con-*

sistency.

Гастрономический дискурс содержит множество стандартных структурных организаторов: *serves 4 prep 5 mins cook 10, heat 1 tbsp oil / tip in the garlic / pour in the tomato sauce, per serving* и т.д.

Кулинарные ролики характеризуются обилием кулинарных реалий, которые составляют пласт лексики, относящийся к кулинарной тематике. Кулинарные реалии в соответствии с предметной классификацией относятся к этнографическим, а именно к реалиям быта. В своей работе мы, опираясь на трактовку, данную С. Влаховым и С. Флориным, определяем реалии как предметы и понятия различных сфер материальной культуры того или иного народа, отражающие национальное своеобразие и передающие национальный колорит, а также слова, их обозначающие.

В своем исследовании мы выделили общие группы реалий для кулинарной лексики англоязычного дискурса. Приведем примеры в англоязычном кулинарном дискурсе:

- 1) слова, представляющие ингредиенты блюд: *Parmesan, Berbere*;
- 2) лексемы, представляющие блюда: *Injera, Sikarni, Chloe's Pumpkin Bread, hash brown, fatira* ;
- 3) лексические единицы, представляющие напитки: *Ingsam cha, coffee, Tej, ginger tea*;
- 4) реалии, обозначающие время приема пищи: *weeknight supper, speedy meal, coffee ceremony, goorsha*;
- 5) способ приготовления: *home brewed beer, grilled fish, pickling, salting, curing, dehydrating*.

В ходе анализа было установлено, что названия блюд на английском языке нередко содержат метафорический перенос, при помощи которого отражается внешний вид блюда, вкус, его история или воздействие, которое оно оказывает на человека. Существует ряд метафорических названий блюд, включающих компоненты-зоонимы.

При этом само животное, отраженное в названии, не входит в ингредиенты блюда. Одними из самых распространенных элементов таких названий являются средства обозначения лошади, которые становятся основой не только наименований блюд, но и алкогольных напитков. Исследование образов и концептов является актуальным, поскольку позволяет познавать не только языковые процессы, но и изучать связь языка и мышления, языка и культуры [Вышкин 2013: 105-106].

Существует также названия напитков, в состав которых входят единицы, обозначающие лошадь. Доминирует единица *horse* – 50% случаев употребления (*White Horse, Horse and Jockey, Winning Horse*), также наблюдается использование единиц *mule* (*42 Flying Mules, Apple Mule, Original Mulekicker*), *pony* (*Ponytail Express*), *filly* (*Funky Filly*), *mare* (*Wild Mare's Milk*).

Часть названий отражает возможные последствия от употребления на-

питка: *Wild Horse, Mule Kick, Original Mulekicker*. Некоторые названия иллюстрируют цветовые признаки коктейля, которые он приобретает в зависимости от своего содержания: *Bay Horse, Horse Jizz, Orange Mule*.

Средства обозначения лошади входят в состав названий продуктов и готовых блюд. При этом все названия метафоричны и совершенно не связаны с конским мясом. Существуют слова *horsemeat* и *horseflesh*, обозначающие конину, но в британской гастрономической сфере они не фигурируют, поскольку лошадь для британцев – это лучший друг, а никак не объект потребления. Данные лексические единицы реализуются только в англоязычных рецептах других стран.

Блюдо *Angels on Horseback* представляет собой обжаренную на гриле закуску из устриц, завернутых в бекон. В настоящее время более популярны стали канапе с названием *Devils on Horseback*, где вместо устриц используется чернослив. Данные антонимичные названия отражают цветовую гамму внутреннего содержания закуска – светлые устрицы и тёмный чернослив. Форма блюда также выражена в названии: завернутая в бекон начинка кладется на тост и протыкается шпажкой так, что зрительно начинает походить на фигуру, находящуюся в седле.

Перенос формы изделия в название наблюдается и в единице *Horse Cake*, который используется для обозначения торта в форме головы лошади. Кондитерский изыск очень популярен в Великобритании, особенно на Днях Рождения девочек, поскольку многие и в наши дни увлечены верховой ездой и книгами о пони [Градалева 2013].

Средства обозначения лошади фигурируют в наименованиях продуктов, из которых готовят блюда, включающие в свои названия данные слова. Например, лексическая единица *horseradish*, обозначающая *хрен обыкновенный*, является составляющей таких названий блюд, как *Horseradish Sauce, Horseradish Pickles, Horseradish Deviled Eggs*. Последняя закуска известна также как *Horse Eggs*. Название *Horse Eggs* представляется деформированным от первоначального *Horseradish Deviled Eggs*, которое произошло от значения составных элементов блюда. Прилагательное *deviled* усиливает значение слова *horseradish*, которое передает сильную остроту закуска.

В перечень названий съедобных растений с компонентом *horse* входит ещё три единицы:

- 1) *horsemint* (мята) – a wild mint, introduced into America from Europe, having spikes of purple flowers;
- 2) *horsebean* (фасоль) – a variety of edible bean;
- 3) *horse chestnut* (конский каштан) – a large tree with white or pink flowers.

Существует множество рецептов с лексической единицей *horse mackerel* (ставрида). Особой популярностью пользуется ролик-рецепт ставриды на гриле с названием *Barbecued Horse Mackerel*.

В ходе анализа было установлено, что в рамках гастрономического дис-

курса актуализируются национально-специфичные фразеологическое единицы (ФЕ). Принято считать, что ярче всего культурный аспект ФЕ раскрывается в значении тех фразеологизмов, в которых большую роль играет денотативный аспект. Опираясь на фактический языковой материал, представляется возможным сделать выводы об основных продуктах питания жителей Великобритании, характерных ассортиментах, самых распространенных и любимых блюдах и напитках.

Специфика использования фразеологизмов и устойчивых словосочетаний в устойчивых словосочетаниях обуславливается самим предметом разговора ведущего и участников шоу, а именно приготовлением того или иного блюда.

Как показал семантический анализ примеров, в гастрономическом дискурсе, актуализирующимся в кулинарных шоу, чаще всего используются устойчивые словосочетания следующего характера:

- устойчивые словосочетания для обозначения способа приготовления пищи:

Cover the bowl and set aside at room temperature for 20-30 minutes.

bend one`s elbow;

- lamb with barley in red wine.

- устойчивые выражения для выражения отношения к происходящему в рамках кулинарного шоу:

- melt in one`s mouth;

- eat short;

- it will make you long for more;

- a bit of all right;

- food buff;

- eat cake and have it;

- eat like a bird;

- have a long leg.

- фразеологизмы для обозначения продукта и единицы его измерения:

- hashed brown potatoes;

- dish up a meal;

- stir up the salad before serving.

Таким образом, гастрономический англоязычный дискурс обладает выраженной структурой, большим количеством реалий, имеет национальную специфику. Полагаем, что исследование кулинарного дискурса является актуальным, так как кулинарные тексты представляют собой совокупность коммуникативных элементов, объединенных автором и структурированных им для достижения определенных целей, – передать кулинарный опыт, научить готовить правильно, возбудить интерес к приготовлению незнакомых блюд, дать оценку полезности блюд и ингредиентов, познакомить с кулинарной культурой других народов.

Устойчивые словосочетания и фразеологизмы, которые используются

ведущими и гостями кулинарных шоу, можно представить следующим образом:

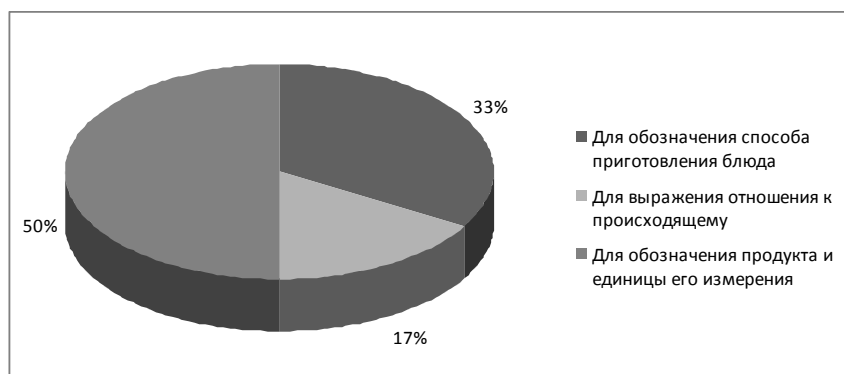


Рис. 1 – Количественное соотношение фразеологизмов и устойчивых выражения в англоязычном гастрономическом дискурсе

ЛИТЕРАТУРА

1. Вышкин Е.Г. Онтологические метафоры в дискурсе лингвистических исследований / Е. Г. Вышкин // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре: материалы 70-й юбилейн. Всерос. научно-техн. конф. по итогам НИР 2012 г. – Самара: СГАСУ, 2013. – С. 105-106.
2. Градалева Е.А. Pony Books как феномен современной британской лингвокультуры / Е.А. Градалева // Известия Самарского научного центра РАН. – Т. 15 (2). – 2013. – С. 173-175.
3. Карасик В.И. О типах дискурса / В. И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20.
4. Орлова Т.А. Вербализация образа любви в англоязычной поэтической речи / Т. А. Орлова, В.А. Ганченкова // XI Державинские чтения в Республике Мордовия. Мат-лы Всерос. научно-прак. конф. Средне-Волжский ин-т (филиал) ВГУЮ (РПА Минюста России). – Саранск: ООО «ЮрЭксПрактик», 2015. – С. 215-217.

LINGUOCULTURAL CHARACTERISTICS OF THE MODERN ENGLISH GASTRONOMIC DISCOURSE

L.S. Moiseeva

Ogarev Mordovia State University, Saransk

The offered article presents a research of English gastronomic discourse in a linguocultural aspect. The linguocultural features of an English gastronomic discourse realized at the lexical level are presented.

Key words: *gastronomic discourse, linguocultural researches, culture of food, national and specific features.*

Об авторе:

МОИСЕЕВА Любовь Сергеевна – студентка бакалавриата факультета иностранных языков национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва, *e-mail*: liubov.moiseeva.l@gmail.com.

УДК 81'372

ПОНЯТИЙНЫЙ КОМПОНЕНТ КОНЦЕПТА «DEMOCRACY» В БРИТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

О.С. Назаренко

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова,
Костанай, Казахстан

В статье делается анализ одной из составляющих актуального слоя концепта «DEMOCRACY» в британской лингвокультуре – понятийного компонента, который вербализуется через свободные и устойчивые словосочетания, метафоры, аллюзии и другие лексические единицы.

Ключевые слова: *концепт, демократия, британская лингвокультура, понятийный компонент.*

По определению Ю.С. Степанова: «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].

Согласно В.И. Карасику, лингвокультурный концепт состоит из трех компонентов – понятийного, образного и ценностного, при этом понятийная составляющая представляет собой «совокупность существенных признаков объекта или ситуации и итог их познания» [Карасик 2001: 3-16].

Понятийная составляющая концепта выражена в словарном значении его ключевого слова и его основных признаках. В структуре концепта «DEMOCRACY» ключевым является само слово *democracy*. Согласно современному словарю британского английского языка *Oxford Dictionary*, понятие «democracy» имеет следующие значения:

1) a system of government by the whole population or all the eligible members of a state, typically through elected representatives: *a system of parliamentary democracy*;

2) a state governed under a system of democracy;

- 3) control of an organization or group by the majority of its members;
- 4) the practice or principles of social equality [Oxford Dictionaries http].

В первом и последнем значениях слово *democracy* является абстрактным и неисчисляемым существительным, если речь идет об абстрактной теории, идее, идеологии. Демократия – одна из важнейших ценностей британской культуры:

Democracy is a core British value. We believe it to be the form of government most conducive to long-term peace and sustainable development. (Human Rights and Democracy Report 2015 http)

Во втором значении слово *democracy* – это исчисляемое существительное, которое употребляется во множественном числе или с неопределенным артиклем. Например:

But, for all their fumbling, scandal and confusion, democracies have one huge advantage. They are flexible and open. They embrace new ideas and opportunities. It is our greatest strength (Prospect 01.02.2016).

Как во всех западных странах, демократия в Британии выходит за границы политики. Принципы демократии должны соблюдаться на рабочем месте, в общественных объединениях, в семейных и дружеских отношениях:

As the Co-operative Group picks up the pieces and moves into the future, there is likely to be a much stronger focus on its governance, democracy and workplace culture (The Guardian 23.09.2014).

В результате проведенного анализа мы можем выделить следующие признаки английского концепта «DEMOCRACY»:

- гражданские и политические свободы;
- соблюдение прав человека;
- открытость и гибкость;
- выборность органов власти;
- парламентский суверенитет;
- свободные политические дебаты;
- отсутствие единой писаной конституции;
- прозрачность и подотчетность власти;
- свободная рыночная экономика;
- главенство закона.

В текстах статей, документов и публичных выступлений данные признаки актуализируются вербально. Рассмотрим эти фрагменты и на их примере проанализируем понятийный компонент концепта «DEMOCRACY».

Главными признаками демократического государства, по мнению британцев, являются наличие гражданских и политических свобод и соблюдение прав человека независимо от расы, пола и религиозных убеждений.

Британцы считают себя родоначальниками идеи прав человека, защиты всех граждан от несправедливости со стороны власти. Основные права прописаны в основополагающих демократических документах – Великой хар-

тии вольностей и Билле о правах. Словосочетание *human rights* часто употребляется в узком контексте со словом *democracy*, например:

Even if a consensus on precise definitions has proved elusive, most observers today would agree that, at a minimum, the fundamental features of a democracy include government based on majority rule and the consent of the governed; the existence of free and fair elections; the protection of minority rights; and respect for basic human rights (The Telegraph 22.08.2007).

Слова *freedom* и *liberty* являются одной из важнейших основ концепта «DEMOCRACY». Например:

Retired Cuban diplomat Carlos Alzugaray said Friday's events "had a great impact on people, who became enthused and started talking much more easily about those themes" of democracy and liberty (The Guardian 15.08.2015).

Свобода слова и самовыражения и свобода вероисповедания являются ключевыми понятиями демократии. Особенно важна при этом свобода и независимость прессы и отсутствие цензуры. Хотя многие издания и каналы в Британии поддерживают ту или иную партию или политический курс, считается, что британские СМИ свободны и объективны в выражении своего взгляда на события:

For the UK, freedom of expression is not only important in its own right, but also as a vital enabler of other human rights. The ability of the media to operate without censorship, intimidation, or unnecessary restriction is a key indicator of the state of a country's democracy, and of the ability of citizens to participate in the development of their society (Human Rights and Democracy Report 2015 [http](http://www.humanrightsanddemocracy.org/))

Традиция свободы прессы в Великобритании восходит к XVII веку. В Англии нет правительственных СМИ и законов, регулирующих их работу. Во многих статьях встречается негативная оценка государств, в которых действует такое законодательство. Например, последнее время в британской прессе критикуют новый закон о СМИ, принятый в Польше, по которому общественные каналы будут контролироваться специальной комиссией. По мнению британцев, это неприемлемо в демократической стране:

...this month Tomasz Lis quit his show in disgust, accusing Poland's new government of a campaign to censor a free media and undermine democracy (The Telegraph 19.01.2016).

Свобода вероисповедания и защита от дискриминации так же очень важны в такой стране, как Великобритания. В силу истории этой страны в ней живут люди разных рас и национальностей. Придерживаясь принципов демократии и мультикультурализма, правительство Британии гарантирует всем эти права и свободы:

Now Britain is, I would argue, one of the most successful multi-racial, multi-faith, multi-ethnic democracies anywhere on Earth. We are a very diverse nation, a very diverse and successful nation... (Cameron [http](http://www.cameron.gov.uk/))

Так как в Великобритании действует репрезентативная модель демократии, выборность органов власти – крайне важный признак концепта «демосгасу». Как говорилось выше, закон о всеобщем избирательном праве помог окончательно сформировать демократию в Соединенном Королевстве. Выбирая своих представителей, граждане Великобритании косвенно управляют своей страной:

*All men over 21 have been allowed the vote since 1918, 1928 for all women over 21, the voting age for both more recently lowered to 18. The right to elect a Member of Parliament is key to **traditional notions of democracy** (UK Parliament website [http](http://www.parliament.gov.uk)).*

Несмотря на то, что Великобритания является монархией, истинная власть находится в руках Парламента и премьер-министра. Это связано с историей страны, так как парламентский суверенитет – важнейший признак британской демократии. Парламент Англии – уникальный государственный институт, так как он не ограничен конституцией или разделением власти и может принять любой закон:

*The doctrine of **parliamentary sovereignty** set out by the Victorian constitutionalist A V Dicey has long been regarded as the most fundamental element of the British Constitution. It holds that the Crown in Parliament has unlimited legislative authority, and that the courts cannot override or set aside any of its statutes (The Telegraph 10.01.2011).*

Плюрализм мнений и возможность открыто критиковать правительство – также очень важные признаки британской демократии. В Британии они более всего выражаются через парламентские дебаты, где представители оппозиции могут задать любой вопрос премьер-министру или выразить неодобрение его политике:

*Democracy presupposes equality before the law, due process and **political pluralism** (The Telegraph 22.08.2007).*

Прозрачность и подотчетность власти предполагает, что официальная информация о деятельности правительства доступна общественности, а избранные представители регулярно отчитываются перед гражданами и учитывают их пожелания, например:

*This is a 'crowdsourced,' new, constitution, **founded on transparency, civil rights and directly democracy** (The Independent 29.01.2016).*

В большинстве современных стран действует конституция, так как это считается необходимым условием для демократии. Однако в Британии, считающейся одной из самых демократических стран мира, нет такого единого документа, который можно было бы считать конституцией. Как было сказано выше, это связано с историческими событиями. Роль конституции выполняет ряд важных документов, законов и прецедентов, таких как Великая хартия вольностей, Билль о правах, Хабеас корпус и другие. В проанализированных отрывках мы встретили как положительную, так и отрицательную оценку этому признаку:

Most flourishing democracies base their institutions on a written constitution. <...> But the system should not be tampered with as it has served Britain well for centuries (The Independent 14.02.2008).

В западных странах считается, что демократия и капитализм тесно взаимосвязаны и не могут эффективно функционировать друг без друга. Экономические свободы и права так же важны для британцев, как и политические. Государство, по их мнению, не должно вмешиваться в работу коммерческих предприятий и частных предпринимателей. Например:

*The key to establishing a working democracy, and in particular the institutions of liberty, has been **the free-market economy**. The institutions, skills, and values needed to operate **a free-market economy** are those that, in the political sphere, constitute democracy (The Economist 31.08.2007).*

Главенство закона – главный принцип развития демократии, принцип, по которому все граждане равны перед законом, и никто не может быть подвергнут несправедливому суду. Эти основы демократии закреплены в Великой хартии вольностей и Билле о правах. Верховенство закона необходимо для стабильности в стране и консолидации демократии, например:

*Democratic values and **the rule of law** - uphold universal rights, **democracy and the rule of law** as key building blocks for more secure and prosperous societies (Magna Carta Fund for Human Rights and Democracy Programme [http](http://www.magnacarta.org.uk/)).*

Все описанные признаки образуют понятийную основу концепта «DEMOCRACY» в британской лингвокультуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С.75-79.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. Изд. 3-е исп. и доп. / Ю.С. Степанов. – М.: Академ. проект, 2004. – 992 с.
3. Oxford Dictionaries [Электронный ресурс] / – URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/democracy>

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Cameron, D. Davos 2016: Prime Minister's speech to the World Economic Forum [Электронный ресурс] / D. Cameron. – 21 January 2016. – Government of the UK. – URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/davos-2016-prime-ministers-speech-to-the-world-economic-forum>

Human Rights and Democracy Report 2015 / Official Website of the Government of the UK. – URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/518870/FCO755_Human_Rights_Report_2015_-_BODY_PRINT.pdf

Magna Carta Fund for Human Rights and Democracy Programme / Official Website of the Government of the UK. – URL: <https://www.gov.uk/guidance/magna-cartafund-for-human-rights-and-democracy>

Prospect / Official website. – URL: <http://www.prospectmagazine.co.uk/>
The Economist / Official website. – URL: <http://www.economist.com/>
The Guardian / Official website. – URL: <http://www.theguardian.com/international>
The Independent / Official website. – URL: <http://www.independent.co.uk/>
The Telegraph / Official website. – URL: <http://www.telegraph.co.uk/>
UK Parliament Website. Women get the vote / www.parliament.uk. – URL: <http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/electionsvoting/womenvote/overview/thevote/>

NOTIONAL COMPONENT OF THE CONCEPT «DEMOCRACY» IN BRITISH LINGUOCULTURE

O.S. Nazarenko

A. Baitursynov Kostanay State University, Kostanay, Kazakhstan

The article deals with the analysis of one of the elements of the actual layer of concept «DEMOCRACY» in British linguoculture – notional component which is verbalised thorough free and fixed word expressions, metaphors, allusions and other lexical units.

Key words: concept, democracy, British linguoculture, notional component.

Об авторе:

НАЗАРЕНКО Оксана Сергеевна – магистр лингвистики, старший преподаватель кафедры иностранной филологии Костанайского государственного университета им. А.Байтурсынова, *e-mail:* oxygen_85@list.ru

УДК 801.3

НОМИНАЦИЯ ЭРГОНИМОВ В СФЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В.Л. Попова, А.К. Лямина

Вологодская государственная молочнохозяйственная академия
им. Н.В. Верещагина, Вологда

В статье рассматриваются способы передачи русскокультурных эргонимов-ксенонимов на английском языке в области межкультурной коммуникации. Согласно проведенному исследованию заимствование, калькирование и образование гибридных ксенонимов являются предпочтительными способами номинации, отвечающими требованию обратимости.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, эргоним, заимствование, калькирование, гибридный ксеноним.

Современный этап развития общества, характеризуемый расширением и усложнением международных контактов между государственными институтами, социальными группами и отдельными представителями различных

стран и культур делает особенно актуальным не только владение определенными знаниями о чужой культуре, но и умение адекватно осуществлять иноязычное описание родной (внутренней) культуры, чтобы успешно участвовать в межкультурном общении.

В центре внимания данной статьи находится конкретная сфера языкового общения – *английский язык межкультурного общения (АЯМО)*, т.е. «английский язык, используемый в ходе межкультурных контактов в качестве языка-посредника в ориентации на иноязычную культуру» [Кабакчи 1998: 3], в данном случае на область русской культуры (АЯМО (РК)). Следует подчеркнуть то, что в данном случае рассматривается не традиционная ситуация межкультурного общения с участием двух разноязычных коммуникантов и переводчика-посредника, а ситуация прямого межкультурного диалога, осуществляемая на основе аутентичных текстов, т.е. текстов, которые созданы непосредственно носителями родного или второго английского языка.

Компетентное участие в межкультурной коммуникации в сфере делового общения является особенно важным, поскольку это непосредственно влияет на успешность деятельности предприятия. Одной из серьезных проблем в этой области в условиях глобализации является стандартизация англоязычного варианта эргонимов (в данном случае русскокультурных эргонимов). Под эргонимом понимается собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка [Подольская 1978: 151].

Понятие АЯМО тесно связано с понятием «культурной ориентации» лексических единиц, т.е. их способностью описывать элементы конкретных культур [Кабакчи 1998: 18]. С точки зрения культурной ориентации языковых единиц В.В. Кабакчи выделяет группу *нейтральных* в своей культурной ориентации лексических единиц, ядро которой составляют служебные слова, и *культуронимы* – «наименования элементов всех существующих культур народов мира на всех существующих языках этих народов» [Кабакчи 1998:16]. В зависимости от принадлежности к той или иной культуре культуронимы разделяются на группы *полионимов* и *идиокультуронимов*. Идиокультуронимы или специфические культуронимы подразделяются на идионимы и ксенонимы [Кабакчи 2005: 166].

Полионимы (от греческого *поли* – «много» + *оним*) – это «универсальные элементы земной цивилизации, встречающиеся во многих культурах» [Кабакчи, 2001:419]. Полионимы могут быть как различными (гетерогенными) по форме (*plant/завод, enterprise/предприятие*). В других случаях слова могут быть схожими (гомогенными) не только по значению, но и совпадающими в той или иной степени по форме. Это так называемые «интернационализмы»: *company/компания, corporation/корпорация* [Кабакчи 2001: 419].

Идионимы (от греческого *идиос* – «личный, собственный» + *оним*) – это «специфические элементы данной («своей», внутренней) культуры на языке

данной культуры» [Кабакчи 2001: 419]. Так, General Motors Company, Microsoft Corporation, Ernst & Young Company – идионимы английского языка; «Роснефть», «Объединенная промышленная корпорация», «Северсталь» – идионимы русского языка. Идионимы образуются для *первичной номинации* данного элемента внутренней культуры [Кабакчи 2001:419]. Данные языковые единицы соответствуют таким понятиям в лингвистике как «языковые реалии» или «безэквивалентная лексика».

Ксенонимы (от греческого *ксенос* – «иностранный» + *оним*) – это «языковые единицы, используемые в данном языке для обозначения специфических элементов внешних культур. Так, слова Rosneft, Obyedinnennaya Promyshlennaya Korporatsiya, Severstal – это ксенонимы в рамках английского языка, в то время как компания «Дженерал Моторс», корпорация «Майкрософт», компания «Эрнст энд Янг» – ксенонимы в рамках русского языка. Ксеноним является *вторичным обозначением* элемента культуры, используемым для наименования элементов внешних культур.

Таким образом, деление идиокультуронимов на идионимы и ксенонимы раскрывает дихотомию первичности и вторичности наименования одного и того же элемента культуры [Кабакчи 2005:166-167]. Между соответствующим идионимом и ксенонимом образуется связь, в основе которой лежит использование культуронимов для обозначения одних и тех же элементов культуры, называемая *ксенонимической корреляцией*. В таком случае идионим и ксеноним выступают *коррелятами* по отношению друг к другу [Кабакчи 1998: 21].

Точность номинации, адекватность межкультурного общения может быть достигнута тогда, когда между ксенонимом и его исходной формой (идионимом-этимом) устанавливается прочное соответствие, т.е. возможность однозначно восстановить идионим-этимон.

Анализ выборки материала на основе аутентичных англоязычных текстов, посвященных описанию русской культуры в сфере бизнеса, позволил выделить следующие способы образования эргонимов-ксенонимов в АЯМО (РК: бизнес):

1. Прямое заимствование, т.е. прямое перенесение слова в принимаемый язык, осуществляется при помощи транслитерации и практической транскрипции. Как показали результаты изучения англоязычных аутентичных текстов, трансплантация кириллицы в англоязычном тексте не получила распространения.

На данный момент общепринятая система латинизации русизмов отсутствует, поэтому при описании русской культуры авторам приходится использовать тот вариант номинации ксенонима, который, с их точки зрения, способствует достижению компромисса максимальной графической точности и передачи звучания исходного русского слова (так называемый «house style») [Кабакчи 1998: 79].

(1) The new consortium, *Siloviye Mashiny*, <...> unites six

major factories <...> (*The St. Petersburg Times*, Feb. 9, 2001).

(2) About 60 percent of parts for these turbines are produced locally <...> mainly by <...> *Zavod Turbinnykh Lopatok* (*The St. Petersburg Times*, July 17, 2007).

Практическая транскрипция, как следствие отсутствия стандартизации современного АЯМО (ПК), в любом гетерогенном варианте сочетания алфавитов порождает вариативность в написании, что подтверждается регистрацией нескольких вариантов написания слова:

(1) *CIT Finance investment bank* will float bonds worth two billion rubles value <...> (*The St. Petersburg Times*, March 9, 2007).

(2) *The KIT Finance investment bank* recently donated \$1 million to the European University <...> (*The St. Petersburg Times*, Jan. 9, 2008).

Особо следует отметить трудность единой передачи русских окончаний «ий», «ый»:

(1) *Lebedyansky*, the country's largest juice producer by market share, is meeting fund managers <...> (*The St. Petersburg Times*, March 12, 2005).

(2) <...> domestic oil company *Severo-Zapadny Alliance* will invest 9 billion rubles (\$30 million) into the construction of an oil terminal <...> (*The St. Petersburg Times*, March 1, 2005).

(3) Russia's *Dalnevostochnyi Bank* will participate in transferring North Korean funds frozen in a Macao bank <...> (*The St. Petersburg Times*, June 15, 2007).

Между тем, орфографическая вариативность, закрепляемая в составе ономастического ксенонима, приводит к серьезным последствиям, особенно при оформлении документации, поэтому проблема стандартизации системы транслитерации заставляет специалистов уделять особое внимание данному вопросу.

2. Калькирование. Лексическая калька обладает менее высокой степенью обратимости, но, имея достаточно прозрачную семантику и морфологическую структуру, коррелирующую с морфологической структурой языка внешней культуры, она легко входит в состав языка:

(1) *The Northwest Timber Company*, <...> has managed to normalize operations at enterprises <...> (*The St. Petersburg Times*, Oct. 5, 2007).

(2) *Unified Industrial Corporation* has applied to VTB bank for a loan of \$550million <...> (*The St. Petersburg Times*, Aug. 17, 2007).

Говоря о калькировании и обратимости кальки, следует иметь в виду наличие благоприятной лексико-семантической базы, обеспечивающей однозначное калькирование идионима. В данном случае говорят о высокой калькируемости идионима. Когда же такие условия отсутствуют, возникают различные варианты соответствия идиониму, что свидетельствует о ситуации низкой калькируемости идионима или отсутствии благоприятной лекси-

ко-семантической базы, обеспечивающей однозначное калькирование [Кабачки 1998: 102].

Так, эргоним-идионим «*Базовый элемент*» коррелирует с ксенонимами *Base Element* и *Basic Element*. Приведем следующие примеры:

(1) *Base Element*, which owns 50 percent of RusAl, is controlled by another tycoon, Oleg Deripaska (*The St. Petersburg Times*, Sept. 26, 2003).

(2) Russia's *Basic Element* conglomerate has agreed to pay \$1.54 billion for a large stake in auto parts maker Magna International <...> (*The St. Petersburg Times*, May 11, 2007).

Если для идионима характерна особая социальная значимость и частотность употребления, то в практике межкультурного общения отдается предпочтение одному оптимальному варианту. В отношении упомянутых выше вариантов наименований, как показывают результаты изучения, идионим «*Базовый элемент*», все же имеет тенденцию коррелировать с ксенонимом *Basic Element*.

Случаи семантического калькирования русскокультурных эргонимов-ксенонимов в ходе изучения материала не выявлены.

3. Гибридный ксеноним.

В тех случаях, когда заимствование и калькирование не удовлетворяют потребностям коммуникации, используются гибридные ксенонимы, состоящие из заимствованного и калькируемого элементов. Калькирование в составе гибрида является чаще используемым способом, нежели заимствование. Как показывает материал исследования, калькируется, как правило, элемент, указывающий на специализацию предприятия (пример 1) и ономастический классификатор (пример 2). Использование калькирования, как более предпочтительного способа номинации ономастического классификатора в практике межкультурной коммуникации, отмечается также О.В. Гоголевой в работе, посвященной рассмотрению тематических групп и способов номинации ономастического классификатора [Гоголева 2009: 35-36]:

(1) *Polyus Gold*, <...> built the new mill at its Olimpiada mine <...> (*The St. Petersburg Times*, July 24, 2007).

(2) One of Russia's largest shipbuilding companies *Baltiisky Plant* reported a net loss of 679 million rubles <...> (*The St. Petersburg Times*, May 22, 2007).

Ксенонимическая вариативность при образовании гибридных ксенонимов, как правило, обусловлена низкой калькируемостью элементов эргонима-русизма:

(1) Northwest region *Kirovsky plant* issued bonds worth a total of 1.5 billion rubles (*The St. Petersburg Times*, March 9, 2007).

(2) A brand-new model of the Kirovets front loader tractor, made by the St. Petersburg Tractor Plant – a subsidiary of the *Kirov Works* – was one of the objects on display <...> (*The St. Petersburg Times*, Sep. 16, 2008).

Рассматривая частный случай образования ксенонимических вариантов

Kirovsky plant и *the Kirov Works*, следует обратить внимание на фактор компонента-гаранта обратимости (т.е. компонент ксенонима, обеспечивающий ксенонимическую обратимость), который облегчает идентификацию: *Kirovsky/Kirov*, что снимает неопределенность компонентов *plant /Works* соответственно.

Таким образом, как показали результаты исследования, наиболее предпочтительным в формировании языка межкультурного общения, максимально отвечающего требованию ксенонимической обратимости, является прямое заимствование, вторым по продуктивности способом является калькирование. Калька обладает менее высокой степенью обратимости, но, будучи мотивированной, она легко входит в состав языка. К предпочтительным способам образования эргонимов-ксенонимов относят также гибридные ксенонимы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоголева О.В. Типология групп ономастического классификатора в практике межкультурной коммуникации / О.В. Гоголева // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков на рубеже веков: Межвуз. сб. научно-метод. статей. – Вып.9. – Псков: ПГПУ им. С.М. Кирова, 2009. – С. 30-36.
2. Кабакчи В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации: Учебн. пос. / В.В. Кабакчи. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1998. – 232 с.
3. Кабакчи В.В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации / В.В. Кабакчи. – СПб.: Союз, 2001. – 480с.
4. Кабакчи В.В. Функциональный дуализм языка и языковая конвергенция (опыт моделирования языковой картины земной цивилизации) / В.В. Кабакчи // Когнитивная лингвистика: ментальные основы и языковая реализация. Ч. 2. Текст и перевод в когнитивном аспекте. Сб. статей к юбилею профессора Н.А. Кобринной. Отв. ред. Н.А. Абиева, Е.А. Беличенко. – СПб.: Тригон, 2005. – С. 164-175.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

5. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1978. – 198 с.

TRANSLATING ERGONYMS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

V.L. Popova, A.K. Lyamina

Vologda State Dairy Farming Academy named after N. Verschagin, Vologda

The article deals with the ways of translating Russian ergonyms into English in intercultural communication. The results of the research show that borrowings, translation loans and hybrids are the most typical forms of naming the Russian ergonyms into English, which meet the demands of exactness.

Key words: *intercultural communication, ergonym, borrowing, translation loan, hybrid.*

Об авторах:

ПОПОВА Валентина Леонидовна – кандидат филологических наук,

доцент кафедры иностранных языков Вологодской государственной молочнохозяйственной академии им. Н.В. Верещагина, *e-mail*: valya.nesterova.2014@list.ru

ЛЯМИНА Анастасия Константиновна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Вологодской государственной молочнохозяйственной академии им. Н.В. Верещагина, *e-mail*: foreign2@molochnoe.ru

УДК 811.112.2:070

**К ВОПРОСУ О РОЛИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА
КАК МАТЕРИАЛА ИССЛЕДОВАНИЯ
ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Е.А. Романова

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

В статье приводятся основные характеристики публицистической картины мира. Особое внимание уделено ее влиянию на развитие языка и ее взаимосвязи с этнокультурой.

Ключевые слова: языковая картина мира, публицистическая картина мира, характеристики публицистической картины мира.

Языковая картина мира (ЯКМ) определяется как система отражённых в языковой семантике образов, интерпретирующих опыт народа, говорящего на данном языке [Карасик 2002: 75]. Системно упорядоченные представления о действительности, субъективный опыт взаимодействия с объектами непосредственной и опосредованной реальности, а также религиозные и общественные убеждения выражаются с помощью языковых средств, которые являются инструментом обмена информацией об окружающем мире. ЯКМ является частью этнокультурной идентичности, проявляющейся через характерные для определенной этнической группы язык и культуру [Акоста 2011: 337].

Являясь частью ментальной картины мира, ЯКМ может быть разделена на определённые области и представлена в виде различных аспектов (например, эмотивная, юмористическая, ценностная картины мира) [Караулов 2006: 38]. К таким аспектам относится и *публицистическая картина мира* (ПКМ). Занимаясь актуальными вопросами политической и общественной жизни, публицистика оказывает влияние на развитие и употребление языка.

Хотя развитие общества вносит изменения в функционирование публицистических текстов, расширяя их тематику и направленность, рассмотрение ПКМ в диахронии позволяет выделить ее важнейшие характеристики. Эти характеристики позволяют выделить её среди других аспектов ЯКМ.

Так, одной из основных характеристик ПКМ является социальность. Тематика публицистических текстов обширна, но затрагивает, в первую очередь, общественную жизнь, события, происходящие в мире и важность этих событий для развития общества. Публицистика «соотносит реальность с социальными интересами и целями, ее основной вопрос-жизнь индивида в обществе» [Солганик 2000]. Поэтому в ПКМ всегда присутствует социальная оценочность как связующее звено между событиями и обществом. Рассмотрим пример:

1) *Auch der Verfassungsschutz in Brandenburg sagt: Teile der Bewegung sind rechtsextrem. Und es ist eine Bewegung, zu denen seit Mittwochmorgen auch mutmaßliche Mörder gehören. <...> Und P. nannte sich in einem Brief an der Landrat selbst „Reichsbürger“. Wer durch sein Facebook-Profil stöbert, taucht in eine Welt aus Hass gegen den deutschen Staat. In eine Welt von Verwirrungen und Verschwörungen. (Также Ведомство по охране конституции в Бранденбурге заявляет: части движения являются правоэкстремистскими. И это то движение, к которому с утра среды относят также предполагаемых убийц. <.>.. И П. также называл себя в письме администрации района „рейхсбюргером“. Просмотр его профиля на Facebook погружает в мир ненависти против немецкого государства. В мир путаницы и заговора.)* [НА, 3] (здесь и далее перевод наш – Е.Р.).

Речь идёт о суде над экстремистом (П.), утверждающем, что он живёт в «королевстве Германия». В статье приводятся как объективные данные (название ведомства, признание движения праворадикальным), так и социальная оценка событий (*eine Welt aus Hass gegen den deutschen Staat, Verwirrungen und Verschwörungen*).

Большую роль в формировании ПКМ играют автор и читатель публицистического текста. Автор всегда является конкретной языковой личностью, со своим опытом, эмоциями, мнением, со своим «наполнением» ЯКМ, которое он выражает в творчестве. Личностный характер публицистических текстов, с одной стороны, создает у читателей ощущение диалога, близости, обмена мнениями, и, с другой стороны, демонстрирует субъективность ПКМ, так как ни один текст нельзя рассматривать вне человека, его создавшего. Автор всегда наделяет текст личными чертами, использует языковые средства, свойственные его ЯКМ. Приведем пример:

2) *Außerdem ist es seine Aufgabe, den Laden zusammenzuhalten. Im Kreis der (noch) 28 Mitglieder des Zirkels gibt es genug Reibereien, da kann ein bisschen Stimmungspflege nicht schaden. Es ändert freilich nichts: Durch diesen Herbst-Gipfel der Europäischen Union weht ein kühler Hauch aus Nordwesten, mitgebracht von der blonden Dame aus London, die zum ersten Mal dabei ist. (Кроме того, это его задача, не дать свернуть лавочку. Среди (пока ещё) 28 членов кружка достаточно «тёрок», немного заботы об общем настрое не помешает. Разумеется, ничего не меняется: этой осенью на саммите Европейского Союза ду-*

ет прохладный ветер с Северо-Запада, привезенный белокурой леди из Лондона, которая впервые в этом участвует.) [НА, 5].

Для описания событий (выход Великобритании из ЕС, саммит) автор статьи использует различные образы, чтобы сконцентрировать внимание читателя на важных, на его взгляд, моментах. Публицистика ориентирована на читателя, текст должен быть, в первую очередь, понятен и интересен ему, т. к. без читателя публицистический текст теряет свой смысл, обесценивается. Языковая выразительность текста позволяет лучше понять и запомнить его содержание. Реципиентом публицистического текста является большая и разнородная аудитория, что влияет на публицистический субъект, стремящийся заинтересовать как можно более широкий круг читателей. Для современной коммуникации свойственно усложнение механизмов использования языка, поэтому, создавая текст, направленный на широкую аудиторию, автор сочетает ЯКМ общества с индивидуальными языковыми приемами, проявляя свою лингвокреативность [Ушкова 2012].

Публицистический текст сочетает в себе такие черты, как субъективность и объективность. Субъективный характер присутствует главным образом из-за оценки, даваемой автором текста описываемым событиям. Выбор определенных языковых средств передает личное отношение автора, при этом коннотативная палитра содержания текста может быть очень широкой. Субъективность ЯКМ автора текста также находит отражение в языке его произведений. Его личные взгляды, убеждения, верования, особенности, круг общения, привычки оказывают непосредственное влияние на мышление автора, а следовательно и на его язык. Так, в статье *Putin und die Guten* (название отражает личное мнение автора: Путин противопоставляется остальным, «хорошим» участникам переговоров) даётся оценка ситуации в Сирии:

3) *Für den russischen Präsidenten sind Bomben auf Aleppo Terrorbekämpfung, für Merkel ein „Kriegsverbrechen“ (Российский президент считает обстрел Алеппо борьбой с террором, Меркель – военным преступлением)* [НА, 5].

Показан разный подход к пониманию происходящих событий: от позитивного (*Terrorbekämpfung*) до негативного (*Kriegsverbrechen*). Рассматривая язык как часть культуры, необходимо отметить, что публицистика «насыщает язык оценочными средствами и расширяет его возможности, обогащая синонимику, углубляя и уточняя семантику средств выражения и создавая многообразные варианты и оттенки оценочности» [Солганик 2012]. Выбор языковых средств осуществляется исходя из возможностей системы языка, которая регламентирует их использование и ориентирует автора текста на создание понятной другим носителям языка проекции его мыслей и идей в мир. В то же время публицистическому тексту свойственна объективность: он несет в себе ответственность перед обществом за достоверную передачу значимой информации. Лексика ПКМ, в основном, имеет общеупотребительный характер, что обеспечивает понятность и доступность текстов са-

мых разных жанров широкой аудитории. Автор публицистического текста выполняет определенную общественную миссию: фиксирует и описывает последние события, сообщает новости, передает образ человека в разных реальных жизненных обстоятельствах. Усредненный образ члена общества всегда интересен, так как позволяет читателям через призму ПКМ взглянуть на самих себя.

Публицистический текст, написанный для читателя и про читателя, воздействует на общество и в культурологическом плане, т.к. всегда показывает фрагмент национальной культуры, характерный для данного периода. ПКМ представляет собой в этом смысле «портрет эпохи», она наиболее полно отображает тенденции современности, а языковой материал публицистических текстов позволяет исследовать речевые изменения общества [Богуславская 2013: 33]. Мозаичный характер ПКМ позволяет отметить и запечатлеть множество разнообразных фрагментов действительности. Публицистический текст фиксирует некий этап развития культуры общества и одновременно воздействует на него. Рассмотрим пример:

4) *Die große Koalition will Opfer von Stalking zukünftig besser schützen. Der Bundestag hat am Donnerstag in erster Lesung über eine Änderung des Stalking-Gesetzes beraten, die das Kabinett im Sommer beschlossen hatte. ... Die Opposition kritisierte die Neuregelung. Der Entwurf sei „bedenklich weit gefasst“, so die Grünen, und verlagere die Strafbarkeit erheblich vor. Die Linke mahnte an, dass das Strafrecht allein keine Probleme löse – Aufklärung, Prävention und eine gesellschaftliche Debatte seien nötig. (Большая коалиция хочет в будущем лучше защитить жертв от преследования. В Бундестаге в четверг обсудили в первом чтении внесение изменения в закон о преследовании, которое кабинет министров принял этим летом. ... Оппозиция раскритиковала поправку. Проекту, по мнению партии Зелёных, „ещё далеко до готовности“, и до применения уголовного наказания. Партия Левых напомнила, что только уголовная ответственность не решит проблему – нужны просвещение, профилактика и общественные дебаты.) [НА, 3].*

Текст статьи наполнен реалиями общественно-политической жизни Германии, он несёт в себе объективную информацию о происходящих в обществе изменениях, обозначая субъективную оценку этих изменений автором. В статье кратко излагаются последние новости (принятие поправки к закону), приводится мнение разных политических партий, ненавязчиво делается вывод о необходимости дальнейших обсуждений.

Публицистический текст является своеобразным индикатором изменений жизни общества, позволяющим исследовать этнокультурную составляющую языка. Он наполнен реалиями и образами, понятными носителям языка и выделяющимися его среди аналогичных текстов на других языках, что позволяет говорить о его культурной специфичности. Дальнейший анализ позволит выявить закономерности функционирования культурно-

маркированной лексики в немецкоязычных публицистических текстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акоста А. Этнокультурная идентичность ребенка: социально-психологическая характеристика / А. Акоста // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 10 (032). – С. 337-341.
2. Богуславская В.В. Моделирование текста: Лингвосоциокультурная концепция: Анализ журналистских текстов / В.В. Богуславская. Изд. 4-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2013. – 280 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. Изд. 5-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
5. Солганик Г.Я. Современная публицистическая картина мира [Электронный ресурс] / Г.Я. Солганик // Журнал «Грамоты.ру», 2000. – URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_6
6. Солганик Г.Я. Язык политики, язык СМИ (газеты) и литературный язык / Г.Я. Солганик // Язык СМИ и политика. Под ред. Г.Я. Солганика. – М.: Издательство Московского университета; Факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова, 2012. – С. 245-261.
7. Ушкова Н.В. Профилирование прагматической информации в процессе репрезентации концепта как проявление лингвокреативности / Н.В. Ушкова // Культура в зеркале языка и литературы. Мат-лы III Междунар. научн. конф. 23-24 апреля 2012 г. / Отв. ред. Н.В. Ушкова, Е.А. Кузьмина; Министерство обр. и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Тамбовск. гос. ун-т им. Г.Р. Державина». – Тамбов: Издат. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. – С. 17-22.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Hamburger Abendblatt. – 2016. –21.10 (НА)

**ON THE ROLE OF A MEDIA TEXT AS A RESEARCH MATERIAL OF
THE ETHNOCULTURAL COMPONENT
OF THE GERMAN LANGUAGE**

E.A. Romanova

A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia, St Petersburg

The article deals with the main features of publicistic picture of the world. Much attention is paid to its influence on language development and its ethnocultural aspect.

Key words: language picture of the world, publicistic picture of the world, features of publicistic pictures of the world.

Об авторе:

РОМАНОВА Елизавета Александровна – аспирант кафедры немецкой филологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; e-mail: lizzy_rom@mail.ru

УДК 81'1

О МНОГОУРОВНЕВОМ ПОДХОДЕ В КОНТРАСТИВНОМ ИЗУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Л.И. Сидорова, Н.Б. Шершнева

Кубанский государственный университет, Краснодар

Статья посвящена изучению лексико-фразеологических особенностей лексем, называющих числа: *один, единица* в русском языке и *one* в английском языке. Авторы следуют алгоритму, который включает изучение семантики лексем *один, единица* и *one*, их фразеологически-связанных значений и образных характеристик в сопоставительном плане.

Ключевые слова: *контрастивный анализ, фразеобразующие компоненты, образные характеристики фразеологических единиц, уровни эквивалентности фразеологических единиц.*

Один из самых плодотворных методов современного языкознания – контрастивный, или сравнительно-сопоставительный – представляет собой совокупность некоторых общих принципов исследования; это метод, который в зависимости от целевых установок изучения конкретного материала с необходимостью обогащается и другими методами, другими приемами, что позволяет получить объемное описание анализируемого материала, (например, в современных контрастивных исследованиях фразеологических единиц используются приемы лингвокультурологии, компонентный и контекстуальный методы, приемы концептологии и др.).

Цель данной статьи заключается в том, чтобы показать один из алгоритмов в изучении фразеологических единиц с помощью контрастивного анализа, представить возможное «пошаговое» проникновение в материал, что дает возможность наблюдать разнообразные характеристики фразеологических единиц, определять уровни их эквивалентности в переводе, сравнивать их образные характеристики.

Объектом изучения являются лексемы *один, единица* в русском языке и лексемы *one* в английском, особенности их нефразеологического функционирования и характеристики тех фразеологических единиц (ФЕ), в которых они выступают как фразеобразующие компоненты. Основу анализируемого материала составляет выборка из толковых и фразеологических (одноязычных и двуязычных) словарей русского и английского языков (в списке литературы указываются лишь те словари, на которые есть ссылки в тексте статьи).

Предпринятый анализ имеет следующие обоснования его актуальности: 1) контрастивные исследования направлены на систематизацию наблюдений, используемых в преподавании иностранных языков, а также обогащающих практику перевода; 2) в качестве наблюдения выбраны нумерологические единицы *один, единица* и *one*, обладающие целым рядом уникаль-

ных свойств и представляющие несомненный интерес с точки зрения сопряженности их семантики с фразеологически-связанными значениями (насколько нам известно, такой анализ проводится впервые).

Лексические единицы, обозначающие числа (или нумерологические единицы) постоянно привлекают к себе внимание лингвистов. Их изучают с точки зрения метафорического и символического смыслообразования; с точки зрения связи с ассоциативным мышлением данного этноса; фразеологизмы изучают и в сопоставительном (контрастивном плане), выявляя интегральные и дифференциальные характеристики ФЕ (см., напр., [Ляшевская 2004; Сидорова 2010; Волошин 2015]).

По утверждению автора монографии «Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспект» В.Н. Телия в пост-классический период развития фразеологии с его отказом от системно-классификационного подхода важным оказывается то внимание, которое уделяется изучению образного основания фразеологического значения, выступающего в роли «основного нерва» фразеологических номинаций [Телия 1996: 8]. Именно этот принцип взят в качестве основного в данной работе: образное основание фразеологизмов (наряду с другими характеристиками, такими, например, как уровни эквивалентности) возможно наиболее полно описать, опираясь на семантику фразеобразующих компонентов. Выявление образности, которая является воплощением культурной специфики, помогает выявить общее и различное в ассоциативном мышлении этносов (в нашем случае – русских и англичан; естественно, в пределах исследуемого материала).

Принимая во внимание все вышесказанное, предлагаем следующий алгоритм сравнительно-сопоставительного изучения ФЕ с указанными фразеобразующими компонентами:

- 1) тщательное изучение семантики лексем *один*, *единица* и *оде*, выявление наиболее ярких (частотных) сем их лексико-семантических структур, анализ их национально-культурной специфики;
- 2) выявление характера сопряженности свободных и фразеологически связанных значений изучаемых лексем;
- 3) описание интегральных и дифференциальных свойств анализируемых ФЕ (по схемам Е.Ф. Арсентьевой и А.Д. Рахштейна) [Арсентьева 1989; Рахштейн 1980];
- 4) определение национальной специфики ФЕ с помощью интерпретации образного основания.

Перед описанием результатов проведенного анализа, считаем необходимым сделать следующее замечание. Поиск фразеологических единиц в оригинальных текстах, учитывая низкий уровень встречаемости некоторых из них, затруднен. Поэтому оправданным для исследования можно считать (не исключая и сбор собственного материала) использование данных академических лексикографических источников. Именно такой подход в определе-

нии культурно-маркированной специфики ФЕ используется во многих работах (см., напр., [Мелерович 1999: 116-123]).

1. Итак, следует начать сопоставление фразеологических единиц, весьма многочисленных в русском и английском языках (в собранном нами материале 56 русских и 47 английских ФЕ и паремий указанного типа) с выяснения семантических особенностей лексем *один*, *единица* и *опа*, с выявления их наиболее типичных и частотных значений.

Лексикографические источники и самостоятельно отобранные авторами контексты употребления этих лексем свидетельствуют о том, что будучи, прежде всего, словами выражающими числа, они открывают числовой ряд и совпадают в значении "один". Но несовпадающих особенностей их лексико-семантических структур, их функций и деривационных возможностей довольно много.

В русском языке, кроме значения 'один', в контекстах реализуются и другие значения лексемы *один*: 1) 'обособленный от других, находящийся в одиночестве' (Все уехали, он остался один); 2) 'единый, целостный' (Диалекты слились в один язык); 3) 'только, исключительно указанный здесь' (Автор видит в дружбе одни шипы); 4) 'определенный из группы однородных предметов' (Он прочел письма. Одно было очень неприятное); 5) 'одинаковый, такой же самый' (Мы с ним учились в одной школе); 6) 'не имеющий семьи' (Ему уже сорок, а он по-прежнему один); 7) 'общий' (Семья собралась за одним столом); 8) 'какой-то, неопределенный' (Одна старуха сказала моей маме...) (см., напр., [Ушаков 2009; Ожегов 1986: 381]). Соответственно, английскими эквивалентами русской лексемы *один* в английском являются лексемы: 1) *alone*; 2) *one*; 3) *only*; 4) *one*; 5) *one and the same*; 6) *single*; 7) *one*. Напр.: Он все еще один. – He is still single; Ты здесь один? – Are you alone here?; Мы живем в одном городе. – We live in one and the same city.

Необходимо отметить, что исчерпывающая характеристика лексико-семантической структуры *один* в русском языке – это и значения, и словоупотребления слова, тесным образом связанные с представлением о единичности предмета или лица. Лексема *один* в русском языке, бесспорно обладает сильной семантикой, что проявляется в многочисленных дериватах (в английском языке лексема *опа* значительно слабее как центр словообразовательного ряда). В семантике русских дериватов с ядром *один* просматриваются основные, указанные выше, значения этой лексемы: 'один': *однобортный*, *однобокий*, *однолетний*, *однодневный*, *одноместный*, *однократный*; '*одиночество*': *одиночка*, *одинокый*, *одиночество*; '*тот же самый*': *однокурсник*, *одноклассник*, *однокашник*, *однополчанин*, *однотипный*.

Отметим, что русская лексема *один* имеет морфологический дублет *единица* (один/един). Однако только в первом значении – в названии первого члена числового ряда – они взаимозаменяемы.

Все остальные значения, составляющие лексико-семантическую структуру лексемы *единица*, оригинальны и независимы:

- 1) 'отрицательная оценка' (Он получил единицу за диктант);
- 2) 'величина, которой измеряются другие однородные единицы' (единица тока, единица меры длины);
- 3) 'отдельная обособленная часть среди подобных' (административная единица, хозяйственная единица (о заводах) [Ожегов 1986: 159-160].

Типичными эквивалентами русской лексемы *единица* в английском языке являются: единица (как цифра) – *one*; денежная единица – 'a monetary unit'; единица измерения – 'a unit of measure'; отрицательная оценка – 'a bad mark'. Приведенные значения свидетельствуют об асимметрии лексико-семантических структур *один* и *единица* и отсутствии сопряженности семантики лексем *единица* и *one*, что покажет нижеследующий анализ.

Лексема *один* выступает в функции числительного, прилагательного и местоимения. Полифункциональность русского *один* – предмет обсуждения в статье И.А. Мельчука «Is один a numeral?» («Является ли *один* числительным?»). Автор статьи предлагает назвать *один* термином «вокабула». В нашей работе используем термин «лексема» – близкий, по нашему мнению, к термину «вокабула» и подходящий, в силу тех же причин, к номинированию английского *one* [Мельчук 1995: 373-382].

2. В английском языке *one* имеет следующие значения: 'один' (There is too much data to fit into just one disc); 'какой-то, неопределенный' (one fine morning); 'некий, некто' (I showed the ring to one Jones); 'уникальный' (He is the one person you can rely on); 'одинаковый, тот же самый' (We are both of one blood) [Longman 1992: 926-927; Hornby 1982: 81-83].

Английская лексема *one* имеет многочисленные омонимы, что отмечено всеми толковыми словарями английских изданий; *one*₁ – числительное; *one*₂ – личное местоимение; *one*₃ – неопределенно-личное местоимение; *one*₄ – безличное местоимение. В составе ФЕ за вычетом тех фразеологизмов, где фразеобразующим компонентом выступает *one* как числительное, наиболее часто употребляется безличное местоимение *one* – слово-заместитель: to keep one's promise; one's own flesh and blood; to keep one's head high [Longman Idioms 1990: 251,186].

Итак, в русском языке значения лексемы *один* 'обособленный от других, находящийся в одиночестве', 'не имеющий семьи', отсутствуют у английской лексемы *one*; эти лексемы могут различаться активностью, частотностью некоторых значений. Например, в значении 'тот же самый' русская лексема употребляется значительно чаще слова-коррелята в английском языке, что подтверждается и многочисленными производными с компонентом *один*: одноклассник, одноклассник, однополчанин, одноклассник и отсутствием дериватов с компонентом *one* в значении 'тот же самый', 'один и тот же' в английском. Производные лексемы *one* демонстрируют активность значения 'один': one-day cricket; one-horse; one-man band; one-parent family; one-shot; one-man; one-star, о чем свидетельствуют дефиниции этих производных. Например, one-horse – pulled by only one horse; one-man – operated, or

run by one person [Longman 1992: 927].

3. Во фразеологических единицах сохраняются все вышеперечисленные значения лексем *один* и *one*, которые хорошо поддаются семантическому анализу в мотивированных ФЕ, а они составляют большинство (более 70%) в отобранном нами материале. В большинстве как русских, так и английских ФЕ в нашем материале (около 45%) *один* и *one* сохраняют своё свободное значение – наименование первого знака числового ряда. Это следующий шаг в нашем анализе, ставящий своей целью выявление уровней эквивалентности в межъязыковом сопоставлении фразеологизмов изучаемого типа. Полные и частичные эквиваленты, а также аналоги – это переводческие эквиваленты, при этом главными параметрами контрастивного изучения выступают семантический и синтаксический критерии. Приведем примеры. Полные эквиваленты: Одна ласточка весны не делает – One swallow does not make summer; одна сторона медали – one side of the coin; одну рюмочку на посошок – one for the road; всё в одном – all in one; один шанс на миллион – a million to one; как один человек – as one man; один и тот же – one and the same; один в поле не воин – one man can't win a war, по одному – one by one. Небольшие лексические различия в некоторых вышеприведенных ФЕ не снимают высокий уровень эквивалентности этих единиц (spring – summer; for the road – на посошок; медаль – coin). Приведем примеры. Уполномоченный особого отдела вызывал их по одному. The representative of the security branch called them in one by one [Лубенская 1997: 431]. У них все за одного и один за всех. They're all for one and one for all [Лубенская 1997: 430]. She is president and secretary – all in one. Она президент и секретарь – одна во всех лицах. [Квеселевич 2005: 340]. Примеры аналогов, т.е. ФЕ, совпадающих по глубинной семантике, но различающихся образностью: ставить все на одну карту – to put all eggs into one basket; не стоит всех стричь под одну гребенку – all bread is not baked in one oven; одним выстрелом убить двух зайцев – to kill two birds with one stone; все в одном флаконе – all rolled up in one. Напр.: Одним ударом убивали двух зайцев: загребали золото и порочили церковников. – In that way they were killing two birds with one stone: while vilifying the church they were also grabbing its gold [Лубенская 244]; Он поставил все на одну карту. – He put all his eggs into one basket [там же: 285].

4. Полученные на предыдущих уровнях анализа наблюдения используем для изучения в сопоставительном плане образных характеристик описываемых ФЕ. В русском языке в подавляющем числе фразеологизмов реализуется образ «одинаковости, похожежности, повторяемости» признака: одной и той же масти; птица одного полета; одного поля ягода; один в один; испечен из одного и того же теста; петь одну и ту же песню; одного покроя. Образную основу также составляет представление о единичном, противопоставленном множеству; об ограниченных возможностях одного, вне группы, сообщества: Один в поле не воин. Одна ласточка весны не делает. Один, как перст.

Другими образами, «притягивающими» к себе множество ФЕ для номи-

нации, – это «*один, единственный*» и «*целостный, единый*», например, «*один, единственный*»: ни в одном глазу; по одному росчерку пера; привести к одному знаменателю; одна ласточка весны не делает; один свет в окошке; «*целостный, единый*»: мешать в одну кучу; в одну душу; в одну дудку дудеть; как один/одна.

Очень яркой, заметной чертой можно назвать образность русских ФЕ, связанную с усилением качества, действия или состояния; образность, сопряженную с семантикой *один*: один – это первое число, когда из хаоса возникает порядок, счет, и наоборот: ни одного – это пустота, ноль. Приведем примеры: одно только название; ни одной души; ни одной сухой нитки; хоть бы в одном глазу.

В английском языке основу образных ассоциаций составляют семантические компоненты «*целостность, единство*»: *all rolled up in one*; *all in one piece*; *all in one* – всё в одном (ср. рус. всё в одном флаконе); *all in one breath* – на одном дыхании, быстро; *all-in-one*; *in one fell swoop* – сразу, за один прием; «первая персона», то, что ставится на первое место: *take care of number one* – заботиться о собственной персоне; *number one* – собственная персона; «оригинальный, уникальный»: *one in a thousand* – один на тысячу; *one in a million* – один на миллион; *one in a hundred* – один на сотню. Приведем примеры. *We, the opposition, are at one with the government on this issue* – Мы, оппозиция, за одно с правительством в этом вопросе [Квеселевич 2005: 340].

Сопоставление выявляет сходство образной основы ФЕ, определяемой самой яркой семантической чертой: *один* и *one* – это, прежде всего, единицы числового ряда, и их прямое номинативное значение «пронизывает» все значения *один* и *one*. Образ «единичности» растворяется в других ассоциативных представлениях, ведь понятия уникальности, целостности, одиночества свойственно семантической природе числа *один*.

Подведем итог.

- Предлагаемый в работе алгоритм – многоступенчатый контрастный подход изучения особенностей фразеологических единиц – действительно дает возможность изучить разнообразные характеристики фразеобразующих компонентов, их фразеологически связанные значения и специфику образности, напрямую связанную с особенностями менталитета двух этносов.

- Разнообразные значения *один* и *one* пронизаны основной семой понятия единичности, являются результатом ассоциативных представлений англичан и русских, связанных с этим понятием. Асимметрия проявляется в составе лексико-семантических структур, в несовпадающих значениях.

- Деривационные возможности *один* и *one* подчеркивают сильную семантику этих лексем, причем деривационный потенциал русской лексемы *один* гораздо сильнее.

- *Один* и *единица* в русском языке и *one* в английском не образуют пересекающихся семантических отношений, за исключением значения числа *один*; более того, *единица* не является фразеобразующим компонентом.

Изложенные в работе выводы об интегральных и дифференциальных свойствах ФЕ с компонентами *один* и *оде* могут быть использованы в теории и практике преподавания переводоведения, сравнительной фразеологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц / Е.Ф. Арсентьева / Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 124 с.
2. Волошин Ю.К. Магическая цифра «семь» / Ю.К. Волошин // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – Вып. 3. Владикавказ: Сев.-Осетин. гос. ун-т, 2016. – С. 49-58.
3. Ляшевская О.В. О семантической числовой парадигме имен существительных / О.В. Ляшевская / Вопросы языкознания. – 2004. – № 1. – С. 79-87.
4. Мелерович А.М. Формирование и функционирование фразеологизмов с культурно-маркированной семантикой в системе русской речи / А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко / Фразеология в контексте культуры. Под ред. В.Н.Телия. – М.: Языки славянской культуры, 1999. – С. 116-123.
5. Мельчук И.А. Is *один* a numeral? / Русский язык в модели «Смысл ↔ Текст». – Москва-Вена: Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 373-382.
6. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии / А.Д. Райхштейн. – М.: Высшая школа. 1980. – 143 с.
7. Сидорова Л.И. Фразеологические единицы с компонентами *один*, *два* и *оде*, *two* как фрагменты картины мира русских и англичан / Л.И. Сидорова, Л.М. Пелипенко / Мат-лы междунар. научно-практ. конф. Под общей ред. проф. В.А. Дорошенкова. – Краснодар: КГУКИ, 2010. – С. 121-125.
8. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспект / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
9. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
9. Квеселевич Д.И. Современный русско-английский фразеологический словарь / Д.И. Квеселевич. – М.: Астрель, АСТ, 2005. – 620 с.
10. Лубенская С.И. Русско-английский фразеологический словарь / С.И. Лубенская / – М. Языки русской культуры, 1997. – 1017 с.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов / Под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 8-е изд. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
12. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. Совр. ред. Д.Н. Ушакова. – М.: ООО «Дом славянской книги», 2009. – 959 с.
13. Longman Idioms Dictionary. – Harlow, England, 1998. – 398 p.
14. Longman Dictionary of English language and Culture. – Longman Group UK ltd, England, 1992. – 815 p.
15. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby, A.P. Cowie. – Oxford: OUP, M.: Russian Language Publishers, 1982. – Vol. II. – 527 p.

**A MULTI-LEVEL APPROACH TO A CONTRASTIVE STUDY
OF PHRASEOLOGICAL UNITS**

L.I. Sidorova, N.B. Shershneva

Kuban State University, Krasnodar

The article is devoted to the study of lexico-phraseological properties of the Russian lexemes *один, единица* and English *one*. The authors follow an algorithm including a description of the free meanings of these lexemes, their phraseologically-bound meanings and figurative characteristics.

Key words: *a contrastive analysis; phrase-forming components; figurative properties of phraseological units, phraseological level of equivalence.*

Об авторах:

СИДОРОВА Лариса Иосифовна – кандидат филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, *e-mail:* valegris@mail.ru

ШЕРШНЕВА Наталья Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, *e-mail:* nataliashershneva@mail.ru

УДК 81'42

ПРОЗВИЩНЫЕ ИМЕНА СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ ПОЛИТИКОВ КАК СОЦИО- И ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

М.Е. Федотова

Тверской государственный университет, Тверь

Рассматриваются прозвищные имена современных политических деятелей Германии, выявляются особенности формирования и функционирования прозвищ в немецком журналистском дискурсе.

Ключевые слова: *политическая коммуникация, прозвищное имя, узуальное / незуальное игровое словообразование, лексико-семантические модификации слов.*

Кличка для политика важнее орденов и званий. <...> По сути, политик, имеющий кличку, уже состоялся – совсем уж невзрачным персонажам такую честь не оказывают.

Сергей Кривуля

В современном немецком обществе прозвища политиков стали неотъемлемым атрибутом политической коммуникации. Журналистский дискурс последнего десятилетия переживает настоящий «прозвищный бум», вместе с ежедневными новостями об актуальных событиях в политической жизни Германии в обиход входят новые политические прозвища, несущие в себе важную социокультурную и этноспецифическую информацию и чутко реагирующие на изменения в отношении общества к власти. Как отмечает политпсихолог Т. Клихе в беседе с журналистом газеты *Kölner Stadtanzeiger*, прозвища политических деятелей свидетельствуют в целом о падении

авторитета немецких политиков и утрате уважения к ним в обществе, вследствие чего прозвищное имя становится благодатной почвой для политически ангажированных и критично настроенных журналистов. В ряду психологических причин возникновения прозвищных имён в политической сфере автор называет очевидные изменения в системе культурных ценностей и постепенную инфантилизацию общества: люди всё чаще ищут проявления человеческого тепла и симпатии в сфере деловых отношений [Kölner Stadtanzeiger [http](http://www.ksta.de)].

Прозвища относятся к разряду неофициальных наименований лица и в значительной степени способствуют «понижению стандарта общения» [Карасик 2002: 265]. С.Ю. Потапова отмечает следующие характерные особенности прозвищных имён: вторичность номинации, её ненормированность, ярко выраженная референтность, неустойчивость, характерологичность, образность, коннотативность, стилистическая сниженность и словообразовательная окказиональность [Потапова 2003: 16].

Прозвищные имена полифункциональны по своей природе и в речи могут выполнять функции идентификации, характеристики и оценки лица в коллективе, а также побудительную и эмоционально-экспрессивную функции.

От функции, которая отведена имени в речи, в значительной степени зависит выбор прозвища. Так, функция идентификации лица наилучшим образом реализуется в именовании с конкретной референцией типа *Angie* (Angela Merkel), *Schmidt-Schnauze* (Helmut Schmidt), *Bruder Johannes* (Johannes Rau), *Crazy Horst* (Horst Seehofer). Последнее прозвище дано оппозицией [премьер-министру Баварии](#) Хорсту Зеехоферу в 2016 году, после того как политик выступил с жесткой критикой миграционной политики Ангелы Меркель и пригрозил канцлеру подать на нее в Федеральный конституционный суд.

Характеризующая функция реализуется посредством отражения в прозвищном имени личностных характеристик адресата и фактов его политической биографии. Так, нынешний министр финансов Вольфганг Шойбле, в прошлом министр внутренних дел ФРГ, получил от правозащитников прозвище *Stasi 2.0* (Штази 2.0, шпион спецслужб нового поколения) за инициирование мер по ужесточению контроля органов госбезопасности за гражданами.

Языковое оформление политических прозвищ в значительной степени зависит от среды их возникновения. Многие прозвища отличаются аллюзивностью и креативностью, что характеризует номинатора как начитанного и образованного человека, ср. в тексте:

Geradezu literarisch ist der Spitzname der Familienministerin Kristina Schröder (CDU). Wegen ihrer Jugend wird sie in Anlehnung an Michael Endes „Unendliche Geschichte“ „Die kindliche Ministerin“ genannt. Bei Ende gibt es die „kindliche Kaiserin“ (<http://www.bild.de/>).

Прозвища обладают определенной побудительной силой и способны воздействовать на участников коммуникативного процесса. Интерес в этой

связи представляет история возникновения прозвища *Kriegstreiber* (Frank-Walter Steinmeier), связанная с выступлением оппозиции на митинге социал-демократов в Берлине 19 мая 2014 года. Демонстранты подвергли резкой критике позицию министра иностранных дел ФРГ Франка-Вальтера Штайнмайера по украинскому вопросу и призвали политика остановить нацистов на Украине, скандируя при этом “*Kriegstreiber!*”.

По мнению Ф. Н. Ильясова, прозвища способны выполнять в политической борьбе пропагандистские или контрпропагандистские функции. В первом случае они призваны возвысить политика, уменьшить социальную дистанцию между ним и определённой социальной группой, ср.: *das Herz der Partei* (Claudia Roth), *Kanzlerin der Herzen* (Hannelore Kraft). Во втором случае прозвища, напротив, принижают статус политика и наносят серьёзный урон его имиджу [Ильясов 2000:151]. Отметим, что политические прозвища чаще используются для контрпропаганды, ср.: *Thomas die Misere* (Karl Ernst Thomas de Maizière), *Triksilanti* (Andrea Ypsilanti), *hässliches Entlein Merkel* (Angela Merkel).

В качестве мотива, положенного в основу прозвищной номинации, могут выступать различные аспекты жизни и деятельности политика, например, стиль его политического руководства: *Mutter der Nation* (Angela Merkel); положение в иерархии власти: *Power-Frau Nummer eins* (Angela Merkel); проводимые политические меры: *Krippen-Ursula* (Ursula von der Leyen); политическая принадлежность: *dicker, gefräßiger, schwarzer Piranha CDU* (Angela Merkel), *roter, kleiner Fisch SPD* (Sigmar Gabriel); длительность пребывания во власти: *Dauergast auf der jährlichen Liste* (Angela Merkel); личностные качества политика: *Tölpel* (Sebastian Nerz); привычки, увлечения политика: *E-Mail-Abstinenzler* (Volker Bouffier); внешность политика: *The german Topmodel* (Angela Merkel); черты, выражение лица: *Bundeskanzler minus Lächeln* (Angela Merkel); внешнее сходство с другими лицами: *Helmut Schmidt in einem Rock* (Angela Merkel); особенности телосложения: *Angela Ferkel* (Angela Merkel); цвет волос: *Bunter Kopf der Partei* (Claudia Roth); одежда: *Lederhosen* (Angela Merkel); особенности речи, голоса: *Bum-Bum-Brüderle* (Rainer Brüderle).

Как видим, во многих приведенных выше прозвищных именах запечатлён образ нынешнего канцлера ФРГ Ангелы Меркель. За 11 лет работы в верхнем эшелоне власти Меркель накопила весьма солидный арсенал прозвищ (более 30 наименований), в которых выражаются как положительные, так и отрицательные оценки и эмоции. Амбивалентный имидж политического лидера Германии во многом формируется и поддерживается СМИ: Меркель называют то самой влиятельной в мире политики женщиной (<http://www.forbes.ru/>), то самой опасной женщиной Европы (<https://www.welt.de/>). Новые звенья в цепочке прозвищ Меркель появились в последнее время на фоне растущего недовольства граждан Германии политической бундесканцлера в отношении беженцев, которую многие считают оши-

бочной и слишком либеральной, ср.: *Hells Angela* (адская Ангела), *Schutzheilige aller Asylforderer, Wirtschaftsflüchtlinge und IS-Terroristen* (покровительница всех беженцев и террористов исламского государства), *Schlepperkönigin Merkel* (королева, тайно ввозящая нелегальных иммигрантов) и др. В июле 2016 года по Германии прокатилась волна терактов, после которой многие вновь заговорили об ответственности Меркель за ситуацию в стране. В результате по немецкоязычным социальным сетям разошёлся портрет Меркель в образе монахини с подписью “*Mutter Terroresia*”, и в обиход вошло новое прозвище, в котором слились воедино несовместимые понятия «мать Тереза» и «террор».

Исследование тематико-понятийной организации прозвищных имён позволяет сделать вывод о том, что в прозвищах достаточно часто раскрываются особенности стиля политического руководства адресата. Показательным в этой связи является прозвище *politischer Brummkreisel* (политическая юла), которое оппоненты присвоили нынешнему министру иностранных дел и вице-канцлеру ФРГ Зигмару Габриэлю за политическое непостоянство и угодничество. Интересно отметить, что аналогичная метафора используется также в русском политическом языке: «Он, образ, незамысловат – политическая юла, которая вертится стремительно и оборачивается ко всем одинаковым боком. Чтобы, значит, никому не было обидно. И обещания такие же – всем то, что им нужно» (<http://noviny.su/>).

Несомненный интерес представляют наименования, присвоенные политикам их товарищами по цеху. Тесно взаимодействуя друг с другом, политические деятели Германии нередко критикуют друг друга, пуская в ход «словесное» оружие. Именно от коллег по Бундестагу Юрген Триттин получил прозвище *der gute Robin Hood*. Подобно герою английских народных баллад, отбиравшему деньги у богатых и отдававшему их бедным, член комитета по иностранным делам немецкого бундестага предложил концепцию налогообложения, призванную заставить богатых через бюджет профинансировать ряд дотаций малообеспеченным гражданам ФРГ. Это предложение подверглось серьёзной критике, а Триттина стали с иронией называть «добрым Робин Гудом».

В прозвищах бывшего министра обороны Томаса де Мезьера отражено положение политика в иерархии власти. Де Мезьер долгие годы считался доверенным лицом, «универсальным солдатом» в окружении канцлера Ангелы Меркель, что обусловило наличие почти во всех его прозвищных именах компонента «запасной, резервный», ср.: *Ersatzkanzler, Kanzler der Reserve, Ersatzspieler*.

Основными источниками обогащения фонда прозвищных имен политических деятелей являются узуальное / незузуальное словообразование и лексико-семантические модификации слов.

С точки зрения структурной организации многие прозвища являются производными и образованы по продуктивным словообразовательным моде-

лям немецкого языка. Наибольшим количеством примеров представлены модели композитного словообразования. В качестве одной из НС в составе композита часто используется имя или фамилия политика, ср.: *Kohlmajestät* (Angela Merkel), *Peitschen-Peer*, *Peer-Misserfolg*, *Peer-Problem* (Peer Steinbrück), *Teflon-Tiefensee* (Wolfgang Tiefensee). Высокую частотность в группе композитного образования обнаруживает компонент *Kanzler/in*, ср.: *Brioni-Kanzler* (Gerhard Schröder), *Witzekanzler* (Norbert Steger), *Sparkanzlerin* (Angela Merkel).

Наряду с цельнооформленными наименованиями в корпусе фактов встречаются многочисленные раздельнооформленные наименования – простые и сложные словосочетания, ср.: *die letzte Rock'n'Rollerin* (Claudia Roth), *gewissenhafter Arbeiter* (Thomas de Maizière).

Единичными примерами представлены наименования, образованные путем суффиксального словообразования и аббревиации. В процессе образования политических прозвищ задействованы следующие суффиксы:

- уменьшительно-ласкательный суффикс *-chen*: *Gysi* → *Gysichen*. Ср. в тексте: *Gysichen* ist der Name, den sich Gregor Gysi manchmal selbst gibt, besonders gern, wenn er sich gut und witzig findet, also nicht so selten. Und die Idee, die er hat, findet Gysi super (<http://www.spiegel.de/>);

- суффикс *-mat*, образованный путем морфематизации части заимствованного слова *Automat*. С помощью этого суффикса образовано наименование *Scholzomat* – прозвище Олафа Шольца, в прошлом федерального министра по трудоустройству и социальным вопросам (2007-2009 гг.), известного своей холодностью и неэмоциональностью.

Для образования прозвищных имён политиков используются два способа сокращения слов: инициальная аббревиатура, например, *KT* (Karl Theodor zu Guttenberg) и инициальная контрактура, например, *Münite* (Franz Müntefering). Комментируя прозвище *Münite*, журналисты газеты «Kölner Stadtanzeiger» отмечают, что это неофициальное имя является таким же компактным и ёмким, как и короткие фразы в выступлениях Мюнтеферинга (<http://www.ksta.de/politik/>).

В процессе создания новых прозвищ номинаторы охотно используют потенциал неузального игрового словообразования. Так, в корпусе фактического материала выявлены примеры паронимического сближения слов, ср.: *panzlerin angola merkel*, *Angela Ferkel*, *Angola Murksel* (Angela Merkel), *Witzekanzler* (Norbert Steger), *Peerlusconi* (Peer Steinbrück) и обмена частями слов – спунеризма, ср.: *Walter-Meier Frankenstein* (Frank-Walter Steinmeier). Результатом игровых манипуляций с языком являются также контаминированные единицы, образованные путем междусловного наложения, ср.: *Frau Triksilanti* (Andrea Ypsilanti), *Zensursula* (Ursula von der Leyen). История появления последнего прозвища отсылает нас к событиям 2005 года, когда Урсула фон дер Ляйен была назначена федеральным министром по делам семьи, пожилых граждан, женщин и молодежи и выступила с предложением

запретить интернет-сайты с детской порнографией. Столь непопулярная мера вызвала бурю насмешек и колкостей, а сторонники свободы в Интернете присвоили фон дер Ляйен малоприятное прозвище *Zensursula = Zensur + Ursula*.

Продуктивным способом образования прозвищных имён политиков является метафоризация, при этом наибольшим количеством примеров представлена зооморфная метафора, «когнитивным источником которой служит образ животного, перенесённый на человека» [Мушникова 2011:114], ср.: *Sündenbock* (Johannes Ponader), *alter Hase* (Patrick Breyer), *Pfau* (Reinhard Hans Bütikofer), *Mops-Fledermaus* (Kurt Beck).

В корпусе примеров весьма многочисленна группа метафорических наименований, основанных на сравнении с вымышленными персонажами, например, героями фольклорных и литературных произведений, ср.: *Lügenbaron* (Karl-Theodor zu Guttenberg). Данное прозвище, намекающее на выдуманные истории барона Мюнхгаузена, получил министр обороны ФРГ Карл-Теодор цу Гутенберг в 2011 году после скандала, разразившегося из-за подозрений в плагиате при написании диссертации.

В некоторых случаях деятельность политика характеризуется через сравнение с политическими лидерами настоящего или прошлого, ср.: *die andere, gute Merkel* (Hannelore Kraft). Ханнелоре Крафт является действующим премьер-министром федеральной земли Северная Рейн-Вестфалия. По рейтингу популярности и гораздо более мягкому стилю правления она конкурирует с действующим канцлером Германии, за что получила прозвище *die andere, gute Merkel*.

В процессе создания новых прозвищ политиков часто используется метафорика таких сфер человеческой деятельности, как спорт: *Marathonläufer* (Christian Wulff), *Langstreckenläufer* (Stephan Weil); шоу-бизнес: *The german Topmodel* (Angela Merkel); музыка: *Stones* (Frank Walter Steinmeier und Peer Steinbrück), *Siggi-Pop* (Sigmar Gabriel), *Gelegenheitskabarettist* (Ulrich Maly); кино, театр: *Staatsschauspielerin* (Ursula von der Leyen); цирковое искусство: *Jongleur* (Norbert Röttgen) и религия: *Gottvater* (Joschka Fischer), *Äbtissin* (Annette Schavan), *Piraten-Ikone* (Marina Weisband).

В основе значения некоторых прозвищных имён политиков лежит метонимический перенос названия. Нами выделены следующие типы переноса: характерная черта внешности – человек, ср.: *bunter Kopf der Partei* (Claudia Roth); характерный предмет одежды – человек: *Hosenanzug*, *Lederhosen* (Angela Merkel); характерная черта речи – человек: *Bum-Bum-Brüderle* (Rainer Brüderle); манера, стиль поведения – человек: *Minister Makellos*, *Minister Ahnungslos* (Thomas de Maizière), *Teflon-Tiefensee* (Wolfgang Tiefensee). В прозвище *Teflon-Tiefensee*, которое относится к Вольфгангу Тифензее, министру транспорта в 2005-2009 гг., содержится намёк на его способность «выходить сухим» из любой сложной ситуации. Данное прозвище политик получил после сошедшего ему с рук скандала, связанного с

назначением премии руководству Deutsche Bahn в случае выхода концерна на биржу.

Таким образом, прозвищные имена политиков являются в современном немецком языке своеобразным барометром в отношениях между политиками, с одной стороны, и избирателями / журналистами / коллегами по цеху, с другой стороны. Под прицел языковой критики попадают чаще всего политики, находящиеся на вершине политического Олимпа, а также политические деятели, совершившие в своей деятельности серьёзные ошибки или нарушившие кодекс политической чести. «Прозвищный бум» активизировал процессы словотворчества в данной группе лексики и привёл к возникновению большого количества креативных новообразований, созданных по законам языковой игры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильясов Ф.Н. Политический маркетинг. Искусство и наука побеждать на выборах / Ф.Н. Ильясов. – М.: ИМА-пресс, 2000. – 200 с.
2. Карасик В.И. Язык социального статуса / В.И. Карасик. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
3. Мушникова Е.Н. Зоометафора в языковой картине мира русского и английского языков / Е.Н. Мушникова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 4 (20). – С.114-120.
4. Потапова С.Ю. Номинация лица в обиходном дискурсе / С.Ю. Потапова. – Ярославль: МУБиНТ, 2003. – 276 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Скачко В. Юлия Тимошенко: Она выхлещет! [Электронный ресурс] / В. Скачко. – URL: <http://noviny.su/smi-00001282.html>

Ховард К. Самые влиятельные женщины мира – 2015: рейтинг Forbes [Электронный ресурс] / К. Ховард. – URL: <http://www.forbes.ru/forbes-woman-photogallery/karera/289729-samy-e-vliyatelnye-zhenshchiny-mira-2015-reiting-forbes>
FPÖ-Chef nennt Merkel „gefährlichste Frau Europas“ [Электронный ресурс] – URL: <https://www.welt.de/politik/ausland/article159005873/FPÖ-Chef-nennt-Merkel-gefaehrlichste-Frau-Europas.html>

Kurbjuweit D. Merkel und ihr Gysichen [Электронный ресурс] / D. Kurbjuweit. – URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-121741497.html>

Lambeck M.S. Wenn „Mutti“ den „Erlöser“ trifft. Blog aus dem Regierungsviertel [Электронный ресурс] / M.S. Lambeck. – URL: <http://www.bild.de/politik/kolumnen/politiker/standpunkt-lambeck-spitznamen-deutscher-politiker-15803362.bild.html>

Ulusoy D.M. Mutti und Co. Die Spitznamen unserer Politiker [Электронный ресурс] / D.M. Ulusoy. – URL: <http://www.ksta.de/mutti-und-co--die-spitznamen-unserer-politiker-12049950>

NICKNAMES OF MODERN GERMAN POLITICIANS AS A SOCIO- AND LINGVOCULTURAL PHENOMENON

M.Ye. Fedotova

Tver State University, Tver

The article considers the nicknames of contemporary German politicians. The author discusses the peculiarities of the formation and functioning of such nicknames in German journalistic discourse.

Key words: *political communication, nickname, conventional / non-verbal game-word formation, lexical-semantic modifications of words.*

Об авторе:

ФЕДОТОВА Марина Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail:* fedotova_marina@mail.ru

УДК 811

АССОЦИАТИВНАЯ ПРИРОДА ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ КАК КОМПОНЕНТОВ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ

О.С.Шумилина

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматриваются семантические особенности русских и английских наименований цвета, выступающих как компоненты идиоматических выражений. Анализ был предпринят в рамках отбора фактического материала для проведения экспериментального исследования особенностей переработки английских идиоматических выражений с компонентом наименованием цвета носителями русского языка.

Ключевые слова: *цвет, наименования цвета в русском и английском языках, идиома, ассоциативный эксперимент.*

В последние десятилетия цветообозначения являлись объектом лингвистических исследований на материале разных языков и в разных аспектах, начиная с изучения их семантических и морфологических параметров, стилистических особенностей функционирования в художественном тексте, деривационных моделей наименований цвета в синхронии и диахронии и заканчивая их национальной спецификой и универсальными свойствами, а также символикой цветообозначения в разных лингвокультурах, что позволяет исследователям говорить о выделении их в особую, самостоятельную научную парадигму. Цветонаименования рассматриваются как компоненты культурных кодов, аккумулирующих социально-историческую, эмоциональную информацию национально-специфического характера (см. [Новиков 2012]). И в русском, и в английском языках наименования цвета не только образуют большое число устойчивых сочетаний и профессиональных терминов, но и обладают высокой фразеоактивностью, т.е. входят в состав

многих идиоматических выражений и паремий.

Анализ лексико-семантического поля цветовой лексики разных языков выявил определенные различия в составе как ядерных, так и периферийных компонентов. Так, ядро русского поля цветоименования составляют единицы *белый, серый, черный, красный, синий, голубой, зеленый, коричневый*, тогда как в английском языке это *black, white, grey, brown, blue, red, green, yellow, purple*. При этом ядерные компоненты поля демонстрируют универсальные свойства цветовой лексики, тогда как периферийные члены поля демонстрируют национальное своеобразие как выделения цветов, так и способов их обозначения (см. [Макеенко 1999]). В поле цветообозначения И.В. Макеенко наряду с ядром выделяет подсистемы первой (включающей единицы с более узким значением и меньшей частотностью в сравнении с единицами ядра) и второй степени (сложные наименования цвета, термины, архаизмы, неологизмы и т.п.).

Принимая положение Дж. Лакоффа об одновременной детерминированности цветовых категорий объективным материальным миром и особенностями биологии человека и человеческим мышлением, и культурными факторами, нельзя не согласиться с утверждением о том, что любое цветообозначение, помимо семы обозначения цвета, содержит скрытую авторскую модальность, пресуппозиционные и экстралингвистические сведения [Воробьева [http](#)], как и с тем, что цвета приобретают смысловое значение в контексте определенной культуры [Новиков 2012: 53].

Аналогичную точку зрения находим у Ю.М.Лотмана, утверждающего, что цветообозначения в своей семантике отражают культурно-национальные стереотипы, обладают культурно-смысловой емкостью [Лотман 1992: 193].

Наименования цвета как символы могут быть многозначны и разнородны, значения их могут быть и конкретны, и абстрактны, связаны с эмоциями и сенсорным восприятием действительности. По мнению Ю.М. Лотмана, «в символе всегда есть что-то архаическое» и в то же время «символ никогда не принадлежит какому-либо одному синхронному срезу культуры – он всегда пронзает этот срез по вертикали, приходя из прошлого и уходя в будущее» [Лотман 1992:192].

Интересно, что даже в пределах в пределах одной лингвокультуры символическое значение цвета может быть неоднозначно. Так, в русской культуре желтый, как цвет солнца, является символом ясности, вечности, с другой стороны, это цвет позора, унижения и болезненности, что свидетельствует о том, что «цветовые ассоциации могут иметь как социокультурную природу, так и перцептивную (эмоциональную, чувственную)» [Тимко [http](#)].

Признавая, что «идея цвета закреплена в переносно-символических значениях, вызванных ассоциациями определенного этноса» [Воробьева [http](#)], можно с предположить влияние этих ассоциаций на особенности восприятия и переработки идиоматических выражений с компонентом наименованием цвета носителями иного языка. Предположение о членении иноязычного

идиоматического выражения, первоначально сделанное на материале соматической фразеологии английского языка, нашло подтверждение результатами последующих экспериментальных исследований (см. [Шумилина 2014, 2015а 2015б]), которые показали, что основные направления идентификации иноязычной идиомы в подавляющем большинстве случаев укладываются в общее русло направлений семантических ассоциаций компонента, выступающего как семантическая доминанта данного выражения и осознаваемого испытуемыми (далее ии.) как центр образа. Потенциальная ширина диапазона индивидуального восприятия иноязычной идиомы оказывается объективно заложенной в ее семантике. Это приводит к возможности переноса идиомы индивидом на разнообразные ситуации в рамках единого концептуального пространства в результате вычленения различных сторон полипризнакового образа.

Однако во всех случаях в качестве экспериментального материала привлекались единицы, семантической доминантой которых оказывался компонент-существительное. С целью проверки справедливости этого утверждения, т.е. возможности экстраполяции на иной экспериментальный материал, а также проверки утверждения о том, что при восприятии иноязычной идиомы индивидом происходит актуализация устойчивых вербально-ассоциативных связей родного языка, было проведено исследование, в ходе которого испытуемым, носителям русского языка, изучающим английский язык в качестве основной специальности, были предложены идиомы, в которых семантической доминантой оказывалось прилагательное, являющееся наименованием цвета. Предполагалось, что проведенное экспериментальное исследование позволит определить, будет ли выступать доминантой идентификации компонент, семантика которого характеризуется определенным символическим значением, т.е. маркирована, по Ю.М. Лотману, культурно-смысловой емкостью.

На первом этапе был определен список идиоматических выражений для предъявления ии., всего 8 единиц: *to hang out the white flag*, *to look white about the gills*, *to have green fingers*, *to give sb the green light*, *be in the black*, *a black list*, *to see the red light*, *a red herring*. Из них 6 единиц – глагольные, в которых глагольный компонент представлен простыми высокочастотными глаголами, а сами единицы с синтаксической точки зрения выражают объектные или объектно-обстоятельственные отношения, и две субстантивные единицы, образованные по модели *Adj + N*. Степень переосмысления компонента, выраженного наименованием цвета в них различна. С точки зрения межъязыковой соотнесенности отобранные единицы варьируются от имеющих семантически тождественные в русском языке выражения с совпадением компонентного состава (*to give sb the green light* и др.) до идиоматических выражений, не имеющих семантически и компонентно тождественных идиом в русском языке (*a red herring*, *to have green fingers* и др.)

После определения списка английских идиоматических выражений бы-

ли рассмотрены особенности таких цветоименований, как белый/white, черный/черный, красный/red, зеленый/green с привлечением данных русских и английских лексикографических источников [Евгеньева 1994, Ожегов [http](http://), Hornby 1982, Macmillan 2006] и данных ассоциативных экспериментов, приводимых Русским ассоциативным словарем [РАС <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php>]. Рассматривались только переносные значения, полученные результаты отражены в таблице.

Все рассматриваемые цветоименования относятся, по терминологии Д.Н.Поляковой к колоронимам первого (базового) уровня и в английском, и в русском языках (см. [Полякова 2011]). Именно эти цветоименования чаще всего оказываются цветовыми символами в разных культурах.

Рассмотрим особенности семантики лексем, входящих в указанные выше идиоматические выражения, по данным лексикографических источников и ассоциативных экспериментов.

white: 1) if a pale skinned race; 2) of or for white people;

белый: в первые годы гражданской войны относящийся к вооруженной борьбе за восстановление законной власти в России

При этом в основном значении лексемы white/белый в двух языках совпадают при некоторых различиях эталонов белизны (*снег* или *мел* в русском и *milk, salt, snow* в английском).

По данным Русского ассоциативного словаря [РАС [http](http://)] из 508 реакций (из них 123 различных и 80 единичных), полученных в результате ассоциативного эксперимента на лексему *белый* подавляющее большинство обусловлены прямым значением, значением цвета. Лишь несколько реакций имеют в основе переносные значения: *билет* (2)¹, *чистый* (10), *танец* (2), *вальс* (1); эмоции и чувства – *красивый* (2), *нежный*, *непорочный*, *прекрасно* (1), *приятно* (1) – лишь одна реакция при этом принадлежит мужчине. Лишь 2 реакции обусловлены зарегистрированными словарями переносным значением – *офицер* (2). Интересно, что именно на стимул *белый* было получено много «литературных» ассоциаций: *Бим* (19), *пудель* (15), *Андрей* (5). В то же время реакция *белый* (1234) была получена при предъявлении 302 стимулов. Интересны такие реакции, как *ангел* (5), *христианский* (2), *святой* (1), что объясняется тем, что издревле на Руси, как и других христианских странах, белый считался символом благородства и святости, а также чистоты и целомудрия, как и в античной культуре, белая полоса на российском флаге символизирует свободу.

black: 1) very bad, threatening, awful; 2) of a dark-skinned, esp of the Negro race; 3) full of anger; 4) sad, causing despair; 5) not approved, or not to be done or handled during a strike

черный: 1) мрачный, безотрадный; 2) преступный; 3) не главный, задний; 4) тяжелый (*о труде*); 5) принадлежащий к непривилегирован-

¹ Здесь и далее цифра в круглых скобках означает количество ии., давших такую реакцию

ным классам общества; 6) с темной кожей

Таким образом, и в русском, и в английском языках переносным значениям присуща отрицательная коннотация. Черный традиционно ассоциируется со смертью, трауром, мраком и беспросветностью, ср.

«At first the case looked very *black* against Mrs. Protheroe,» said the colonel thoughtfully (A.Christie. The Murder at the Vicarage).

И вошел он в тот *черный* вечер в Пекашино не Степаном Андреяновичем, а все тем же Степонецкой - распянехиным сыном, да еще вдобавок Степонецкой-бедой... (Ф.Абрамов. Братья и сестры).

Из 541 реакции на стимул *черный* (157 различных и 100 единичных) некоторые отражают именно переносные значения (не всегда при этом регистрируемые словарями); *день* (39), *человек*, *глаз* (5), *дьявол* (2), *маг*, *магия*, *период*, *суббота*, *юмор*. Эмоции и чувства актуализируются в реакциях *страшный* (3), *мрачный* (2), *горе*, *зависть*, *злодейка*, *злой*, *неблагополучие*, *плохой*, *страх*, *ужас*, *траур*, *тяжелый*, *угрюмый*, *ужас*, но в то же время были получены и такие реакции, как *красивый* (2), *красиво*, *торжество* (1).

Интересны реакции, реализующие противопоставление *черный* /*белый*: реакция *белый* (75) оказалась самой частотной на стимул *черный*, тогда как реакция *черный* была второй по частотности (49) на стимул *белый*. Одна реакция – *и черный*.

red: 1) communist countries, especially formerly the communist countries of eastern Europe; 2) supporting leftwing political ideas; 3) *informal* an insulting word meaning communist or socialist (m);

красный: 1) относящийся к революционной деятельности, советскому строю, красной армии; 2) в народной речи, поэзии для обозначения чего-л. хорошего, яркого, красивого; 3) для обозначения наиболее ценных пород, сортов чего-л. 4) сторонник или представитель большевиков или революционной диктатуры.

Основным эталоном красного цвета и в русском, и в английском оказывается *кровь*, но в английском в качестве эталона выступает также *fire*, тогда как в русском добавляются цвет *спелых ягод земляники*, *яркого цвета мака*, *красного знамени* и *пионерского галстука*. Все переносные значения в английском языке оказываются идеологически обусловлены и, в отличие от русского, характеризуются скорее отрицательной коннотацией. В русском же языке *красный* первоначально означало 'красивое' или 'ценное', и только потом приобрело значение наименования цвета.

Обратимся к данным Русского ассоциативного словаря.

На стимул *красный* от ии. обоего пола было получено 104 реакции, из которых лишь 7 оказываются связанными с переносным значением 'относящийся к революционной деятельности, советскому строю' (*комиссар*, *большевик*, *командир*, *коммунист* и т.п.) и еще 15 реакций (*флаг*) тоже условно

можно отнести к этой же категории. Последняя реакция оказалась самой частотной. Еще 3 реакции ии. связаны с обозначениями чего-л. хорошего, красивого, при этом большинство реакций обусловлены прямым значением лексемы. Интересно, что из семи реакций лишь одна (*красный Октябрь*) принадлежит женщине, и женщинам же принадлежат все реакции, связанные со значением 'красивый'. Две реакции (*от стыда* и *раздражение*) отсылают к эмоциональному состоянию человека. Таким образом, основная масса реакций обусловлена восприятием лексемы как обозначения цвета.

Интерес представляет анализ стимулов, вызвавших реакцию *красный*. Всего таких стимулов оказалось 427, из которых 184 были единичными. Частотность актуализации переносных значений оказалась следующей: *знамя /знамена* (в разные словоформах) (30), *флаг* (29), *стяг* (23), *октябрь* (11), *пролетариат, советский* (8), *коммунист, партизан* (7), *воин, революция* (3), *командир, социалист* (2), *войска, коммунизм, комсомол, комсомолец, передовой, перестройка, Советский Союз, совковая, солдат, флот, трудящиеся* (1). Новым оказывается стимул *диплом* (31), притом, что подобной реакции на стимул *красный* не было получено ни от одного и. Реакция *красный* была получена при предъявлении следующих стимулов, номинирующих эмоциональные состояния человека: *стыдливый* (11), *гнев* (5), *застенчивый, стыдно* (4), *стыд, ярость* (3), *бешенство, добрый, заносчивый, позор, робкий, смущаться, стеснительный, страх, стресс*. Еще 5 реакций были получены на стимулы *опасность* (3) и *опасный* (2). Таким образом, можно сделать вывод о том, что лексема *красный* гораздо меньше ассоциируется в сознании носителей русского языка с историческими событиями, связанными с революцией и последующим противостоянием (белые – красные), чем можно было бы ожидать, в то же время она оказывается очень частотной при предъявлении стимулов, связанных с событиями советской и российской истории. Все это можно объяснить тем, что «культурные коды цвета, как и любые другие культурные коды, условны, поэтому символика цвета может варьироваться как в диахроническом плане (при эволюции и трансформации культурных кодов во времени) [Новиков 2012: 58]. Безусловно, справедливым оказывается в этой связи утверждение о том, что «с полным основанием можно говорить об особой роли этого микрополя цвета в динамике культурных кодов, его однозначной эмоционально-оценочной составляющей. Ср. эмоциональное ценностное отношение, нашедшее отражение в цветовой лексеме *красный* в новейшее время, негативные оценочные компоненты: красный террор – массовые репрессии; красная зона – зона риска на фондовой бирже; Красная книга – аннотированный список редких и находящихся под угрозой исчезновения животных, растений и т.п.; красный петух – поджог, нарочно организованный пожар и др. [там же].

Интересно, что если противопоставление *черный / белый* оказалось достаточно частым, то противопоставление *белый / красный*, напротив, оказалось весьма редким: всего 7 реакций *красный* на стимул *белый* и 2 реакции

белый на стимул *красный*.

green: 1) unhealthily pale in the face because of sickness, fear; 2) of a plant of this colour when young and unripe; 3) young or inexperienced and therefore easily deceived and ready to believe anything; 4) concerned with or not causing harm to the environment; environmentally friendly; 5) very jealous; 6) (*esp of a memory*) fresh, full of life, in spite of passing time;

зеленый: 1) о цвете лица: бледный, землистого оттенка; 2) относящийся к растительности; состоящий из зелени; 3) незрелый (о плодах); 4) неопытный вследствие молодости; 5) движение, один из основных принципов которого борьба за гармонию человека с природой, за сохранение окружающей среды.

Для лексем *зеленый/green* также характерно совпадение эталонов сравнения в прямом значении (*трава, листва* и *leaves, grass*, некоторые словари в качестве эталона добавляют *emeralds*), но переносные значения показывают некоторые различия. И в русском, и в английском лексема используется для обозначения незрелости (плода) и неопытности (человека), движением в защиту окружающей среды, но в английском *green* также ассоциируется с ревностью и завистью (вспомним зеленоглазого монстра – *green-eyed monster* – у В.Шекспира), и не утратившими яркость воспоминаниями.

В РАС находим 511 реакций на стимул *зеленый*. Переносные значения реализуют реакции *змий* (12), *змей* (6), *молодой* (7), *человек* (4), *друг*, *салага*, *зрелый*, *юный* (2), *курсант*, *недоросток*, *новичок*, *парень*, *студент*, *юноша* (1). Чувства, оценки и эмоциональные состояния: *красивый* (2), *любовь*, *спокойно*, *страдание* (1). Многие реакции отсылают к растительности вообще: *лес* (27), *луг* (19), *сад* (10), *город* (3), *дол* (1) и т.п.

Реакцию *зеленый* вызвали 914 стимулов (из них 273 различных и 175 единичных). В основном это приписывание стимулу цветового признака, в некоторых случаях *зеленый* субстантивизируется, выступая фактически в качестве аналога слова-стимула (ср. 18 реакций *зеленый* на стимул *доллар* и 6 реакций на стимул \$). Реакции, реализующие переносные значения: *солдат* (13), *молодой* (10), *курсант* (3), *нездоровый* (2), *малый*, *мальчишка*, *о мальчишке*, *парнишка*, *пацан*, *пионер*, *сорванец*, *сын*, *юность*, *юноша*, *юный* (1). Реализация устойчивых сочетаний – *берет* (зеленые береты = десантные войска) (5), *десант* (2),

Таким образом, анализ данных РАС показывает, что наименования цвета, при вовлечении их в процесс вторичной номинации, получают ярко выраженную положительную или отрицательную оценочность, что связано с их способностью вызывать самые разнообразные ассоциации, обусловленные не только субъективным опытом индивида, но и опытом социума, к которому он принадлежит. В то же время лексика именуемая цвет, будучи маркированной и эмоционально, способна вызывать у индивида самые разнообразные ассоциации, что отражают данные ассоциативных эксперимен-

тов. Все это подтверждает положение о существовании наивной картины мира цвета, «которая фиксируется посредством языка, хотя ни процесс фиксации, ни возникающие при этом связи и отношения самим говорящим не осознаются. Но не осознаются они говорящим именно потому, что они уже закреплены в языке, носителем которого он является, и «наивная картина мира цвета» оказывается одним из элементов наивной картины мира в целом, проявляющейся через язык [Фрумкина 1984].

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева И.Н. Семантика устойчивых сочетаний с колоронимом white/белый в современном английском языке [Электронный ресурс] / И.Н. Воробьева – URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/6512/2/11vinsay.pdf>
 2. Лотман. Ю.М. Статьи по семиотике и топологии культуры / Ю.М.Лотман. – Таллинн: Александра, 1992. Т.1. – 247 с.
 3. Макеенко И.В. Семантика цвета в разноструктурных языках (универсальное и национальное): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 // И.В. Макеенко; Саратовский гос. ун-т им. Н.Г.Чернышевского. – Саратов [б.и.], 1999. – 20 с. – На правах рукоп.
 4. Новиков Ф.Н. Аксиологический потенциал цветообозначений как компонента культурных кодов // Вестник РУДН. Серия Русский и иностранный языки и методика их преподавания. – 2012. – №2. – С.53-59.
 5. Полякова Д.Н. Структура лингвоцветовой системы и критерии ее определения (в русском, английском и немецком языках) // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2011. №11 (326). Филология. Искусствоведение. – Вып.53. – С.102-104.
 6. Тимко Н.В. Асимметрия культурных смыслов и способов вербализации цветообозначений в русской и английской лингвокультурах Переводческий аспект [Электронный ресурс] / Н.В.Тимко // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского гос. ун-та. – 2010. – №4. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/asimetriya-kulturnyh-smyslov-i-sposobov-verbalizatsii-tsvetooboznacheniy-v-russkoy-i-angliyskoy-lingvokulturah-perevodcheskiy-aspekt#ixzz4coQNWm8g>
 7. Фрумкина Р. М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа / Р.М. Фрумкина. – М.: Наука, 1984. – 175 с.
 8. Шумилина О.С. К проблеме организации ментального лексикона билингва / О.С. Шумилина // Язык: категории, функции, речевое воздействие. – Москва, Коломна, 2015а. – Вып.8. – Ч. I. – С. 192-195.
 9. Шумилина О.С. Некоторые факторы, определяющие выбор идентификационной стратегии при восприятии иноязычной идиомы в условиях искусственного билингвизма / О.С. Шумилина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Вып. 30. – Тверь, 2015б. – С.254-262. ISSN 2306-2282
 10. Шумилина О.С. Языковые ключи идентификации иноязычных идиоматических выражений в условиях искусственного билингвизма / О.С. Шумилина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Вып. 28. – Тверь, 2014. – С.223-230.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
11. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов. – М.: Мир и Образование, Оникс, 2011. – 736 с.

12. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс] – URL: <http://www.tesaurus.ru/dict/dict.php>.
13. Словарь русского языка. В 4-х т. / Под ред. А.П.Евгеньевой. – М., 1985.
14. Hornby A.S.Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby, A.N. Cowie. – М.: Русский язык, Oxford: Oxford Uni. Press, 1982. – Т.1-2.
15. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Ed.– Oxford: Macmillan Publishers Ltd., 2006. – 1692 p.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Абрамов Ф.А. Братья и сестры. – М.: Советский писатель, 1982. – 808 с.
Christie. A. The Murder at the Vicarage / A.Christie. – Fontana Books, 1961. – 191 p.

**ASSOCIATIVE NATURE OF COLOUR LEXEMES
AS THE COMPONENTS OF IDIOMATIC EXPRESSIONS**

O.S. Shumilina

Tver State University, Tver

The article deals with the semantic features of Russian and English lexemes denoting colours functioning as components of idiomatic expressions. The analysis was undertaken for the purpose of selecting material for the experimental study of the peculiarities of processing English idiomatic expressions by native speakers of Russian.

Key words: *colour, colour lexemes in Russian and English, associative experiment, idiom.*

Об авторе:

ШУМИЛИНА Ольга Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета; *e-mail*: sborniktversu@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Методика преподавания иностранного языка

<i>Боц Т.С.</i> Некоторые аспекты обучения ESP студентов естественнонаучных специальностей.....	4
<i>Бузинова Л.М.</i> Языковая картина мира в преподавании немецкого языка.....	8
<i>Вадбольская Н.В., А.В. Лучникова.</i> Исправление ошибок в устной речи при обучении английскому языку на неязыковых специальностях.....	11
<i>Василькова А.П., Л.Е. Рудакова.</i> Формирование дискурсивной иноязычной компетенции в рамках постдипломного профессионального лингвообразования медицинских работников.....	16
<i>Войнова Ж.Е.</i> Обучение межкультурному взаимодействию бакалавров - будущих учителей английского языка при обсуждении тем «Еда» и «Путешествия».....	22
<i>Галинская Т.Н., Н.Г. Костина.</i> Интерактивные методы обучения в контексте системно-деятельностного подхода.....	29
<i>Гиляровская Т.В., Черепкова Н.М.</i> Французские аутентичные материалы как средство формирования социолингвистической компетенции студентов языковых факультетов.....	35
<i>Гич О.Н.</i> Эффективность метода карточек для запоминания новых лексических единиц и расширения пассивного и активного словарного запаса.....	41
<i>Гревцева В.Ф.</i> К вопросу об оценивании эссе в формировании письменной коммуникативной компетенции бакалавров	45
<i>Зайцева Т.А., А.А. Родичева.</i> Обучение критическому мышлению через использование рекламного текста.....	50
<i>Зорькина О.С.</i> Психолингвистические аспекты когнитивных и эмоциональных барьеров усвоения иностранного языка в зрелом возрасте	56
<i>Зыкова В.А.</i> Успешная реализация реформирования экономического образования и роль иностранных языков в подготовке профессиональных кадров.....	61
<i>Казакова Е.С.</i> Формирование предпринимательских качеств студентов в процессе прохождения педагогической практики.....	68
<i>Карабанова О.Н.</i> Опоры в обучении монологическому высказыванию	72
<i>Копылова Н.А.</i> Использование технологий диалогового обучения на практических занятиях по иностранному языку в техническом вузе.....	77
<i>Лубожьева Л.Н.</i> Исследовательский характер проектной деятельности	83
<i>Медведева А.В.</i> Роль информационных технологий в процессе самостоятельного изучения иностранного языка (на примере английского языка).....	88
<i>Мельгунова А.Г., О.Ф. Семенова.</i> Подготовка к ОГЭ/ЕГЭ по английскому языку с позиции ориентирующей функции языка.....	95
<i>Михайлова И.В.</i> Аудирование как вид речевой деятельности и аспект обучения.....	101

<i>Нам Т.А.</i> Практика применения проектных технологий в техническом вузе (на примере обучения иностранным языкам).....	106
<i>Одинокая М.А., М.В. Коллерова.</i> Использование платформы интерактивной коммуникации VOICETHREAD при обучении английскому языку в технических вузах.....	111
<i>Смаглий Т.А.</i> Интеграция видеоматериалов, предоставленных Интернет.....	115
<i>Смирнова Л.Н.</i> К вопросу об использовании практико-исследовательского проекта для повышения квалификации преподавателя иностранного языка.....	118
<i>Сотникова С.А.</i> Формирование универсальных учебных действий с использованием песен на занятиях по французскому языку.....	123
<i>Тюленева Т.В.</i> Использование обучающимися метода прогнозирования в работе с художественными текстами на иностранном языке.....	129
<i>Фатуева С.А.</i> MOODLE как виртуальная образовательная среда для студентов очно-заочного отделения лингвистического вуза.....	137
<i>Хайруллина М.В.</i> Роль современных информационных технологий в обучении иностранному языку.....	141
<i>Лингвистические аспекты иностранных языков</i>	
<i>Баклагова Ю.В.</i> Лабильность в семантике каузативного глагола DEVELOP в английском языке.....	147
<i>Винокурова Д.М. И.Н. Новгородов.</i> Стратификация китаизмов в памятниках древнетюркской письменности.....	151
<i>Игнатъева Л.Д., И.Н. Новгородов.</i> Термины родства в японском языке.....	166
<i>Каримова Р.Х.</i> Лексико-семантическая группа «БЕЗДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» в английском языке.....	174
<i>Мальшиева А.В.</i> Особенности пунктуации китайского языка.....	178
<i>Некрасова И.М.</i> О семантической неоднородности конструкции GET + PARTICIPLE II.....	190
<i>Полянская Л.П.</i> Особенности употребления эмоционально-оценочных предложений во французской классицистической драме.....	197
<i>Сатковская О.Н.</i> О языковой интеграции заимствований из английского языка на примере композитов (на материале немецкого языка)..	202
<i>Сергеева Е.П.</i> Словесное ударение в интернациональных словах немецкого языка.....	207
<i>Тимофеева А.А.</i> Сематический анализ этимологического гнезда с компонентами «СВЕТ» и «ФАНТАЗИЯ» (на материале этимологических словарей).....	212
<i>Чукишис В.А.</i> Социальная сеть Facebook как средство исследования австрийских диалектов.....	217
<i>Шандецкая Ю.Н.</i> Некоторые особенности сокращений в устном молодежном дискурсе (на материале английских, американских и русских видеоблогов).....	220

<i>Щукина Г.О.</i> Сопоставительный анализ немецких и французских фразеологизмов: компонентный аспект.....	225
--	-----

Теория языка

<i>Александрова С.А.</i> О структурно-семантических характеристиках комплементарных высказываний: речевой замысел и композиционно-речевые формы завершения.....	234
<i>Баранцева О.А.</i> Стратегии разрешения ложной коммуникативной неудачи.....	240
<i>Бондаревская А.В.</i> Научный дискурс как сфера бытования концепта «ИНТЕРЕС».....	245
<i>Давыдова Т.А.</i> Упрёк как часть диалогического дискурса.....	249
<i>Дронова Н.П.</i> Вербализация утопических представлений человека о мире в обыденном сознании XVI в.	254
<i>Жерновая О.Р., О.А. Смирнова.</i> Феномен «ПОЛИТИЧЕСКАЯ КОРРЕКТНОСТЬ» как выражение и сохранение национальной идентичности страны (на примере Франции и Великобритании).....	260
<i>Кароннова С.А.</i> Особенности композиционно-речевой формы РАССУЖДЕНИЕ в прозе Г. Гессе (на материале романа «Нарцисс и Гольдмунд»).....	265
<i>Новгородов И.Н.</i> К изучению происхождения устойчивого словарного фонда казахского языка.....	273
<i>Самуйлова Л.В.</i> Устность / письменность в историческом контексте (XVIII-XXI вв.).....	281
<i>Туфанова (Генкель) Ю.В.</i> Коммуникативно-прагматические условия выбора речевого варианта выражения интенционального значения извинения.....	293
<i>Шалунова М.Ю.</i> К вопросу о семантической классификации междометий русского языка.....	298
<i>Шурупова Т.Ю.</i> Восприятие сложных эмоций в немецкой и русской устной речи в мультимодальном аспекте.....	303

Переводоведение

<i>Кочергина О.А., И.С. Облова.</i> О некоторых особенностях перевода английских предложений, вводимых союзами <i>as</i> и <i>while</i>	314
<i>Куренко К.Н.</i> Корпусная лингвистика в переводоведении.....	318
<i>Масленникова Е.М.</i> Этапы вторичной текстовой деятельности как интерпретационно-прогностической модели.....	324

<i>Медведева Е.А., Н.А. Спицына. Сравнительно-сопоставительный анализ объективаций концептуальной метафоры финансовых инструментов в оригинальных и переводных текстах речей президента России В.В. Путина.....</i>	329
<i>Мезенцева Т.А. Синтаксические средства выражения эмоций в оригинале художественного текста и его переводе.....</i>	337
<i>Носкова М.В., Н.Ю. Воложанина. Особенности перевода художественных фильмов с английского языка на русский.....</i>	343

Лингвокультурология и межкультурная коммуникация

<i>Глазачева Н.Л. Исследование вариативности кинесической системы на примере китайского языка.....</i>	349
<i>Гулидова А.П., И.В.Кочкарева. Сопоставительный анализ английских и итальянских «кулинарных» фразеологизмов.....</i>	359
<i>Дмитриева Ю.В. Сопоставительный анализ вербализованных словосочетаний с компонентом «рука» в английском, немецком и русском языках.....</i>	365
<i>Моисеева Л.С. Лингвокультурные черты современного англоязычного гастрономического дискурса.....</i>	374
<i>Назаренко О.С. Понятийный компонент концепта «DEMOCRACY» в британской лингвокультуре.....</i>	380
<i>Попова В.Л., Лямина А.К. Номинация эргонимов в сфере межкультурной коммуникации.....</i>	385
<i>Романова Е.А. К вопросу о роли публицистического текста как материала исследования этнокультурной составляющей немецкого языка...</i>	391
<i>Сидорова Л.И., Н.Б. Шершинева. О многоуровневом подходе в контрастивном изучении фразеологических единиц.....</i>	396
<i>Федотова М.Е. Прозвищные имена современных немецких политиков как социо- и лингвокультурный феномен.....</i>	403
<i>Шумилина О.С. Ассоциативная природа цветоименований как компонентов идиоматических выражений.....</i>	410